



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Economia Política

A escola como ator de desenvolvimento local

João Carlos Barbosa Bandeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos de Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais

Orientador:

Doutor Rogério Roque Amaro, Professor Associado
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Economia Política

A escola como ator de desenvolvimento local

João Carlos Barbosa Bandeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos de Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais

Orientador:

Doutor Rogério Roque Amaro, Professor Associado
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016

Agradecimentos

Da mesma forma que o processo de desenvolvimento não se consegue sem o envolvimento de variadíssimos atores que trabalhando em conjunto e promovem ações, projetos e processos articulados, também a realização de uma dissertação depende sempre de mais do que de um ator.

Assim muitos são os agradecimentos a fazer, já que muitos foram aqueles que, de uma forma ou de outra permitiram a realização desta dissertação.

Antes de mais agradeço aos meus pais, pelo incessante e quase sobre-humano esforço levado a cabo ao longo da minha vida para pudesse ter a melhor educação possível, pautada por valores (acima de tudo), e de acesso à cultura e educação. Consciente de todas as dificuldades por que passamos enquanto família, não tenho palavras para agradecer todos os impossíveis, que à luz da maior humildade, justiça, solidariedade, absoluta entrega e caridade se tornaram presentes e constante.

Devo ainda agradecer à escola associada ao estudo de caso, que cinco anos passados da minha saída, volta a acolher-me, agora não como aluno, mas como mestrando, não esquecendo o incansável apoio, disponibilidade e transparência no decorrer da realização da dissertação, agradecendo de modo particular, à direção, aos meus ex-professores, aos professores e alunos que participaram através da resposta ao inquérito, aos professores da biblioteca pelo acolhimento, às funcionárias que carinhosamente e constantemente disponibilizavam a sua ajuda, aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos na realização de inquéritos e aos encarregados de educação que responderam aos inquéritos.

Há ainda que agradecer aos vários atores locais que se mostraram disponíveis para que fossem realizadas entrevistas, e à comunidade local pela sua participação, franqueza e receptividade.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus amigos, de um modo particular à Sofia Fernandes, ao Tiago Nunes, à Ana Roque, à Kamila Linhares, à Ana Cardoso, à Joana Silva e a Andreia Veríssimo e aos meus colegas de turma pela ajuda prestada e escuta nos desabafos e irritações.

Gostaria por fim de agradecer à professora Natália Ferreira, que tendo sido minha professora de Português no terceiro ciclo do ensino básico sempre se mostrou receptiva a ajudar, participar, bem como pelo esforço incansável que desenvolveu ao ajudar-me neste processo de investigação.

Faço ainda um agradecimento final ao Professor Rogério Roque Amaro por ter orientado a presente dissertação de forma disponível e receptiva.

Resumo

A presente dissertação corresponde a um dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Estudos de Desenvolvimento, Ramo Diversidades Locais Desafios Mundiais.

Correspondendo a dissertação a um estudo de caso, esta foca-se num local situado no município da Amadora, pretendendo-se com a mesma verificar de que forma pode a escola secundária do local, promover e participar num processo de desenvolvimento local, envolvendo a comunidade escolar no referido processo. Assim, afigura-se como objetivo geral, da dissertação, verificar de que modo a escola pode ser um ator de desenvolvimento local através da mobilização da comunidade escolar, a partir da sua atuação pedagógica e do estabelecimento de parcerias com a administração local e a sociedade civil local, de forma a verificar o modo como a comunidade escolar está disponível para fazer a ponte entre a escola e o local, o modo como a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local e o modo como os atores locais procuram estabelecer ou aprofundar as relações com a escola e promover o desenvolvimento local.

Uma vez que a presente dissertação incide particularmente sobre o local, a sua relação com a escola e o desenvolvimento local, foi definido um conjunto de metodologias (análise documental, a entrevista semi-estruturada, o tratamento estatístico de informação recolhida através de inquéritos e a observação participante), para que através do cruzamento da informação recolhida a partir das metodologias, se possa verificar da forma mais fiel possível os fenómenos e realidades locais, escolares e da relação escola – local.

Palavras-chave: Desenvolvimento local, Local, Parceria, Partenariado, Visão Integrada Educação, Escola, Territorialização da escola.

Classificação do Código JEL: I280; I250.

Abstract

This dissertation is an essential part for the attainment of a Master's degree in Development Studies – Local Diversities and Global Challenges.

Since this dissertation is a case study, it is studied in a local, in Amadora (Lisbon suburb). With this study we want understand how can the high school encourage and participate in a local development process, and mobilize the school community.

In order to answer this investigation question, several goals were defined: to verify the way a school can be a local development actor, mobilizing the school community using pedagogical practices, and making partnerships agreements with local civil society and at the same time, understand how local actors search for school support to make local development occur.

For a good description of local reality, and the relation between school and local community, in this dissertation multiple methodologies were used like documental analisys, interviews, statistical analisys and participant observation.

Keywords: Local Development, Local, Partnership, Holistic analisys, Education, School, School territorization.

JEL Classification Code: System Codes: I280, I250.

Glossário de Siglas

AEC – Atividades Extracurriculares

AEP – Associação de Escoteiros de Portugal

ASE – Apoio Social Escolar

CMA – Câmara Municipal da Amadora

CNE – Corpo Nacional de Escutas

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CSF – Comissão Social de Freguesia

CSP – Centro Social e Paroquial

DLBC – Desenvolvimento Local de Base Comunitária

ES – Escola Secundária

GAL – Grupo de Ação Local

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

RSI – Rendimentos Social de Inserção

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico	5
Capítulo I. Enquadramento do conceito de Desenvolvimento Local	5
1.1. O conceito de Desenvolvimento: um enquadramento histórico.....	5
1.1.1. Breve enquadramento histórico do conceito de Desenvolvimento.....	5
1.2. Novas abordagens ao Desenvolvimento	8
1.2.1. Novas abordagens do Desenvolvimento: perspectiva crítica.....	8
1.3. Desenvolvimento Local.....	9
1.3.1. Principais princípios metodológicos do Desenvolvimento Local.....	11
1.3.1.1. Participação.....	12
1.3.1.1.1. Empowerment.....	14
1.3.1.2. Visão Integrada.....	15
1.3.1.3. Partenariado, Parceria e Rede.....	15
Capítulo II. A educação e a escola: uma análise crítica	19
2.1. O fenómeno da educação.....	19
2.2. A escola: uma caracterização	20
2.2.1. Uma caracterização histórica da escola.....	20
2.2.2. Teorias críticas face à formalização do processo educativo: relações de poder...22	
2.2.3. Análise crítica à educação formal.....	25
2.3. A educação como processo de criação de capital humano e capital social.....	28
Capítulo III. A escola enquanto realidade local	33
3.1. A escola: uma realidade local	33

3.2. O processo de territorialização do ensino.....	35
3.3. O processo de autonomização da escola.....	38
PARTE II. Metodologia de investigação	43
Capítulo I. Contexto Metodológico do Estudo de Caso	43
1.1. Questão de Partida e Dimensão de Análise	43
1.2. Referências Metodológicas do Estudo de Caso	44
1.2.1. O Estudo de Caso.....	44
1.2.1.1. Instrumentos e técnicas metodológicas do Estudo de Caso.....	44
1.2.1.1.1. Pesquisa Documental.....	45
1.2.1.1.2. Entrevista.....	46
1.2.1.1.3. Observação Participante.....	47
1.2.1.1.4. Inquérito.....	49
1.2.1.1.5. Workshops Participativos.....	50
Parte III. Análise de Resultados.....	51
Capítulo I. Caracterização do Estudos de Caso	51
1.1. Caracterização geral do contexto escolar.....	51
1.1.1. Aspectos positivos e negativos do contexto escolar.....	52
1.1.1.1. Autonomia.....	56
1.2. Caracterização do contexto local	57
1.2.1. Caracterização histórica do local.....	57
1.2.2. Aspectos positivos e negativos do local.....	60
Capítulo II. As relações entre escola e a comunidade.....	67
2.1 Abertura da escola ao local e do local à escola.....	67
2.1.1. A influência do local sobre a escola.....	67
2.1.2. A influência da escola sobre o local.....	70
2.1.3. A concretização da abertura da escola ao local.....	74
2.1.4. A concretização da abertura do local à escola.....	80

2.2. A escola como mobilizador/facilitador do processo de desenvolvimento local	84
Parte IV. Conclusões Finais.....	91
1. Considerações finais	91
1.1. Considerações finais a partir dos objetivos específicos	91
1.1.1. Verificar de que modo a comunidade escolar está disponível para fazer a ponte entre a escola (no sentido convencional) e o local participando em projetos/ programas de desenvolvimento local.....	91
1.1.2. Verificar de que modo a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local através de ideias e projetos dinamizados pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo corpo não docente.....	92
1.1.3. Verificar de que modo os atores locais procuram criar/ aprofundar relações com a escola de forma a promoverem o desenvolvimento local.....	93
1.1.4. Validação e Rejeição de hipóteses.....	94
2. Reflexão sobre a pertinência do quadro teórico	96
3. Reflexão sobre a pertinência do modelo de análise utilizado.....	97
4. Sugestões de medidas e de ações a adotar.....	98
5. Pistas de investigação.....	99
Fontes.....	101
Bibliografia.....	103
Anexos.....	107
Anexo A. Modelo de Análise para cada um dos três objetivos específicos	108
Anexo B. Inquérito passado a alunos	113
Anexo C. Inquérito a professores	117
Anexo D. Tratamento estatístico dos inquéritos dos alunos	121
Anexo D.1. Análise de frequências e de estatística descritiva	121
Anexo D.2. Teste não-paramétrico: V de Cramer.....	137
Anexo E. Tratamento estatístico dos inquéritos dos professores.....	146
Anexo E.1. Análise de frequências e de estatística descritiva	146

Anexo E.2. Testes não-paramétricos: V de Cramer e Ró de Spearman	171
Anexo F. Análise horizontal das entrevistas.....	194
Anexo F.1. Entrevista a diretora do Agrupamento de escolas	194
Anexo F.2. Entrevista a presidente do Conselho Pedagógico	200
Anexo F.3. Entrevista a presidente do Conselho Geral do Agrupamento de escolas	203
Anexo F.4. Entrevista a equipa de Autoavaliação do Plano Estratégico	206
Anexo F.5. Entrevista a coordenadora do Grupo de Artes Visuais	208
Anexo F.6. Entrevista a coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	210
Anexo F.7. Entrevista a coordenadora do Departamento de Línguas	212
Anexo F.8. Entrevista a coordenador do Departamento de Expressões	215
Anexo F.9. Entrevista a coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	218
Anexo F.10. Entrevista a coordenadora de Grupo dos Projetos	221
Anexo F.11. Entrevista a representante na escola de projeto de Associação EPIS	223
Anexo F.12. Entrevista a coordenadora do Gabinete do Aluno	225
Anexo F.13. Entrevista a coordenadora de Curso Profissional	228
Anexo F.14. Entrevista a presidente da Associação de Pais da Escola Secundária	231
Anexo F.15. Entrevista a professora e técnica de instituição local.....	235
Anexo F.16. Entrevista a diretora do Centro Social e Paroquial	238
Anexo F.17. Entrevista a pároco da paróquia correspondente ao local	241
Anexo F.18. Entrevista a representante de Associação desportiva de futebol e dança	243
Anexo F.19. Entrevista a presidente da Associação de Reformados e Pensionistas	246
Anexo F.20. Entrevista a dirigente de Grupo da Associação de Escoteiros de Portugal	249
Anexo F.21. Entrevista a dirigente de Agrupamento do Corpo Nacional de Escutas.....	253
Anexo F.22. Entrevista a responsável por Grupo de Precursão	255
Anexo F.23. Entrevista a diretora de Associação com Jardim-de-Infância, ATL e Sala de Estudo.....	259
Anexo F.24. Entrevista ao diretor do outro Agrupamento de escolas da Freguesia	263
Anexo F.25. Entrevista à coordenadora da Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados.....	269
Anexo F.26. Entrevista ao presidente da Junta de Freguesia.....	274

Anexo F.27. Entrevista a vogal da Junta de Freguesia: Educação e Saúde	280
Anexo F.28. Entrevista a membro do executivo da Junta de Freguesia: Juventude, Tempos Livres, Desporto, Projetos Sociais de Desenvolvimento	282
Anexo F.29. Entrevista à representante da Junta de Freguesia na Comissão Social de Freguesia	285
Anexo F.30. Entrevista à Representante do Gabinete de Inserção Profissional	292

Introdução

As novas concepções de desenvolvimento, surgidas a partir das décadas de 60 e 70, desenrolaram-se no sentido de centrarem o desenvolvimento na pessoa humana e, dessa forma, no seu contexto.

A reflexão do processo de desenvolvimento, enquanto realidade inserida num contexto, no qual o ser humano se insere, em constante relação com o seu semelhante, atuando de forma individual e coletiva e em permanente e mútua interação, não só entre si, mas também com o contexto circundante, seja este físico ou biológico; resulta, esta interação, no aproveitamento dos saberes de forma a caminhar para um maior bem-estar.

Nesse sentido surge a reflexão sobre o desenvolvimento local enquanto processo local, que decorre da mobilização da população, de forma individual e através das suas redes de relações e de confiança, bem como das suas instituições, associações, organizações e grupos formais e informais.

Caracterizando-se este processo, pelo envolvimento de todos os atores através da participação e da tomada de decisão quanto ao caminho de desenvolvimento a adotar, tendo presente a realidade do contexto local em que a população se insere, segundo uma visão integrada e de forma a potenciar a participação, os recursos, os saberes e as relações no sentido de promover a resolução de necessidade e um maior bem-estar. O processo de desenvolvimento varia de local para local, sendo o local uma realidade singular, não sendo adequada, por esse motivo, a replicação de projetos.

Pressupondo-se no desenvolvimento local a mobilização da população e estruturas locais, no sentido de estas participarem no processo, a escola, enquanto instituição que atua com crianças e jovens, envolvendo outros membros da comunidade como os encarregados de educação, e oferecendo ainda posto de trabalho a residentes locais, torna-se um dos atores locais que mais mobiliza a população local, já que, reconhecida a importância da sua função, assume um papel preponderante no local.

É ainda de destacar, quanto à relevância da escola enquanto ator local, a progressiva tendência da passagem de competências educativas do Ministério da Educação para o Município, sendo o caso da Amadora (município onde desenvolvemos o estudo que dá origem à presente dissertação) um exemplo do processo descentralizador da educação.

O tema escolhido apresenta-se como pertinente do ponto de vista científico, na medida em que, desde os anos 60, se verifica uma constante referência a uma “crise do sistema educativo”, crise associada à necessidade de abertura da escola ao contexto social, local, cultural em que se insere. É recorrente, também, a discussão associada à formulação de novas práticas pedagógicas que se adequem ao grupo-alvo e ao contexto desse mesmo grupo como forma de

responder aos novos desafios culturais, económicos, sociais, políticos, que se expressam simultaneamente ao nível local e global, estando estas duas realidades (a local e a global) em permanente e mútua interação e influência, não podendo ser tratadas isoladamente.

Contudo, se é ao nível local que o desenvolvimento se faz real (embora não podendo ser reduzido exclusivamente à dimensão local) (Henriques, 1990: 33, citando Biro, A., 1981: 104), “É ao nível local, [...] (c.f. 2.1.), que a consciência da insatisfação de necessidades se pode articular com os comportamentos coletivos ou individuais, orientados para a satisfação” (Henriques: 1990: 33 citando Biro, A., 1981: 104). Assim, importa perceber como pode a escola abrir-se ao local para que “o grupo alvo tenha a capacidade [de] utilizar e desenvolver instrumentos de modo a promover o desenvolvimento do contexto local, comunitário, identitário, que o circunda” (d’Epiney, Rui; Canário, Rui, 1994: 224-226).

Dessa forma não só se verifica a pertinência do tema do ponto de vista científico, como também do ponto de vista social, já que, sendo a escola um ator local, com atuação junto do comunidade local, ao verificar-se uma relação integrada entre a escola e os demais atores locais no sentido do desenvolvimento através da participação e mobilização do seu corpo docente, discente e pessoal não docente, torna-se possível a criação de dinâmicas de participação, de envolvimento e capacitação agindo desta forma do ponto de vista político já que com o estímulo da participação, reflexão, capacitação, favorece-se a criação de uma consciência cívica.

A pertinência social e política verifica-se também associada à reflexão conjunta, enquanto comunidade, das respostas necessárias, e da forma como estas podem ser criadas, envolvendo a comunidade através do processo de desenvolvimento local, e na prevenção e atuação face à crise do Estado Social e aos problemas sociais, políticos, económicos daí decorrentes.

Estando ainda o local associado ao estudo de caso da presente dissertação, ao abrigo de um projeto do Programa Desenvolvimento Local de Base Comunitária (DLBC), programa europeu que pretende que a comunidade local assuma um papel ativo na definição do seu processo de desenvolvimento¹, sendo a escola associado ao estudo de caso parceira do projeto, pretende-se, com a presente dissertação, verificar as possibilidade de atuação da escola no sentido de promover o desenvolvimento local, bem como a forma segundo a qual a escola, a administração local e atores locais podem agir, dentro das disposições legais e efetivas de autonomia, procurando dar respostas ao presente caso.

Admitindo a pertinência da dissertação, enceta-se um processo de reflexão sobre um caso específico de modo a verificar-se como pode a escola ser um ator de desenvolvimento local

¹ European Structural and Investment, 2014. Guidance on Community-Led Local Development for Local Actors. Version 1. Disponível em: <
http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/guidance_clld_local_actors.pdf
>[consultado pela última vez a 2 Março 2015].

através da mobilização da comunidade escolar, a partir da sua atuação pedagógica e do estabelecimento de parcerias com a administração local e a sociedade civil local, sendo definidos como objetivos específicos:

1. Verificar de que modo a comunidade escolar está disponível para fazer a ponte entre a escola (no sentido convencional) e o local, participando em projetos/ programas de desenvolvimento local.
2. Verificar de que modo a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local através de ideias e projetos dinamizados pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo corpo não docente.
3. Verificar de que modo os atores locais procuram criar/aprofundar relações com a escola de forma a promover o desenvolvimento local.

Procura-se, através dos objetivos definidos, verificar: *de que modo a Escola pode promover e participar no desenvolvimento local utilizando uma metodologia pedagógica que permita o envolvimento da comunidade escolar no processo de desenvolvimento local?*. Nesse sentido a presente dissertação divide-se em quatro partes; na primeira discute-se o enquadramento teórico, na segunda parte realiza-se o enquadramento ao estudo de caso, na terceira procede-se à análise de resultados e na quarta parte apresentam-se as conclusões finais.

Assentando a presente dissertação num estudo de caso, levantaram-se alguns obstáculos à realização do trabalho, nomeadamente pela dificuldade em obter as devidas autorizações dos encarregados de educação, para que os seus educandos pudessem participar (ainda que de forma anónima) na recolha de dados, impossibilitando a realização de inquéritos a todos os alunos do 10º ano. Para além disso, verificou-se a impossibilidade de aprofundar a recolha de informação com os alunos através de *Workshops* participativos, já que, não tendo a autorização de todos os encarregados de educação, era difícil trazer os alunos autorizados à escola em horário extracurricular a fim de neles participarem; também não era possível ocupar uma aula para a realização dos referidos *Workshops*, quando na mesma sala, havia alunos com e sem a autorização.

A realização da recolha de informação no terceiro período do ano letivo dificultou ainda a participação de todos os professores selecionados, devido ao excesso de trabalho característico deste período letivo, associado a exames nacionais, às avaliações de fim de ano, à pressão para o cumprimento de metas e programas curriculares, levando também, no caso dos professores, à impossibilidade de conciliação de horários de modo a ser feito o *Workshop* participativo. Da parte dos encarregados de educação não houve uma grande colaboração, dificultando a recolha de informação o fraco empenho em entregar as autorizações e respostas aos inquéritos.

Ao nível local é de realçar a impossibilidade de realizar entrevistas a alguns representantes de atores locais, uma vez que, apesar de terem sido realizados vários contactos entre março e julho, foi sempre demonstrada indisponibilidade para a realização de entrevistas. Tendo em

consideração as dinâmicas e a complexidade do local, o tempo foi um dos constrangimentos inultrapassáveis, porque seriam necessárias mais horas de observação participante, de modo a aferir com mais aprofundamento o conhecimento sobre a comunidade local.

No que diz respeito à primeira parte, o primeiro capítulo está associado ao enquadramento do conceito de desenvolvimento, segundo uma abordagem histórica, conceptual e metodológica. O segundo capítulo está associado ao fenómeno da educação, à escola e a sua caracterização histórica, às críticas face à formalização do sistema de ensino e à educação formal, bem como à educação como fator de criação de capital social. O terceiro capítulo faz a relação entre a escola e local e os processos territorialização do ensino.

A segunda parte é composta pela explicação e justificação da metodologia associada ao estudo de caso realizado bem como à caracterização da escola e do local associado ao caso analisado, já a terceira parte, assente na análise de resultados debruça-se na caracterização do estudo de caso e nas relações entre a escola e a comunidade expressas na abertura da escola ao local isto é da influência do contexto local sobre a escola, da escola sobre o contexto local e a concretização da abertura da escola ao local e na abertura do local à escola. Incide, ainda, na escola como agente mobilizador/ facilitador do processo de desenvolvimento local.

Parte I. Enquadramento Teórico

Nesta primeira parte da dissertação, propõe-se um enquadramento teórico aos conceitos de desenvolvimento local, no primeiro capítulo, bem como uma análise histórica e crítica ao conceito de educação e à escola (no segundo capítulo), fazendo-se, posteriormente, no terceiro capítulo, uma reflexão sobre a relação da escola com o local.

Capítulo I. Enquadramento do conceito de Desenvolvimento Local

Esse capítulo, incidindo sobre o processo de desenvolvimento, pretende, em traços largos, referir os marcos da evolução do conceito, chegando à formulação de desenvolvimento local, caracterizando e apresentando as metodologias a este associadas.

1.1. O conceito de Desenvolvimento: um enquadramento histórico

1.1.1. Breve enquadramento histórico do conceito de Desenvolvimento

O conceito de Desenvolvimento é um conceito ocidental que se funda na Antiguidade Clássica e sofre, ao longo dos tempos, uma natural evolução.

Na Antiguidade Clássica o conceito de desenvolvimento coincidia com o conceito de crescimento, enquanto movimento cíclico associado aos fenómenos naturais, sendo os processos sociais, económicos, políticos e culturais entendidos como parte dos ciclos naturais.

Com o surgimento da concepção cristã do tempo, registou-se uma alteração de paradigma face ao conceito de desenvolvimento, considerado-o, agora, um fenómeno linear que concorre para um *telos*, a salvação. Esta concepção de desenvolvimento atravessou toda a Idade Média, ligada ao plano salvífico de Deus para a Humanidade, isto é, tudo o que decorria nas mais diversas esferas da dimensão humana, decorria no sentido de levar o Homem à sua salvação (Rist, G., 2001).

Esta perceção de desenvolvimento, mantendo-se durante o Renascimento introduziu um novo vetor: a crença de que a capacidade racional humana, sendo uma dádiva de Deus, fora concedida ao Homem que a deveria colocar ao serviço do bem-estar social, e que lhe permitia alcançar o progresso, o desenvolvimento.

As novas ideias, associadas ao aprofundamento do conhecimento artístico, literário e filosófico, promoveram a valorização do engenho, da criação de novas tecnologias que contribuíam para o desenvolvimento da produção manufatureira, do mercantilismo (Rist, G., 2001).

O desenvolvimento da filosofia humanista levou ao surgimento da filosofia das luzes e a defesa da racionalidade humana que faz dos homens iguais com direitos naturais, começando-se assim a pôr em questão a Sociedade de Ordens do Antigo Regime, o que, associado a um conjunto de fatores políticos, económicos e culturais, veio a desencadear as revoluções liberais (Rist, G., 2001).

Paralelamente, decorria a revolução industrial e agrícola que alicerçada nos princípios liberais desencadeou o surgimento da economia de mercado, despoletando uma expansão colonial e decorrente exploração de matérias-primas, cimentando-se a conceção de desenvolvimento no processo industrial, aliado à então defesa da missão civilizadora dos povos europeus dos povos autóctones dos territórios coloniais.

Dessa forma, até meados do século XX, o conceito de desenvolvimento aparece associado ao processo evolutivo da história e inerentes processos sociais, políticos, culturais, científicos e económicos.

É no pós-II Guerra Mundial e com a Nova Ordem Internacional surgida no pós-1945, que o conceito de desenvolvimento ganha uma nova expressão, associada à reconstrução da Europa através da Ajuda Marshall, à criação de novas organizações internacionais (decorrentes das Conferências de Bretton Woods) e ao combate ao comunismo com a aplicação das políticas keynesianas, criação dos estados-providência na Europa e de apoios económicos e financeiros aos países da América Latina e dos novos estados surgidos da descolonização na Ásia e em África.

A criação de ajudas associadas ao combate da doutrina soviética é anunciada pelo presidente dos EUA, Harry Truman, que, em 1949, através do seu discurso², apresenta um programa de ajuda ao desenvolvimento (Amaro, R., 2003), sendo que, como refere Esteva (2010: 2)³, *“By using for the first time in such context the word ‘underdeveloped’, Truman changed the meaning of development and created the emblem, a euphemism, used ever since to alude either discreetly or inadvertently to the era of American hegemony.”*.

A introdução deste conceito “subdesenvolvido” no discurso de Truman alterou completamente a forma de olhar o mundo (Rist, G., 2001:122), já que as relações passam a assentar em torno da dicotomia “*développés*”/ «*sous-développés*» (Rist, G., 2001:122-123), em substituição da anterior relação “*colonisateurs/colonisés*” (Rist, G., 2001:122-123), passando o desenvolvimento a assentar numa conceção económica, ancorada no processo de industrialização, em que, para Esteva (2010: 4), *“The industrial mode of production, [...], became the definition of the terminal stage of a unilinear way of social evolution. This stage came to be seen as the natural culmination of the potentials already existing in neolithic man, as his logical evolution. Thus history was reformulated in Western terms.”*

Como aponta Rogério Roque Amaro (2003: 9), o desenvolvimento económico foi encarado como a condição necessária do bem-estar social:

“[considera-se] frequente o crescimento económico (enquanto processo contínuo de aumento da produção de bens e serviços) como a condição necessária e suficiente («sine qua non») do

² Truman, Harry, 1949, Inaugural Address. 20 de Janeiro de 1949. Disponível em: <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=13282>> [consultado pela última vez a 13 Fevereiro 2015].

³ In Sachs, Wo., 2010. *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. 2nd ed. London & New York: Zed Books.

desenvolvimento de que dependiam as melhorias de bem estar da população, a todos os outros níveis (educação, saúde, habitação, relações sociais, sistema político, valores culturais, etc.)” (Amaro, R., 2003: 9) “[usando-se] sistematicamente [...] os indicadores de crescimento económico, e em particular o nível de rendimento per capita para classificar os países em termos de desenvolvimento” (Amaro, R. 2003: 9).

Uma vez que o desenvolvimento passa a ficar associado ao progresso económico, feito por etapas, pretendendo aplicar-se ao Sul a fórmula do Norte, para Esteva (2010: 2), com Truman excluem-se as características endógenas e especificidades de cada estado, região ou local, desse modo “*On that day, 2 billion people became underdeveloped*” (Esteva, 2010:2).Efetivamente, nos países do Norte, nomeadamente na Europa ocidental, verifica-se o surgimento dos “Trinta Gloriosos”, marcados por um aumento da produção e decorrente consumo de bens e serviços, como consequência do crescimento económico, levando a um maior bem-estar; aumento da produtividade e eficiência; o aumento da escolaridade da população e elevada diminuição do analfabetismo; a melhoria das condições de saúde verificadas através da drástica redução da taxa de mortalidade infantil e aumento da esperança média de vida e avanço científico acentuado e galopante (Amaro, R., 2003: 10).

Todavia, nos países do Sul, nos países da América Latina e nos países recém-descolonizados da Ásia e África, assistiu-se à

“persistência do «mal-estar» e carências absolutas [...], em áreas vitais do desenvolvimento e para as quais já existiam soluções: taxas de analfabetismo elevadas, em particular junto da população feminina; fome e subnutrição graves, levando à morte; doenças para as quais já se dispõe de cura [...], baixa esperança de vida à nascença etc.”(Amaro, R., 2003: 10).

A tudo isto se somaram a deflagração de novas doenças como o HIV/ SIDA, os fenómenos de instabilidade social e política alicerçados em fundamentalismos religiosos, políticos e étnicos geradores de revoltas, guerra civis e genocídios (Amaro, R., 2003: 10), a falta do compromisso dos países do Norte em ajudar os países do Sul, o fracasso dos programas de ajustamento das organizações internacionais, situação agravada pela fraca capacidade dos Estados do Sul em deter real controlo nos seus territórios expresso pela falta de infraestruturas e profissionais.

Também nos países desenvolvidos, com o fim dos “Trinta Gloriosos”, na década de 70, com a crise energética e financeira, com a revolta dos estudantes em Maio de 68, com os movimentos hippies, e luta pelo direito de igualdade racial nos EUA e “a emergência de uma consciência ambiental sobre os problemas do desenvolvimento” (Amaro, R., 2003: 12), se começa a questionar o desenvolvimento como até então era tido.

A situação de “mal-estar” fez-se ainda sentir no bloco soviético com a revolta da “Primavera de Praga”, e o posterior surgimento do sindicato alternativo Solidariedade na Polónia, com as consequências e reações do desastre nuclear de Chernobyl e com as políticas de *Gasnost* e *Perestroika* de Gorbatchov (Amaro, R., 2003: 13).

Para Esteva (2010: 9), começa a assistir-se a um cada vez maior desconforto entre a noção de “desenvolvimento” (associada a crescimento económico) e os resultados da aplicação dos projetos. Esse desconforto manifesta-se no seio da Nações Unidas, através de uma nova conceção de desenvolvimento. Assim,

“The Reports on the social situation, prepared periodically by the UN, tangentially documented it. The expression ‘social development’, slowly introduced in the Reports [...]. The idea of a kind of ‘balance’ between these ‘aspects’ [‘social’ and ‘economic’] became first a desideratum and later the object of systematic examination.”⁴.

Esse desconforto nas organizações internacionais, e associada entrada nos relatórios oficiais da dimensão social do desenvolvimento, fizeram com que se ganhassem cada vez mais expressão no terreno novas estratégias aplicadas pelos técnicos no terreno, que pela via empírica procuravam dar resposta sociais, perante o fracasso do desenvolvimento visto como conceção exclusivamente económica.

1.2. Novas abordagens ao Desenvolvimento

1.2.1 Novas abordagens ao Desenvolvimento: perspetiva crítica

A dimensão social do conceito de desenvolvimento ganha expressão, segundo Amaro (2003: 12-13), nos países considerados subdesenvolvidos, devido ao fracasso do “desenvolvimento” nas décadas de 60 e de 70, levando à tentativa de estabelecer uma nova Ordem Mundial mais favorável aos países em desenvolvimento.

Cada vez mais se reconhece o desenvolvimento como uma realidade mais alargada, destacando-se, para Gilbert Rist (2001), o Relatório *Dag Hammarskjöld* (1975), em que o conceito de desenvolvimento é visto como um todo, *“et non pas simplement comme un processus économique – qui doit être endogène, c’est-à-dire surgir du for intérieur de chaque société. Il naît de la culture et ne se réduit pas à l’imitation des sociétés développées. Il n’y a donc pas de formule universelle de «développement»”* (Rist, G., 2001:253).

Segundo Amaro (2003: 13), o conceito de Desenvolvimento passa a concentrar-se em novas abordagens centradas no Homem, concebendo-se o desenvolvimento humano com foco na defesa dos direitos humanos (Amaro, R., 2003: 14), o desenvolvimento social centrado na pessoa, na comunidade e focando-se na melhoria do bem-estar social (Amaro, R., 2003: 16). Surge ainda uma nova conceção de desenvolvimento, integrado, transversal a todos os processos de desenvolvimento, que se pretende implementar, segundo uma lógica da base para o topo, em que o beneficiário, parte interessada, parceiro, se torna um elemento fundamental no processo de diagnóstico e parte integrante do processo de implementação e de avaliação do projeto (Amaro, R., 2003: 16).

⁴ Esteva (2010: 9) citando UNRISD, *An Approach to Development Research*, Geneva: UNRISD, 1979.

Para Gilbert Rist (2001), o processo de desenvolvimento poderá ser considerado “*tantôt un état, tantôt un processus, connotés l'un et l'autre par la notion de bien-être, de progrès, de justice sociale, de croissance économique, d'épanouissement personnel, voire d'équilibre écologique*” (Rist, G., 2001:19).

Rist (2001) prossegue, considerando que “*Le «développement» apparaît ainsi comme un terme d'autant plus commode pour décrire le changement social qui découle du processus économique qu'il possède déjà une variété de sens voisins liés au déploiement et à la croissance*” (Rist, G., 2001:49).

Considera nesse sentido Gilbert Rist (2001:50) que o conceito de desenvolvimento é dotado de um propósito já que “*Même lorsque la transformation sont considérable, l'étape ultime est donnée dès le départ[...]*”(Rist, G., 2001:50), sendo sempre um processo positivo (Rist, G., 2001:50), que decorre como um organismo vivo, isto é, sempre sujeito à mudança, verificando-se nessa continuidade da mudança a cumutatividades em que “*chaque étape nouvelle dépend de la précédent, selon un enchaînement méthodique. [...] comme une addition (de quantité ou de qualité) considérée comme positive*” (Rist, G., 2001:50), sendo por isso caracterizado o desenvolvimento pela irreversibilidade.

1.3. Desenvolvimento Local

É no decorrer do aparecimento das novas visões críticas face ao desenvolvimento e perante os novos desafios daí resultantes, que na década de 70 surge o conceito de desenvolvimento local, passando a considerar-se que os processos de desenvolvimento devem ser adequados ao local onde são aplicados, não sendo passíveis de replicação, na medida em que são especificamente formulados para o espaço, tempo e comunidade em que se circunscrevem, sendo que, segundo Biro, citado por Henriques (1990: 33), “Se o desenvolvimento não é redutível à sua expressão local, é, porém, a esse nível que o desenvolvimento se torna real (BIRO, A., 1981, p. 104). É ao nível local, [...] (c.f. 2.1.), que a consciência da insatisfação de necessidades se pode articular com os comportamentos colectivos ou individuais, orientados para a sua satisfação”.

Desse modo, poder-se-á considerar desenvolvimento local como

“«o processo de diversificação e de enriquecimento das atividades económicas e sociais sobre um território a partir de uma mobilização e da coordenação dos seus recursos e das suas energias. Será o produto dos esforços da sua população e pressuporá a existência de um projecto de desenvolvimento integrando as suas componentes económicas, sociais e culturais. Finalmente fará de um espaço de contiguidade física um espaço de solidariedade activa»” (Henriques, 1990 citando Greffe, X., 1985, citando Pflieger, S., 1985:34).

Para Augusto Franco (2004), poder-se-á definir desenvolvimento local como “a formação de comunidades de projeto” (Franco, A., 2004: 46), ou seja, “Pessoas e organizações que partilham, um objeto comum – seja qual for, desde que de carácter público” (Franco, A., 2004: 46). Segundo o autor, o processo de desenvolvimento local consiste na mobilização de um conjunto de atores individuais ou organizados, formal ou informalmente, no sentido de alcançarem um objetivo comum de carácter público (aberto à participação), e que pretende que o conhecimento e envolvimento da comunidade

local, promova a melhoria do bem-estar coletivo, reforçando dos laços e interações sociais comunitários (Franco A., 2004: 50).

O desenvolvimento local decorre e provoca, para Augusto Franco (2004:51), o processo de localização, em que o local “não é resultado de uma demarcação geográfica arbitrária, feita sobre um mapa, mas ao contrário, a socio-territorialidade conformada pela abrangência que assumiu um determinado processo de desenvolvimento [...]” (Franco, A., 2004: 51), isto é, o local pode assumir várias configurações que não as de circunscrição administrativa, consoante a convivência social, e as características desse coletivo local. (Franco, A., 2004: 51), considerando-se não só a comunidade humana local, como os recursos endógenos.

É nessa interação constante entre os membros da comunidade nos projetos de desenvolvimento, através da identificação de problemas, recursos, potencialidades, na participação na execução das atividades e na sua avaliação, que decorre o aumento da coesão social, das relações de confiança dentro da comunidade, que possibilitam uma mais sólida rede de interações entre os indivíduos, criando-se o que Pflieger definiu como “um espaço de solidariedade activa”⁵, na medida em que o fortalecimento das relações leva ao aumento dos processos de ajuda mútua e, portanto, à criação de redes solidárias e sociais informais. Para além disso dota os indivíduos da capacidade de mobilização autónoma e pró-ativa na resolução dos problemas.

Nesse sentido, para Franco (2003: 174), “[...] o local não é dado, é uma construção”, já que “no centro de tudo está o que chamamos cooperação (e o conceito de capital social⁶)” (Franco, A., 2003: 175), exigindo, para Stöhr, um novo prisma de análise:

“uma conceção de desenvolvimento com estas características pressupõe abordagens «centradas» nas comunidades locais das unidades territoriais de desenvolvimento, abordagens «centradas» nas dimensões vividas dos problemas tendo em vista a «mobilização endógena»” (Henriques, J., 1990, citando Stöhr, W., p.125).

Isto é, o processo de desenvolvimento, ao contrário do que a inicial perspectiva do desenvolvimento previa, resulta de um processo de *bottom up*, ou seja, a partir “da dimensão vivida [pela comunidade] dos problemas”⁷ e da “«mobilização endógena»”⁸. Dessa forma “os actores locais pressionados pelos problemas, assumem o protagonismo e iniciativa na busca das respostas próprias[...]”⁹.

⁵ HENRIQUES, 1990 citando GREFFE, X., 1985, citando PFLIEGER, S., 1985, p.34

⁶ O conceito de capital social encontra-se desenvolvido o Capítulo 2.

⁷ HENRIQUES, J., 1990, citando STÖHR, W., p.125

⁸ HENRIQUES, J., 1990, citando STÖHR, W., p.125

⁹ In Roque Amaro, In Callejas, Germán, Freitas, Orlando, Gómez, José (2007) Educação Desenvolvimento Comunitário e Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais de Sustentabilidade. Porto: Profedições. P.96.

1.3.1. Principais princípios metodológicos do Desenvolvimento Local

Associadas ao processo de alteração do conceito de desenvolvimento estão as alterações dos princípios metodológicos. Se até à década de 60 o método de intervenção era de cariz tecnocrático (caracterizando-se pela sobreposição de uma visão técnica sobre os diversos temas), sendo a intervenção fortemente hierarquizada (isto é, certos cargos eram inquestionáveis já que socialmente eram considerados cargos de prestígio e de liderança), marcada pelo afastamento entre técnicos e grupo-alvo (baseado em atendimento de gabinete), e pela replicação de projetos, com o surgimento de novas abordagens ao desenvolvimento propõem-se novas metodologias, caracterizadas pela abordagem holística, multidimensional e multidisciplinar, de forma a verificar as capacidades, potencialidade, recursos, problemas e riscos, características da população e do local, verificando-se uma abordagem territorial marcada não só pela atuação a níveis locais, como também procurando responder às questões de âmbito global, supranacional e nacional, adaptando-se ao fenómeno da globalização.¹⁰

Decorrentes das novas perspetivas de desenvolvimento, surgidas na década de 70, assiste-se à formulação de novos princípios estratégicos que desencadeiam orientações metodológicas.

Nesse sentido, poderemos considerar que do princípio da multidimensionalidade (isto é, o desenvolvimento deixa de ser considerado como puramente económico) decorre como metodologia a “abordagem integrada da intervenção” (análise da totalidade dos problemas de forma holística), a “perspetiva interdisciplinar” e o “trabalho em parceria”¹¹.

Do princípio da capacitação (dos beneficiários) decorrem as metodologias que visam a abordagem formativa e a lógica do *empowerment*¹². As mesmas metodologias decorrem do princípio da sustentabilidade.

Assiste-se ainda ao surgimento do princípio de territorialização, assente em metodologias de “enraizamento da acção e dos actores”, “trabalho de terreno”, “adaptabilidade permanente”, e “inovação e criatividade.”¹³

¹⁰ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 26 de Março de 2015.

¹¹ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 26 de Março de 2015.

¹² Segundo U.Schiefer, L. Bal-Döbel, A. Batista, R. Döbel, J. Nogueira, P. Teixeira (2007:249) por *Empowerment* poder-se-á entender como “«aumento da capacidade de intervenção»”.

¹³ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 26 de Março de 2015.

O princípio da participação desencadeia metodologias que permitam a “adaptabilidade” e a “inovação e criatividade”, estando o princípio de diversidade assente nessas orientações metodológicas.¹⁴

Decorre, ainda, um último princípio estratégico, segundo Amaro, sendo este o princípio da eficácia, cujas orientações metodológicas apontam para a “auscultação da comunidade”, o “paradigma do realismo” (isto é, realização de planos exequíveis), o método participativo e a “capacidade de adaptação”.¹⁵

1.3.1.1. Participação

A participação, enquanto metodologia, caracteriza-se por chamar ao processo de desenvolvimento (diagnóstico, execução e avaliação do projeto) todas as partes interessadas, que podem passar por instituições da administração central e local, entidades da sociedade civil, grupos informais, ou cidadãos anónimos, permitindo a realização do desenvolvimento segundo um processo de *bottom up* (Guerra, I., 2002: 96).

Segundo Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer e Teixeira (2007: 260-261) poder-se-á considerar participação como a

“Abordagem que fomente a utilização de contributos de todos os *stakeholders*¹⁶ relevantes no que diz respeito a planeamento, implementação e avaliação de projectos, por meio de um processo organizado de negociação com recurso a métodos participativos”,

entendendo os mesmos autores por métodos participativos a

“variedade de métodos e técnicas caracterizada pela prevalência de abordagens e procedimentos que envolvem, activamente, os actores sociais implicados num determinado contexto, processo ou evento. Neste tipo de metodologia valoriza-se, sobretudo, a participação dos actores, o envolvimento dos participantes e a interação e o confronto de perspectivas” (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 257).

¹⁴ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 26 de Março de 2015.

¹⁵ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 26 de Março de 2015.

¹⁶ Entenda-se por *Stakeholders* “qualquer grupo ou indivíduo que é, directa ou indirectamente, afectado pelo projecto ou pelos resultados de uma dada intervenção. Qualquer agente que possui um interesse no projecto: o grupo-alvo, a comunidade local, os beneficiários indirectos, os gestores de projecto, as organizações financiadoras, entre outros. Por vezes é também designado por «interessados» ou «detentores de interesse». Variantes: *stakeholders* primários (os principais interessados); *stakeholders* secundários (aqueles que, não sendo os principais interessados, detêm interesses relevantes no projecto). In U.Schiefer, L. Bal-Döbel, A. Batista, R. Döbel, J. Nogueira, P. Teixeira (2007:267)

Para Isabel Guerra (2002: 97), “a participação apela a um «compromisso» entre todos os intervenientes de um processo e muito especialmente daqueles de quem é destinatário”, na medida em que, pretendendo-se o envolvimento de todas as partes interessadas, as mobiliza para o compromisso da sua execução.

A introdução da participação nos projetos e programas de desenvolvimento procura, através da intervenção da população, a motivação para o seu envolvimento, fazendo-a sentir-se parte do desenvolvimento (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 27). Nesse sentido, permite uma maior transparência de todo o processo de desenvolvimento, sobretudo se há uma aplicação escrita da participação dos intervenientes, pelo que a possibilidade de incumprimento torna-se mais reduzida (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 27).

Isabel Guerra (2002: 102) alerta, contudo, para o facto de o envolvimento de todos quanto estão interessados no processo de desenvolvimento, através da participação

“não [se tratar] apenas de obter a participação mais ou menos folclórica da população nas actividades. Pretende-se, sobretudo, provocar uma tomada de consciência permanente do meio social sobre os seus próprios problemas e capacidade de solução. Esta tomada de consciência é de uma condição necessária para que o projecto se possa apelar de «desenvolvimento». Mas esta tomada de consciência, sendo de uma condição necessária, não é uma condição suficiente. A tomada de consciência deve estar associada a um envolvimento na tomada de decisões, nas acções e na contínua avaliação de todo o projecto de acção.”

A utilização da participação permite ainda uma maior legitimação do projeto, uma vez que é reconhecido pelos *stakeholders*, e servindo a participação também de fator legitimador do desenvolvimento pretendido e vivenciado (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 28).

Esse fator legitimador do projeto decorre do envolvimento dos atores, no processo de desenvolvimento e de avaliação, na medida em que, segundo Isabel Guerra (2002), permite:

“1. Obtenção de um conhecimento «local» dos problemas existentes;

“2. Incrementação e aferição da capacidade de detecção e previsão de consequências de novas acções sobre os sistemas ambientais, sociais e organizacionais locais; “

“3. Capacidade de estimular o sentido do desenvolvimento local em iniciativas e projectos que, de origem exógena, dependem fortemente para o seu sucesso futuro de uma aderência ou reacção positiva das populações locais;

“4. Capacidade de reconciliação dos interesses locais contraditórios, entre grupos sociais ou interesses sectoriais distintos e entre estes e a interpretação do «interesse público» vinculado pela administração;

“5. capacidade de reduzir as probabilidades de se gerarem conflitos abertos e radicais entre grupos locais e promotores dos projectos, através do diálogo e do progressivo desenvolvimento de laços de co-responsabilização entre os diversos intervenientes;

“6. finalmente, em grande medida como resultado cumulativo das potencialidades anteriormente apresentadas, a participação pública é sempre um importante veículo para o desenvolvimento de um clima de consensualidade social, benéfico à difícil (mas sempre passível de ser tentada) compatibilização entre os objectivos do desenvolvimento social e económico” (Guerra, I., 2002:183).

Existem, contudo, limites associados ao método participativo, que devem ser tidos em consideração aquando da sua aplicação de modo a que o processo de desenvolvimento possa decorrer com o maior êxito. Nesse sentido, deve ser sempre ponderada a voluntariedade da participação, a constante mutação do contexto e a necessidade da permanente atualização da ação a desenvolver (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 29), bem como devem ser criados compromissos através de uma discussão e tomada de posição sincera, evitando-se o “falso consenso” (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 30).

Não conduzindo o processo participativo a um compromisso vinculativo, existe a possibilidade de serem utilizados, para fins privados, dinâmicas decorrentes do processo (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 30). É ainda importante que os que representam instituições, organizações, associações ou qualquer outro interveniente colectivo tenham a capacidade de decisão, sob pena de não poderem ser tomadas decisões colectivas e unânimes. Há, também, que evitar a existência de uma “segunda hierarquia «paralela»” que instrumentalize o processo participativo para interesse de um outro grupo autónomo (Bal-Döbel, Döbel, Nogueira, Schiefer, Teixeira, 2007: 30).

1.3.1.1.1. Empowerment

Associado ao processo de participação encontra-se um outro processo, o de *empowerment*: “A participação como fim implica o empowerment das pessoas, isto é, a possibilidade de elas determinarem o modo e o sentido da sua vida.” (Milando, J., 2005: 47).

Para João Milando (2005: 47), a partir de Oakley et al. (1991:9) e Ghai (1990: 28),

“O *empowerment* implicaria, assim, uma partilha de poder e de recursos escasso, a realização, por parte dos grupos sociais *disempowered*, de esforços deliberados para determinarem o seu próprio destino, melhorarem as suas condições de vida e criarem oportunidades ao nível das suas comunidades através de organizações independentes.”

Já para Robert Adams (2008: 17), por *empowerment* poder-se-á entender “*the capacity of individuals, groups and/or communities to take control of their circumstances, exercise power and achieve their own goals, and the process by which, individual and collectively, they are able to help themselves and others to maximize the quality of their lives.*”

Assim para Adams, o processo de *empowerment* é um processo que se estende da realidade individual à comunitária, na medida em que “*It concerns individual achievement and social actions. One aspect feeds another*” (Adams, Robert: 2008:18), e desse modo “*Self-empowerment is not just individually based and self-directed, but involves mutual support to empower other people*” (Adams, Robert: 2008: 17).

Nesse sentido, o processo de *empowerment* consiste na capacitação da população.

O *empowerment*, na perspectiva de João Milando (2005: 49), surge como “O elemento-chave da participação, seja qual for a sua forma ou dimensão, [já que] é a partilha de poder [...]”, e, entendido como o promotor do *bottom up*, em oposição ao *top-down*, é o processo de *empowerment* um dos constituintes importantes das novas abordagens ao desenvolvimento.

Associando a participação e o *empowerment* ao envolvimento no processo político (na medida em que se partilha o poder), segundo Adams (2008: 52), para Paulo Freire, o processo de *empowerment* reside, na sua génese, na educação, evidenciando a necessidade de espírito crítico necessário como capacitador da participação e do uso do poder.

1.3.1.2. Visão Integrada

A “abordagem de intervenção sistémica e holística, ou seja, multidimensional que tem uma visão de conjunto e que se articula, metodologicamente, com vários domínios possíveis de acção determinados pelos problemas de partida”¹⁷ é um dos princípios metodológicos mais importantes.

Implica a constituição de equipas interdisciplinares, a realização de trabalho em parceria, com técnicos com uma visão interdisciplinar, comprometidos com a fidelidade à comunidade face à fidelidade institucional.¹⁸

Para Edgar Morin (1982), a ótica integrada encontra-se alicerçada numa conceção científica que decorre da complexidade dos fenómenos circundantes. Nesse sentido, o processo de transdisciplinaridade obriga a uma análise complexa dos fenómenos, sejam eles quais forem, considerando Morin (1982) que o paradigma da complexidade assenta na “Validade mas insuficiência do princípio da universalidade”, tendo sempre presente o que é singular e local, a “necessidade de ligar o conhecimento dos elementos ao conjunto que elas constituem”, a constante integração e interação com o todo, numa lógica de “causalidade complexa” (Morin E., 1982: 248).

1.3.1.3. Partenariado, Parceria e Rede

Como forma de apresentar respostas integradas face a cenários de pobreza, exclusão social, e no âmbito dos novos desafios do desenvolvimento, a procura de respostas com visão integrada, para resolver questões que se fazem sentir nos locais específicos mas que, do ponto de vista da sua amplitude, se estendem à região, ao contexto nacional, supranacional e global, começa a promover-se o trabalho em parceria.

¹⁷ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 23 de Abril de 2015.

¹⁸ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 23 de Abril de 2015.

Vários conceitos estão relacionados com o conceito de parceria, verificando-se muitas vezes confusão entre os conceitos parceria e parceria.

O conceito de parceria caracteriza-se por uma relação de parceria (isto é, por um trabalho conjunto entre partes interessadas que em comum oferecem uma resposta), mas em que a cooperação entre as partes interessadas decorre de uma obrigatoriedade legal e imposta (Rodrigues, F.; Stoer, S., 1998: 37).

Isabel Guerra (2002: 98) considera parceria como ações “estruturadas através do encontro de parceiros com as mesmas intenções, que baseiam a acção tanto na identificação dos recursos face a um problema como no estabelecimento de objectivos comuns. Aqui a participação é não só organizada como contratualizada e fundamentada na intervenção directa dos vários participantes na definição do projecto”.

Como forma de responder aos novos e constantes desafios de desenvolvimento, Isabel Guerra (2002: 104), citando Jordi Estivill (1993), define o “accionamento do parceria como proposta inovadora” de forma a:

“- permitir ultrapassar os fundamentos corporativistas e o espírito de individualismo, recompondo a relação entre corporações e recuperando mecanismo de solidariedade e de cooperação;

“- recusar um modelo caracterizado pela concentração de poder e a distanciação face aos cidadãos – o parceria seria uma forma de socializar a produção e a partilha do poder desempenhando uma função participativa de implicação da população nos processos de decisão;

“- apelar a que, face à crescente compartimentação dos meios políticos, económicos e sociais, o parceria surja com novas condições para uma articulação entre os sectores, ultrapassando as clivagens e gerando espaços de diálogo e da tomada de decisão;

“- perante a crise do Estado-Providência, o parceria permite estabelecer um novo quadro de relações entre a administração pública, as associações privadas, as redes sociais, as empresas, etc.;

“- face à complexidade e à multidimensionalidade dos fenómenos, o parceria oferece oportunidade à concretização de novas formas de resposta, elas próprias multidimensionais.”

Nesse sentido, segundo Rodrigues e Stoer (1998: 34), a criação, num processo de desenvolvimento do parceria, tem como vantagens a reunião de “recursos num fundo comum (frequentemente criando ‘algo a partir do nada’), a facilitação da “criação de estruturas locais com fins variados (por exemplo, para comercialização de produtos locais)”, permite ainda o reforço da “confiança, colaboração e reciprocidade (o que se torna crucial em tempos de ‘destraditionalização’, onde a confiança não é já baseada em estruturas ‘invisíveis’)”.

O termo parceria, mais genérico e, por isso, mais abrangente, pressupõe, essencialmente, a voluntariedade das partes envolvidas (Rodrigues, F.; Stoer, S., 1998: 37).

Importa, ainda, distinguir parceria e colaboração. A parceria pode ser dividida entre parceria efetiva (caracterizada por uma continuidade que se estende para além da implementação do projeto de desenvolvimento) e a parceria episódica (que se extingue com o fim do projeto de desenvolvimento). A colaboração assenta na premissa de que esta decorre em momentos pontuais e isolados (um bom exemplo é o empréstimo esporádico de um recurso, por exemplo um transporte)¹⁹.

Verifica-se ainda a existência de um outro conceito, muitas vezes utilizado e muitas vezes confundido com o conceito de parceria, o de rede, podendo considerar-se esta como a

“estrutura de relações entre vários componentes (pessoas, instituições, ponto de emissão e recepção contudo a rede (na origem) é um processo de comunicação de partilha (em que todos procuram cooperar) de informação (isto é a rede é um processo de informação ao passo que a parceria é um processo de acção) entre componentes ou partes da mesma categoria (ou seja enquanto que a rede junta componentes semelhantes, a parceria junta componentes diferentes)”²⁰.

¹⁹ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 30 de Abril de 2015.

²⁰ In Aula de Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento. Lecionada por Professor Rogério Roque Amaro na data 30 de Abril de 2015.

Capítulo II. A educação e a escola: uma análise crítica

No presente capítulo é feita uma breve análise histórica, social e política do conceito de educação e da escola enquanto instituição, pondo em evidência a importância da escola, nomeadamente enquanto produtora de capital social.

2.1. O fenómeno da educação

Na sua obra *Tratado sobre a Política*, Aristóteles refere o homem como um animal político, isto é, um ser que, inserido na sociedade, participa na sua constituição e funcionamento, decorrendo dessa interação o processo de mútua influência. Sendo o Homem um “animal político”, vive em permanente interação exercendo uma função na *polis*, que decorre sempre de uma resposta ao coletivo e depende sempre do coletivo. Enquanto ser social, o Homem está em constante processo de socialização sendo, portanto, o Homem sempre alvo e fonte de um processo social, de que se destaca a educação, que se pode definir como “a transição e o intercâmbio de conhecimentos entre várias gerações configurando uma acção organizada e regulada pela família, a escola e outras entidades”²¹.

Para José Caride Gómez, Orlando Freitas e Germán Callejas (2007)

“A educação é uma prática social inerente à pessoa humana, e pode caracterizar-se como o conjunto de actividades através das quais as pessoas aprendem e ensinam o seu universo natural e sociocultural. Nela se inscrevem as circunstâncias vitais, individuais e colectivas, e se constroem representações sociais que outorgam significado à realidade e permitem estruturar uma visão do mundo e dos seres que a compõem (Deval, 1991). A educação, entendida nestes termos, não é um privilégio de uma classe, de uma sociedade ou de uma cultura, mas o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas acções e cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 159).

Sendo inerente a cada comunidade humana, o processo de educação é de carácter complexo e diverso já que, como defendem os referidos autores,

“Em cada caso, em função de uma determinada visão do mundo, uma geografia peculiar e formas políticas, sociais, económicas e culturais próprias as práticas educativas programam-se em termos de correspondência com cada situação e cosmovisão, realidade que, no seu conjunto define a construção de um perfil humano, de um modelo de vida e de um projecto de sociedade” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 159).

A educação, sendo determinante “na formação de ideias sobre a realidade e a consequente actuação sobre a mesma” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 177)”, e assumindo especial importância para cada comunidade, é um processo tanto mais complexo, quanto as várias formas que assume, umas mais formais e outras menos formais.

²¹ In Roque Amaro (1996) In, Callejas, Germán; Freitas, Orlando; Gómez José (2007) Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade. Porto:Profedições.161.

A educação de carácter informal é um processo contínuo,

“« que tem lugar ao longo de toda a vida e pelo qual todo o indivíduo adquire, atitudes, valores capacidades e conhecimentos a partir da experiência diária e das influências e dos recursos educativos do seu ambiente: a família e os vizinhos, o trabalho e a recreação, o mercado, a biblioteca e os meios de comunicação» ” (Gómez, J. C.; et al., 2007: 165 citando Radcliffe, Colletta, 1989).

A educação de carácter formal, respondendo a “uma lógica social que se plasma no marco de um *sistema educativo*” (Gómez, J. C. et al., 2007: 162), é definida como, nas palavras de Malassis (1975: 31-32), «um conjunto coordenado de instituições e de método que têm como finalidade elevar o nível educativo do conjunto da população de um determinado país».(Gómez, J. C. et al., 2007: 162).

Pode ainda considerar-se um carácter intermédio de educação, a educação semi-formal que “supõe uma actividade organizada e institucional cujos conteúdos aparecem predefinidos num currículo ou num conjunto temático, elaborado ou instituído por uma ou várias instituições sociais à margem de um sistema oficial estatal” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 164)

2.2. A escola: uma caracterização

2.2.1. Uma caracterização histórica da escola

Sendo a educação, como defendem, entre outros, Gómez et al., “uma acção social contextualizada num tempo e num espaço definido” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 161), é evidente que, no decurso do processo histórico, o fenómeno da socialização se foi alterando, influenciado e influenciando o pensamento filosófico, científico e, mesmo, o desenvolvimento tecnológico, dando-se origem a alterações sociais e institucionais.

Assim, presente na sociedade ocidental desde a Antiguidade Clássica, a escola, foi sofrendo alterações, à medida em que as sociedades, e as suas instituições se foram transformando, assumindo diferentes formulações e adaptando-se sempre aos contextos envolventes.

A escola, como hoje a conhecemos (como instituição pública espalhada pelo território, de acesso liberal), decorre de transformações científicas (verificáveis não só com o forte desenvolvimento das ciências já existentes, mas também como o surgimento ou autonomização de novas ciências, como particular destaque para a afirmação de ciências sociais modernas como a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Geografia), bem como das transformações político-administrativas decorrentes de novas ideologias surgidas também no século XIX, como o nacionalismo e os socialismos.

É precisamente com a afirmação das teorias nacionalistas (fundadas quer na corrente do romantismo literário e histórico, quer cimentadas por ideologias políticas como o positivismo) que escola se afirma na Europa, enquanto instituição que, sob a autoridade e financiamento do Estado, se dissemina pelos territórios nacionais europeus, considerando Hobsbawn (1992: 154-156) este fenómeno como essencial para a sedimentação do Estado-nação e do sentimento de solidariedade nacional entre as

populações (na maioria dos casos de várias identidades étnicas), através da imposição de uma língua única e oficial, do estudo do território, da história, da literatura nacional, bem como na disseminação dos mitos e dos heróis nacionais.

Perante esta evolução da escola, e a sua afirmação nacional expressa ao nível local, Rui Canário (2005: 67) denuncia o paradoxo deste sistema, já que, formulando-se uma sociedade no princípio do mercado-livre, se verifica um controlo da educação por parte do Estado, na medida em que a escola assume um papel de “uniformização” territorial, levando à “«desterritorialização»” que “representa um nascimento em ruptura como local” assim para Rui Canário (2005: 67), a escola enquanto forma, organização e instituição.

Assume o carácter de forma, na medida em que “representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processo de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente”(Canário, R., 2005: 62)²².

Nesse sentido, segundo o autor, a escola

“constitui-se, progressivamente, como forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança” (Canário, R., 2005: 62).

Assume, a escola, a configuração de organização, na medida em que

“tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe) viabilizou a existência do sistema escolar moderno [...]. Ao longo dos últimos século, este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz aparecer como «natural»” (Canário, R., 2005: 62).

Para Rui Canário (2005: 62), a escola assume-se, ainda, como instituição,

“a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (Canário, R., 2005: 62-63).

²² Esta conceção de escola de Rui Canário (2005: 62) foi já referida, em apresentação semelhante, no trabalho académico: Bandeira, João, 2015. A escola como parceria para o desenvolvimento local Trabalho da unidade curricular: Estado e Parcerias para o Desenvolvimento. Pp.5-6. Professor Doutor José Manuel Henriques, Professor Doutor Luís Francisco Carvalho. Ano letivo 2015-2016.

2.2.2. Teorias críticas face à formalização do processo educativo: relações de poder

Perante o processo de desenvolvimento científico do século XIX, no âmbito da reflexão sociológica, Durkheim, na sua obra *Educação e Sociologia*, considera a educação como um processo ao qual é inerente a “presença [de] uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, E., 2009: 49), defendendo que a educação tem por função

“suscitar na criança: 1º Um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual pertence considera não deverem estar ausentes de nenhum dos seus membros; 2º Certos estados físicos e mentais que determinado grupo social (casta, classe, família, profissão) considera igualmente que se deve encontrar em todos aqueles que o formam. Assim, é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio social em particular, que determinam essa ideia que a educação realiza.” (Durkheim, E., 2009: 52).

Considera, portanto, Durkheim, que “a educação perpetua e reforça a homogeneidade fixando com antecedentes na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige” (Durkheim, E., 2009: 52). Nesse sentido a educação promove a divisão da sociedade em grupos profissionais e sociais segundo as suas necessidades, bem como promove a unidade da sociedade quando é necessária a sua mobilização (Durkheim, E., 2009: 52-53), já que, caso estivesse sujeita ao “serviço de crenças particulares, [...] a grande alma da pátria dividir-se-ia e decompor-se-ia numa quantidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras” (Durkheim, E., 2009: 61).

É precisamente sobre a origem social do sistema de ensino e a sua evolução até ao presente e sobre a criação dos próprios sistemas educativos na Europa que se debruça a análise de Margaret Acher (1979), na sua obra *Social Origins of Educational System*. Margaret Acher começa por considerar que, nos períodos anteriores à criação dos sistemas nacionais de ensino, todo o processo de educação se encontrava sob a tutela de um grupo dominante que o controlava, estando a educação “[...] *firmly linked to only one part of the total social structure*” (Acher, M., 1979:59). Associado ao processo educativo a um grupo dominante, outros grupos sociais caracterizados pela posse de capital físico, humano e financeiro exerciam a sua influência e domínio no processo educativo considerando-se, por isso, que se verificava um situação de mono-integração, isto é, “*the possible relationships which could be maintained between an institutional sphere (education) and all others that exist at a particular stage of social differentiation*” (Acher, M., 1979:60).

Desse modo o controlo da educação por parte do grupo dominante assume a perspectiva durkheimiana, já que “é a sociedade, no seu conjunto, e cada meio social e particular, que determinam essa ideia [suscitar «certos estados físicos e mentais que determinado grupo social [...] considera igualmente que se deve encontrarem todos aqueles que o formam»] que a educação realiza” (Durkheim, E., 2009: 59).

Fernando Serra (1998: 133-139)²³, na linha de Margaret Acher, considera o processo do domínio educativo mono-integrado na medida em que

“se nos situar-mos [sic] [...] no contexto pré-estatal o grupo dominante da esfera educativa será aquele grupo que efectivamente monopoliza as condições de implementação e de praticabilidade duma determinada concepção educativa. Este processo supõe que um grupo dominante assegure a transferência satisfatória e relativamente sistemática dum fluxo de recursos materiais e humanos para a instituição educativa que supostamente está ao serviço, e de quem recebe dividendos sob a forma de competências, conhecimentos e atitudes simbolicamente integradas” (Silva, M. M. 1998: 133).

Segundo Fernando Serra (1998: 134), este grupo hegemónico, que poderá passar por grupo religiosos, elites políticas, sociais, económicas, tem deste modo o controlo sobre o processo educativo, mantendo-se hegemónico na medida em que lhe é reconhecida legitimidade ou na medida em que se consegue afirmar no decurso das transformações sociais, políticas e económicas. Contudo no caso de o grupo hegemónico não ser capaz de manter o seu monopólio educativo, assiste-se à afirmação de um outro grupo que desenvolve “um conjunto de acções instrumentais, ora restritivas, ora substitutivas, visando a erradicação das concepções educativas vigentes, a deterioração do monopólio da gestão de recursos e, em consequência, a progressiva consolidação de uma própria posição neste campo” (Silva, M. M. coord., 1998:135).

Um outro processo de controlo do sistema educativo será o multi-integrado, em que, encontrando-se associado à estatização da educação, “a estrutura educativa surge estruturalmente integrada numa pluralidade de outras instituições sociais” (Silva, M. M. coord., 1998:137). Segundo Fernando Serra, ao tentarem os outros grupos, que não os detentores da hegemonia do sistema educativo, derrubar o grupo hegemónico, promovem a criação de alianças de forma a conseguirem uma mais fácil aproximação ao Estado e assim garantir apoio financeiro e político (Silva, M. M. coord., 1998: 137-138). Nesse sentido,

“[...] a lógica multi-integrada, obedecendo parcialmente a imperativos trans-grupais ou trans-classistas, acarreta a necessária compatibilização dos produtos educativos com as necessidades e exigências oriundas dos vários sectores da sociedade. Algumas concessões serão mesmo introduzidas pela heterogeneidade da elite política ou pela pluralidade das suas intenções dominantes. Vemos assim que como o processo que conduz à múltipla integração das instituições educativas com outras esferas da sociedade, se decorre em grande medida de acções estrategicamente intencionais e voluntaristas, também é resultando de processo não intencionais e não finalista, relacionadas com concessões que se fazem face às exigências do apoio político da elite dirigente, traduzidos em requisitos de legitimação pública, ou qualquer outro tipo de pressão” (Silva, M. M. coord., 1998:138).

Margaret Acher (1979) considera ainda que, uma vez colocado o sistema educativo sob a administração do estado, este revela a tendência para, de forma centrípeta, controlar todo o sistema, sendo que as

²³ In Silva, M. Manuela da (coord.), 1998. *A Educação Escolar em Mudança*. Volume 1. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

alterações ao sistema educativo, aos seus materiais, pedagogias, e programas educativos serão influenciados de acordo com a forma como as elites conseguem penetrar no estado central (Acher, M., 1979: 278). Para Acher

“The social distribution of this capacity to command political attention differs from time to time and from country to country, according to degrees of governmental closure. Here it is anticipated that:

“A. With an impenetrable political centre, only sub-sections of governing elite will be able to negotiate educational demands by political manipulation.

“B. With a semi-permeable political centre, sub-sections of the governing elite together with government supporters will be able to negotiate educational demands by political manipulation.

“C. With an accessible political centre, government opponents too will be able to negotiate educational demands by political manipulation” (Acher, M., 1979: 279).

Contudo se uma tendência pode, aquando do domínio do sistema educativo pelo Estado, passar pela centralização, processos há em que se verifica uma desconcentração do domínio do estado sobre a educação e, nesses casos, Acher (1979) define a existência de *“three different kinds of negotiation are going on simultaneously and are taking place at different levels (those of school, community and nation)”* (Acher, M., 1979: 395), sendo necessários recursos (Acher, M., 1979: 396) para que se proceda a essa negociação.

Se Margaret Acher analisa as origens sociais do sistema educativo e a forma como este processo se institucionalizou sob a autoridade do Estado, através de uma lógica de controlo das elites e oposição a esse mesmo controlo por parte de outras elites ou grupos sociais, Pierre Bourdieu analisa a forma como, através de um sistema de ensino, controlado pela autoridade do Estado, o sistema garante a reprodução das situações sociais, isto é, a manutenção do *status quo* dos grupos sociais, considerando o autor que o sistema de ensino mantém, como já referido por Durkheim, o equilíbrio social através da manutenção dos que dela são alvo no grupo social a que a sua família pertence, não estando aberto o sistema educativo à alteração da situação social.

Nesse sentido, na sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu considera o “controlo da língua” como fator da reprodução social, já que considera que

“A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas fornece por outro lado um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de modo que a aptidão para decifrar e para manipular estruturas complexas, quer sejam elas lógicas ou estéticas, depende, por um lado, da complexidade da língua transmitida pela família” (Bourdieu, P., 1978: 103).

Prossegue Bourdieu,

“que o público de uma disciplina é o produto duma série de selecções cujo rigor varia em função das relações entre os factores sociais que determinam as diferentes trajectórias escolares e o sistema dos

diferentes tipos de estudos objectivamente possíveis num dado sistema de ensino num dado tempo cronológico [...]”(Bourdieu, P., 1978: 118).

Isto é, para o autor, o processo educativo formal funciona como uma espécie de seleção natural já que

“[...] o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes (que conduz em cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da acção continua dos factores que define a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber o capital cultural e o ethos de classe [...]” (Bourdieu, P., 1978: 120).

Pierre Bourdieu critica ainda o processo pedagógico, considerando que

“Reduzir a relação pedagógica a uma pura relação de comunicação, seria impedir-se de dar conta das características específicas que ela deve à autoridade da instituição pedagógica: o único factor de transmitir uma mensagem numa relação de comunicação pedagógica, implica e impõem uma definição social (tanto mais explícita e codificada quanto mais institucionalizada é essa relação) do que merece ser transmitido, do código em que a mensagem deve ser transmitida ou, melhor, de impor a recepção, daqueles que são dignos de recebê-la e, enfim, do modo de imposição e de inculcação da mensagem que confere a sua legitimidade e assim o seu sentido completo à informação transmitida” (Bourdieu, P., 1978: 146),

considerando-se o recetor como depósito passivo do emissor, e que, decorrente do capital linguístico e cultural dos recetores, se verifica a reprodução social já que a apreensão da mensagem varia de recetor para recetor.

2.2.3. Análise crítica à educação formal

A evolução dos sistemas educativos nacionais, no decurso dos processos históricos políticos, sociais e económicos, decorre precisamente da existência de várias perspectivas educativas alicerçadas na fundação de novas teorias científicas e na formulação de novas ideologias. Nesse sentido este processo é marcado por uma constante reflexão crítica, que ocorre à medida que os processos se desenrolam.

Na realidade o processo de transformação que continuamente a sociedade, o Estado e a escola sofrem é determinado precisamente pelas dinâmicas políticas, sociais, culturais, ideológicas, que constantemente apresentam novas formulações teóricas com vista a explicar as contingências bem como a apresentar soluções.

A formulação de pedagogias e posições face à educação e à escola são precisamente exemplos desses processos.

Perante as dinâmicas vigentes, de um mundo que se afigura cada vez mais globalizado desde o fim da II Guerra Mundial, associadas aos processo de descolonização, às teorias do neocolonialismo, às lutas ideológicas, passando, com o fim da Guerra Fria, a um processo de globalização marcado pelo constante fluxo de capitais, informação, pessoas e mercadorias, agudiza-se a crítica à educação formal,

considerando-se a necessidade de proceder a alterações pedagógicas e ao papel da escola tendo em vista uma educação ajustada ao contexto.

A formulação de críticas à educação formal, a partir da década de 60, decorre das disparidades sociais, económicas e políticas entre o hemisfério norte e o hemisfério sul. Sendo que, apesar de as situações mais adversas se encontrarem nos países do Sul, também os países do Norte se depararam, embora noutra escala, com um conjunto de problemas que, segundo Puelles e Torreblaca (1995: 181) (citados por Gómez, et al., 2007: 187-188), passavam por:

“a) Currículos obsoletos: métodos educativos antiquados caracterizados sobretudo pela aprendizagem passiva, conteúdos orientados quase exclusivamente para a obtenção de um título e com uma nula ou deficiente avaliação. Acrescenta-se a existência de professores pouco qualificados, desmotivados pela percepção de salários muito baixos e noutros extremos, universidades modeladas de acordo com os critérios de excelência mas à margem do desenvolvimento social do país.

“b) Desequilíbrio entre educação e emprego: as crises económicas e emigrações massivas para as cidades debilitaram o vínculo entre educação e trabalho, produzindo fenómenos novos: aparecimento de «educados desempregados», «disfunção» profissional de titulados – os de nível superior ocupam emprego próprios de secundária -, fuga de pessoas inteligentes e válidas devido ao facto de algumas universidades produzirem pessoal altamente especializado que não pode ser absorvido pelos escassos níveis de desenvolvimento tecnológico do país.

“c) Problema de equidade: sem políticas específicas, o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades. Daqui a importância excepcional dos primeiros níveis do ensino básico em países onde a escola cumpre múltiplas funções, destinadas a melhorar as condições de vida (nutrição saúde, higiene) e a respeitar as culturas próprias.”(Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 187-188).

É na sequência desse processo de reflexão crítica ao processo de educação e desenvolvimento, que a teoria de Paulo Freire ganha ênfase. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1968) condena o processo educativo considerando o ensino como “a narrativa de que o educador é o sujeito, [que] conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados. Mais ainda, a narração os transforma em «vasilhas», em recipientes a serem «enchidos» pelo educador. Quanto mais vá «enchendo» os recipientes com os seus «depósitos» tanto melhor educador será” (Freire, P. 1975: 82). Critica, portanto, Paulo Freire o “educador bancário” que é incapaz de ensinar sem depositar a informação, incapaz de compreender que a educação se faz através de um processo de comunicação, considerando, Paulo Freire, que “os homens se educam em comunhão” (Freire, P. 1975: 97).²⁴

²⁴ A crítica de Paulo Freire (1975), encontra-se numa apresentação semelhante no Projeto de Pré-tese: Bandeira, João, 2015. A escola como actor de desenvolvimento local. Trabalho da unidade curricular: Seminário de teorias e Práticas de Desenvolvimento. P9. Professor Rogério Roque Amaro. Ano letivo 2015-2016.

Propõem-se, portanto, uma educação que passe pela problematização “de carácter autenticamente reflexivo [...] num acto de desvelamento da realidade [...], de que resulte a sua inserção crítica na realidade” (Freire, P. 1975: 99).²⁵

Nesse sentido Paulo Freire concebe o educador como problematizador (Freire, P. 1975: 99) na medida em que este

“ re-faz [sic] constantemente, o seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. [...] Assim [...] busca [...] que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, P., 1975: 99).

Precisamente porque defende uma educação holística, Paulo Freire critica a segmentação do conhecimento científico fechado sobre si mesmo, defendendo que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar, [fazer com que] este universo temático recolhido na investigação, [seja devolvido] como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (Freire, P., 1975: 146).

Em síntese, a crítica de Paulo Freire assenta no modo como é orientada a educação considerando que a mesma não deve decorrer de uma relação hierárquica rígida em que o aprendiz recebe passivamente o conhecimento científico, sob a influência de uma ótica social, política, económica, ideológica, mas que o conhecimento deve ser alcançado através da reflexão individual e coletiva pelos aprendizes sendo para este fim proposto um problema, cuja resposta se procurará através da relação social, da pesquisa holística e integrada. Pretende-se assim recuperar a educação como um processo natural de mútua socialização entre educador e educandos, não sendo estes papéis fixos, mas existindo ambos em cada indivíduo.

Procura-se, portanto, que o conhecimento não seja uma imposição, um *doxa* (Freire, P., 1975: 99), mas sim um processo intrínseco à condição humana na busca do seu *telos*, isto é, o seu bem-estar.

A crítica à escola enquanto instituição, organização e forma de educação (Canário, R. 2005:62) faz-se para além das teorias marxistas e de libertação, ocorrendo também na ótica de uma necessária reformulação da escola, enquanto necessidade de resposta ao contexto contemporâneo.

Segundo Rui Canário (2005:52), a partir da década de 70 começam a colocar-se novas questões ao sistema educativo, verificando-se a necessidade de rever a conceção da escola e passando a encará-la como

“uma organização social, inserida e articulada como um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Deste ponto de vista o estabelecimento educativo emerge como uma construção social cuja configuração e

²⁵ Idem.

funcionamento têm como elemento decisivos a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença.” (Canário R., 2005:53).

A escola deixa de ser encarada como mera extensão da administração central (Canário R., 2005:53).

António Nóvoa (a partir de Hutmacher: 1990) defende que “*Aujourd’hui, la mission d’homogénéisation culturelle de la Nation, qui était la vocation et l’apanage de l’école d’État est en cours de redéfinition*” (Nóvoa A., 1998: 94), esperando que essa redefinição vá no sentido de a escola se abrir aos contextos sociais, locais e globais vigentes (Nóvoa, A., 1998:94).

Rui D’Espiney e Rui Canário (1994), na linha de Paulo Freire, criticam a escola tradicional e o seu fechamento em dinâmicas tradicionais (D’Espiney, R., Canário, R., 1994:224) considerando que “Para que se produza uma efectiva mudança de práticas, num quadro de um processo de «abertura» da escola, é necessário que este corresponda a um alargamento do âmbito das intervenções educativas, em termos de espaço, de tempos, e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e com o saber no interior da escola.” (D’Espiney, R., Canário, R., 1994:225).

É precisamente esse fechamento e a permanência de pedagogias tradicionais que, para Rui Canário (2005), está na raiz da crise da escola (Canário, R., 2005: 59 citando Nóvoa, A., 2001: 237):

“Esta «crise» não corresponde à crise de uma escola «intemporal», que permanecia idêntica à sua configuração fundadora, mas, sim, a uma escola que ganhou uma configuração específica a partir dos anos 60. Trata-se de um problema estrutural (Charlot, 1987, p.170) que, por isso, é comum a todos os países industrializados e surge estreitamente associada ao facto de face ao «esboroar gradual dos mitos fundadores», a escola aparecer «simbolicamente desarmada perante a massificação (...), sem outra ideologia legitimadora que não seja o prometido destino profissional dos alunos (Villaverde, Cabral, 2001, p.62).

Estamos portanto, perante “uma profunda crise de legitimidade» (Sebastião, 1998), correlativa de uma mais larga crise de legitimidade dos Estado-providência” (Canário, R., 2005: 59).

2.3. A educação como processo de criação de capital humano e capital social

Para Sousa Fernandes (*In* Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J.; 1991) o processo educativo

“ao lado da instituição escolar [...] [ocorre ainda noutras] entidades que intervêm ou influenciam a educação: a família, a Igreja, os partidos políticos, os sindicatos [...] os meios de comunicação social, enfim todos aqueles que discutem, criticam e pressionam ou sugerem políticas educativas ou modelos concretos de educação escolar” (Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J.; 1991:24).”.

Nesse sentido, Sousa Fernandes defende que “«Cada vez mais, a educação não é apenas a acção do adulto sobre a criança. É também, com o desenvolvimento da educação permanente, a acção do adulto sobre um outro adulto.” (Fournier, J., 1971:7 *In* Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J.; 1991:29). Poder-se-á, por isso, considerar que o processo de educação decorre da relação mútua entre os indivíduos, não somente numa perspectiva formal e hierárquica (em que a criança é educada pelo

adulto), mas também das reações de *pares inter pares*, produzindo-se através do relacionamento social dos indivíduos.

Recupera-se desta forma, a concepção de educação como processo contínuo, ao longo da vida, derivando da relação estabelecida entre os indivíduos e dos frutos decorrentes dessa relação, não podendo ser sectorizados os modelos de educação formal, informal ou não-formal. Sendo a educação um processo social, os modelos de educação interagem entre si, estabelecendo relações de interdependência.

Segundo Mark Granovetter²⁶ (1973: 1360-1380, *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*)

"The most intuitive notions of the "strength" of interpersonal tie should be satisfied by the following definition: the strength of ties is a (probably linear) combination of the amount of time, emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie. Each of this is somewhat independent of other, though the set is obviously highly intracorrelated" (Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010: 86).

A noção de capital social está ligada ao fenómeno social da educação decorrente das redes e laços de relações sociais criadas entre os indivíduos.

Segundo James Coleman (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*: 162)²⁷

"Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure. Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible" (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*: 162).

Coleman prossegue:

"Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors. It is not lodged either in the actors themselves or in physical implements of production. Because purposive organizations can be actors («corporate actors») just as persons can, relations among corporate actors can constitute social capital for them as well" (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*: 162).

É de destacar, para Coleman, a importância da confiança como elemento essencial da relação entre os atores (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*: 166). Como referido por Mark Granovetter (1973: 1360-1380, *In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010*) e Bourdieu (1980), as relações dos atores decorrem da contiguidade do espaço físico e ainda das relações familiares e amigáveis assentes

²⁶ Granovetter, Mark S. (1973), "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380. *In Ostrom, Elinor; Ahn, T. K., 2010, Foundations of Social Capital. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.*

²⁷ Coleman, J. (1988) "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, S95-S120. *In Ostrom, Elinor; Ahn, T. K., 2010, Foundations of Social Capital. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.*

na estrutura social e nas normas por esta definidas (Coleman, J., 1987: 133-155 *In* Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010: 162)²⁸.

Enquanto fenómeno decorrente das relações e laços sociais, o fenómeno de capital social aparece intrinsecamente ligado ao processo de educação, que se inicia no seio das famílias. Coleman coloca, por isso, em evidência a importância da relação entre pais e filhos na promoção desse capital social

“The social capital of the family is the relation between the children and parents (and, when families include other members, relationships with them as well). That is, if human capital possessed by parents [parents’ education] it is not complemented by the social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child’s education growth that the parent has great deal, or small amount, of human capital” (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In* Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010: 174).

Contudo para Coleman, o capital social não reside somente na família, na medida em que decorre também na rede de relações sociais que se estende à comunidade (Coleman, J., 1988: S95-S120 *In* Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010: 177).

Nesse sentido tendo Coleman e Hoffer²⁹ analisado o impacto na comunidade decorrente da frequência de jovens em escolas públicas e privadas (de cariz confessional e laico)³⁰, e pretendendo utilizar como unidade de medida o capital social (Coleman, J., Hoffer, T., 1987), consideraram os autores que nas escolas privadas de cariz confessional (sendo o foco nas escolas católicas), ou no caso em que se registam alunos que regularmente praticam uma religião em escolas de cariz laico (públicas ou privadas), existem maiores níveis de capital social, o que, ainda segundo os autores, resulta da existência de laços e relações entre alunos e professores e pais de alunos, e também das normas religiosas, da partilha de valores e crenças aliadas às atividade pedagógicas, extra-pedagógicas, e à participação nas celebrações religiosas e atividades da comunidade crente, bem como à forte integração das comunidades católicas (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:214), fatores que promovem o capital social nos alunos. Tais relações permitem ainda o controlo do comportamento dos alunos através da defesa de normas constitutivas de uma estrutura social.

Se as escolas católicas revelam uma forte integração em torno da comunidade educativa e religiosa, já que a forte integração nas práticas religiosas, no processo educativo que promove a relação entre alunos, pais, professores, e funcionários, as escolas privadas de cariz laico assentam a sua integração em torno das comunidades funcionais, isto é, das relações criadas a partir das relações existentes entre

²⁸ Coleman, J. (1987) “Norms as Social Capital” in Radnitzky, G., Berholz, P., Economic Imperialism: the Economic Approach Applied Outside the Field of Economics, New York: Paragon House Publisher, 133-155. *In* Ostrom, Elinor; Ahn, T. K., 2010, Foundations of Social Capital. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

²⁹ O estudo de Coleman e Hoffer (1987) realiza-se nos Estados Unidos da América pretendendo-se verificar os impactes associados ao capital social quando cruzadas as variáveis escola (pública ou privada, sendo as privadas divididas entre católicas ou laicas) e a comunidade partilhada pela escola e alunos.

³⁰ Coleman, J.; Hoffer, T. (1987) Public and Private High Schools: Impacts of communities. New York: Basic Books.

alunos, pais e professores, já que segundo os autores “*Private schools without a base in religious community ordinarily draw children from a number of neighborhoods, and the parents have little or no occasion even to meet each other, except upon some school-related event*” (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:215).

Já as escolas públicas assentam a sua integração em torno das comunidades residenciais, considerando Coleman e Hoffer (1987) “*Communities based on residence has undergone a steady decline, as technology and allows communication media to enter the community and replace much of face-to-face talk which was once the staple of neighborhood life*” (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:215 citando See Nisbert, 1956 and Stein 1960).

Para Coleman e Hoffer (1987), a importância da escola reside no facto de “*constitute a central institution for the creation of human capital*” (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:221), nesse sentido, consideram os autores o capital humano como um tipo de capital menos tangível do que o capital físico, já que se encontra concretizado nas competências, conhecimentos individuais (sendo a escola um dos principais veículos de aquisição de capital humano) (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:221). Todavia, a escola é ainda responsável pela criação de capital social, na medida em que promove a integração na comunidade educativa (acrescendo no caso das escolas confessionais a integração nas comunidades religiosas, e nas escolas públicas a integração nas comunidades residenciais), sendo este um tipo de capital, menos tangível, existente “*in the relations between persons*” (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:221).

Nesse sentido verifica-se uma complementaridade entre capital humano e social, já que “*the human capital resides in the nodes, and the social capital in the lines connecting the nodes*” (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:222).

Se o capital humano, nas famílias, é processado pelos pais, também é necessário que na família haja capital social de modo a promover o bom crescimento das crianças (Coleman, J.; Hoffer, T., 1987:223). Resultando o capital social nas famílias da relação entre os seus membros, a importância da escola assenta nas relações de comunidade residencial, religiosa, ou funcional, que funcionam como produtores de capital social, complementando o capital humano das crianças, na medida em que as dotas, através da sua ação pedagógica, de ferramentas, conhecimentos, capacidades.

Capítulo III. A escola enquanto realidade local

Sendo a escola uma instituição inserida num local, com uma missão associada a um grupo alvo local, no presente capítulo refletir-se-á sobre a necessidade de abertura da escola ao local através da sua territorialização e como resposta local e supra-local.

3.1. A escola: uma realidade local

A «crise» da escola, é um dos temas sociais recorrentes e, como mostra Rui Canário (2005), é uma crise sistémica:

“Não estamos em presença de um fenómeno inteiramente novo – segundo António Nóvoa (2001, p.237), o discurso sobre a «crise da escola» apresenta um carácter recorrente e «atravessa o pensamento sobre a escola desde finais do século XIX» - , nem se trata de um fenómeno especificamente português, que decorria do nosso «atraso», na medida em que essa «crise» se manifesta com contornos idênticos na generalidade dos países, independentemente do seu grau de desenvolvimento” (Canário R., 2005: 59.)

Para o autor (Canário, 2005:59) a “«crise da escola»”, assume particularmente a partir dos anos 60 uma nova configuração, nos países desenvolvidos já que, tendo-se esfumado os princípios fundadores (Charlot, 1987: 170 citado por Canário, 2005:59) de legitimação da identidade nacional, levou com a sua massificação a uma perda de legitimidade, arrastada pela crise do Estado-Providência (Sebastião, 1998 citado por Canário, 2005:59) justificando-se pela promessa de um destino profissional garantido, através da sua frequência (Villaverde, C., 2001: 62 citado por Canário, 2005:59).

Nesse sentido, decorrente de um processo de globalização, surgido a partir do final da II Guerra Mundial,

“e face à complexidade a este associado, tem-se verificado a reemergência do local, não como oposição ao global, mas de modo a responder aos desafios colocados no local tendo sempre presente que estes são de vetores globais e terão influência no global. Nesse sentido segundo Sampaio da Nóvoa, trata-se da capacidade de produzir respostas locais, que geram processos globais (Nóvoa, 1992: 93)”³¹.

A escola é, nesse sentido, ator privilegiado, já que, existindo no local, sendo frequentada pela comunidade, dota os indivíduos de competências e instrumentos essenciais para a resposta global.

Desse modo, segundo Rui Canário (2005: 155-156) citando Gibens, é notório um processo de “«recontextualização» da vida social”³², verificando-se aquilo que Rifkin (também citado por Rui Canário) classifica como a “revalorização do local [que] pode exprimir a tentativa de «recriar reservas de confiança e de capital social», fundada na convicção de que «a geografia existe e que a cultura

³¹ A conceção de escola de Rui Canário (2005: 62), apresenta-se semelhante à que consta no trabalho académico: Bandeira, João, 2015. A escola como parceria para o desenvolvimento local. Trabalho da unidade curricular: Estado e Parcerias para o Desenvolvimento. P.6. Professor Doutor José Manuel Henriques, Professor Doutor Luís Francisco Carvalho. Ano letivo 2015-2016.

³² Canário, Rui (2005), O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.p.156

conta»” (Canário, R., 2005: 156). Consta-se nesta perspectiva, para Rui Canário, a “necessária recontextualização da acção educativa escolar que trouxe para primeiro plano o debate sobre as relações entre a escola e o local” (Canário, R., 2005: 156)³³.

A crítica surgida a partir dos anos 60, que levou à defesa da escola como realidade local, vem no sentido de contrariar, a concepção da escola até aí vigente, considerando-se que o referido processo educativo, segundo D’Espiney e Canário (1994), ao centrar-se

“Numa comunidade [Turma] em que todos os seus membros permanecem isolados e entre os quais não se estabeleçam laços de interação geradores de projectos criativos e de experiências de inovação partilhadas, dificilmente se ultrapassarão as meras rotinas de subsistência que não lhe permitirão passar além dos estádios de maior ou menor subdesenvolvimento. À riqueza do número terá de se acrescentar a riqueza da complexidade das relações entre os seus membros se pretendemos ter uma comunidade educativa com capacidade instituinte de mudança. O reforço do tecido educativo local não passa apenas, ou não passa mesmo, pelo aumento da quantidade da formação, dada a cada um dos seus membros, mas pelo incentivo e dinâmica de auto-formação e de auto-organização gerada de uma comunidade local e educadores cuja complexidade dependerá das soluções localmente encontradas sentidas de acção.” (D’Espiney, R; Canário, R., 1994: 198).

Crítica-se, nesse sentido, uma escola, considerada “obsoleta, [...], marcada por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (Canário, R., 2005: 87).

No âmbito da crítica apresentada ao tradicional sistema de ensino, Joaquim Azevedo refere a definição de dois tipos de escola. Por um lado, a escola-enclave, isto é,

“uma instituição fechada sobre si mesma, sobre um território com fronteiras muito vincadas entre o “de dentro” e o “de fora”. É uma organização auto-centrada e auto-regulada, aberta quase exclusivamente ao que vem de cima, às normas internas, às orientações superiores. É uma organização que dispensa o meio que envolve, as suas culturas, os seus protagonistas, e se contenta com a imposição do previsto. É uma organização separada e auto-regulada” (Azevedo, J., 1994, *In* Concelho Nacional de Educação: 1995:87).

Por outro lado, a escola-charneira, isto é,

“uma escola que se abre, que procura encontro entre o “de dentro” e o “de fora”. Que aceita correr riscos de diálogo com as culturas locais, que vai de encontro à realidade e que envolve os seus alunos do ponto de vista familiar, socio-cultural e economicamente. É uma escola que se envolve na construção de pontes com o meio envolvente e as suas populações” (Azevedo, J., 1994, *In* Concelho Nacional de Educação: 1995:87).

³³ A concepção de escola de Rui Canário (2005: 62), apresenta-se semelhante no trabalho académico: Bandeira, João, 2015. A escola como parceria para o desenvolvimento local. Trabalho da unidade curricular: Estado e Parcerias para o Desenvolvimento. P.7. Professor Doutor José Manuel Henriques, Professor Doutor Luís Francisco Carvalho. Ano letivo 2015-2016.

Partindo da análise do processo inerente ao que Joaquim Azevedo definiu como escola-charneira, D'Espiney e Canário (1994) refletem, precisamente, no modo como a escola se pode abrir à comunidade, mas alertam para o facto de “A expressão «abertura da escola ao meio», carregada de ambiguidade, entrou no «calão escolar», o seu uso generalizou-se, aparecendo como uma expressão gasta e alvo fácil de ironias [...]”(D'Espiney, R; Canário, R., 1994: 224).

Nesse sentido, consideram os autores que a abertura da escola ao local deve decorrer de um processo de “reestruturação interna [...] Isto é, a mudança de relação da escola com a comunidade tem de ser concomitante como a mudança interna da escola. Esta muda mudando a sua relação com a comunidade” (D'Espiney, R; Canário, R., 1994: 224), na medida em que se deve passar do “sistema de funcionamento [que] é concomitante com a prática de ignorar, e portanto desvalorizar, as influências do contexto socio-cultural em que a escola está inserida, o que se traduz por um comportamento normalizado dos alunos, abstraindo dos seus saberes, experiências e interesses. [...]” (D' Espiney R.; Canário, R., 1994: 224) para uma realidade em que se produza “um alargamento do âmbito das intervenções educativas, em termos de espaço, de tempos, e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e com o saber no interior da escola” (D' Espiney R.; Canário, R., 1994: 225).

Consideram ainda os autores que a escola, mesmo que esteja fechada ao local, é forçosamente local, porque, agindo numa primeira instância sobre os alunos, que são parte da comunidade, é influenciada pela dinâmica, pela cultura, pelos problemas do local. Para além das crianças, também as famílias estão ligadas à escola e portanto reforça-se este processo da escola como realidade local e comunitária. (D' Espiney R.; Canário, R., 1994: 225).

3.2. O processo de territorialização do ensino

Para Canário (2005),

“[...] em contraponto à mundialização da economia, à predominância de comunicação por sistema virtuais, e à transformação de tudo, incluindo a experiência humana, em mercadoria, estamos a assistir a um processo de sentido inverso (que não anula, antes complementa o primeiro) de «reimplementação do laço social ao nível do território» expressão de Rifkin” (Canário, R., 2005:156),

considerando “a revalorização do local [...] [como] tentativa de «recriar reservas de confiança e de capital social», fundada na convicção de que a «geografia existe e que a cultura conta»”(Canário, R., 2005: 156, citando Rifkin, 2001:163).

Face a esse fenómeno de revalorização do local, associa-se a defesa da integração da escola no local, isto é, o fenómeno de territorialização “entendid[o] [...] no sentido de reforçar a dependência da acção educativa em relação ao contexto” (Canário, R., 2005:156) em que “a singularidade e a contextualização é que constituem os fundamentos para uma outra inscrição espacial das actividades de educação e formação” (Canário, R., 2005:158).

Para que a escola possa territorializar-se torna-se necessário o seu envolvimento na comunidade, é necessário que, para além da reforma interna que lhe permita acolher a comunidade, tenha a capacidade de participar de forma integrada no local, tornando-se indispensável o estabelecimento de parcerias e parceriados de modo a consolidar a sua abertura e permitir a sua atuação juntamente com outros atores locais. De facto, a escola em parceria revela-se de extrema relevância para a promoção do desenvolvimento local, em primeiro lugar porque, inserida num espaço que se encontra integrado do ponto de vista identitário (como a comunidade), atua sobre um grupo-alvo local, diariamente, no sentido de dotar esse grupo-alvo de competências e instrumentos essenciais para a sua vida. Em segundo lugar, estando associada a esse grupo-alvo, indiretamente contacta com toda a comunidade, isto é, com os pais, com as associações infanto-juvenis, centros de atividades de tempos livres, centros de explicações, autoridades, centros de saúde/postos médicos, centros sociais e paroquiais, associações desportivas, funcionários, professores, que residem no local, administração local, ou seja, com o conjunto de atores coletivos e individuais que compõem o local. Nesse sentido criam-se dinâmicas de relação e conflito, bem como relações de confiança (assentes na legitimidade) que conferem à escola um papel relevando, tornando-a necessária à promoção do desenvolvimento. Como defende Caride (2000, in Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 178), a educação decorre do processo de desenvolvimento é um factor decisivo para o desenvolvimento, isto é, “«a educação é uma parte orgânica do processo de desenvolvimento»” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 180, citando Carnoy, 1990: 97:98).

Para além da rede de relações e dos laços de confiança, identidade e legitimidade assentes na escola, situa-se ainda ao nível da escola um elevado grau de conhecimento, competências, sendo o seu pessoal tendencialmente dotado de elevados níveis de capital humano, que, através da ação direta em relações de parceria e da estimulação cognitiva dos alunos, bem como da sensibilização dos encarregados de educação, poderá e deverá contribuir para a formulação de soluções e de propostas de desenvolvimento, podendo-se concretizar através da intervenção no local novas pedagogias de estímulo à aprendizagem.

“Se o desenvolvimento não é redutível à sua expressão local, é, porém, a esse nível que o desenvolvimento se torna real (Henriques, J. M., 1990:33 citando Birro, A., 1981:104)” e portando a atuação da escola torna-se essencial para que o desenvolvimento se torne real ao nível sentido das necessidades reais.

Para que a escola se torne, efetivamente, interveniente no processo de desenvolvimento local, torna-se necessário, segundo Ernesto Martins (2009), o estabelecimento de relações de parceriados, considerando que “O parceriados socioeducativo [se apresenta] como forma organizativa de participação dos atores sociais na realização de projetos educativos no campo das relações entre sistema educativo e o sistema económico e social” (Martins, E., 2009: 66).

Considera, portanto, o autor que

“este processo [de parceria socioeducativa] exige a participação efetiva em que há diluição dos poderes únicos e exclusivos em função da tomada de decisão negociada, da responsabilidade dos envolvidos no processo, em conjugação de sinergias para que, enfim, a parceria socioeducativa seja fator de transformação local” (Martins, E., 2009: 66).

Mas Ernesto Martins não deixa de alertar para o facto de o parceria não dever ser entendido como

“uma designação nova para situações tradicionais na escola (abertura da escola à comunidade) que são o da colaboração estabelecida entre a escola, a comunidade e/ou as autarquias, as associações de pais e encarregados de educação, com as empresas ou tecidos empresariais e com instituições locais (Teodoro, 1994, 1997)” (Martins, E., 2009: 66-67).

Para o autor, importa ter em conta a importância do conceito já que

“Ao nível dos pressupostos, o parceria como prática social (contracto de parceria) estabelece novas formas de colaboração, de cooperação entre parceiros institucionais [...], no sentido de paridade, de interesses e de objetivos comuns de compromisso e benefícios para a comunidade” (Martins, E., 2009: 67).

Por isso, Martins defende que “Haverá que evitar [...] o contactos que se reduzem a festas, convívios e a fins que esquecem os objetivos educativos que deve ter o parceria” (Martins, E., 2009: 67), na medida em que “A escola une-se a parceiros para responder aos problemas e às solicitações provenientes do seu exterior [...]” e tal obedece, “a uma racionalidade (socialização escolar) de respostas e exigências e a problemas sociais, culturais e económicos, privilegiando a valorização da iniciativa privada local e da sociedade civil [...] (Teodoro, 1997)” (Martins, E., 2009: 67).

Ernesto Martins salienta, ainda, que

“O desenvolvimento destas parcerias [socioeducativas] torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor se poder resolver problemas de ensino-aprendizagem, de promover a rentabilização dos recursos, de minimizar ou solicitar problemas logísticos e outros que se deparam às escolas no quotidiano da sua realização. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias na educação encontra justificação plena no fato [sic] de, em princípio, ser fator de elevação pessoal e institucional, de contribuir para o desenvolvimento local e coesão social” (Martins, E., 2009: 71).

Nesse sentido, para Gómez et al (2007), serão necessárias condições facilitadoras à

“integração e participação das escolas no processo de desenvolvimento das comunidades [e dos locais] em que se inserem [sendo elas]:

“a) um corpo docente estável e dinâmico para assegurar as integração de diversas acções e formas de intervenção escolar e para a comunidade;

“b) a sentida necessidade de impulsionar a inter-relação escola/comunidade que viabiliza qualquer intuito, iniciativa ou forma de reconstrução permitirá o aparecimento de outras energias humanas, voluntárias para acção de intervenção comunitária;

“c) o imperativo reconhecimento comunitário de outros recursos para um desenvolvimento mais coerente da comunidade pode facilitar a mobilização da escola;

“d) a existência de um valioso património histórico local, assim como de recursos substanciais, permitiram contextualizar as aprendizagens programáticas e introduzir nas escolas elementos ricos e verdadeiramente significativos;

“e) as já existentes formas de organização (o conselho municipal ou local de educação/ TEIP) onde se encontram várias instituições, podem (como devem) assegurar a função educativa na comunidade e materializar a rede que sustente um projecto comum às escolas;

“f) a confiança depositada no potencial escolar e o alargamento das suas competências podem facilitar o protagonismo escolar e a constituição de parcerias locais para o desenvolvimento de outras acções e projectos comunitários, assim como da componente educativa nos processos de desenvolvimento;

“g) a receptividade e o interesse da comunidade em assumir outras dinâmicas e novas formas de relação podem abrir às escolas novos caminhos para uma maior participação comunitária, bem como contribuir para o desenvolvimento [...];

“h) o interesse dos pais e encarregados de educação pela vida escolar, que, devidamente reconhecidos, poderão ser óptimos elos de ligação entre a escola e a comunidade, fidedignas fontes de estudo da comunidade e de histórias que enriquecerão as actividades escolares, excelentes mensageiros da necessidade de promover a participação e interesse pelo local, etc;

“i) finalmente as várias opiniões partilhadas pelas escolas e pelas comunidades e o desejo de um esforço comum, podem facilitar o diálogo e encontro entre culturas” (Gómez, J. C.; Freitas, O.; Callejas, G., 2007: 180, citando Carnoy, 1990: 97:261-262).

3.3. O processo de autonomização da escola³⁴

Apesar da reconhecida concepção da escola como ator local (independentemente de agir localmente), a escola constitui-se como instituição desconcentrada do estado central, estando sob a tutela do Ministério da Educação.

Nesse sentido o processo de territorialização da escola e as relações de parceria e parceria, a capacidade de tomar decisões e de agir ao nível local, não derivam somente das práticas pedagógicas escolares, mas também da autonomia, face à tutela, para a participação nos processos locais.

³⁴ A totalidade do capítulo (com exceção dos dois primeiros parágrafos) derivam do trabalho académico: Bandeira, João, 2015. A escola como parceria para o desenvolvimento local. Trabalho da unidade curricular: Estado e Parcerias para o Desenvolvimento. Pp.8-11. Professor Doutor José Manuel Henriques, Professor Doutor Luís Francisco Carvalho. Ano letivo 2015-2016.

“ Ao invés do confronto de lógicas, derivado da atuação isolada das várias instituições atores locais, “ a complexidade do que se passa no terreno não é compatível com a abordagem normativa e prescritas, traçadas a “régua e esquadro” a partir de instâncias centrais” (Canário, R., 2005: 158).

A percepção da escola como entidade local de enorme importância e catalisadora das necessidades, vontades, problemas, vivências da sociedade que se faz verifica nos alunos, funcionários, professores, leva a que atualmente à escola sejam exigidas um conjunto de repostas que possibilitem o desenvolvimento local, de facto a escola aparece como espelho da comunidade, nesse sentido “a criação de dinâmicas com a comunidade [...] implica a adopção de uma estratégia de mudança da escola na sua relação com a comunidade. Segundo Seeley (1983), a construção de parcerias por parte da escola exige a adopção de uma estratégia de mudança (da escola)” (Afonso, C., Amiguiño, A., Brandão, C., 1998: 66).

Tendo como objetivo legislar sobre os princípios transversais e modo de funcionamento do sistema educativo nacional, é editado em Diário da República, a 14 de Outubro de 1986, a Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na lei indica é definido sistema educativo como “ conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1º, nº1).

Nesse sentido o sistema educativo apresenta como objetivos contribuir para a manutenção da unidade nacional e da preservação da sua história e cultura, defendendo um crescimento intelectual, físico, moral, cultural, com respeito pela diferença para todas as crianças e jovens. Defende ainda o direito à formação de modo a que todos os que são o seu alvo, possam no futuro contribuir com os seus conhecimentos para sociedade. Apresenta ainda com princípio organizativo assegurar a escolaridade àqueles que enquanto crianças e jovens não tiveram possibilidade de a usufruir, bem como a todos os que procuram aprofundar os seus conhecimentos, garantido ainda igualdade de oportunidades sem discriminação de sexo, pretendendo que a aprendizagem se faça num espírito democrático, através da participação nas políticas educativas³⁵.

É contudo de destacar, no Artigo 3º, a defesa das alíneas g) e h). A alínea g) apresenta o princípio organizativo de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” Já alínea h) defende como princípio organizativo do Sistema Educativo “contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência”.

³⁵ Artigo 3º da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237 – I Série.

Através da observação destes princípios organizativos (Art.3º alíneas g) e h)) da Lei de Bases do Sistema Educativo verificamos a predisposição legal para a participação ativa da Escola em parceria nos programas e projetos de desenvolvimento local através da descentralização e desconcentração que lhe permita uma maior autonomia, possibilitando a diversificação das estruturas e ações educativas, que poderão desse modo adaptar-se à sua realidade local, permitir uma maior participação da população (comunidade) na sua melhoria e, inserindo-se no meio comunitário, adaptar-se à comunidade e níveis de decisão eficientes.

Desse modo poderá ir ao encontro da alínea h) no sentido em que graças à autonomia e atuação ao nível local e comunitário, contribui para o desenvolvimento local e regional e através de uma resposta adaptada à realidade mais aberta participação da comunidade promover o combate às assimetrias e portanto garantir o igual acesso “ aos benefícios da educação, da cultura e da ciência”.

Os princípios organizativos expressos no Art. 3º alíneas g) e h) ganham expressão no Artigo 7º (objetivos do ensino básico) concretamente nas alíneas h) e i), sendo expresso na alínea h) o objetivo de “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação quer no plano dos vínculos da família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;” e na alínea i) “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”.

Já no artigo 9º que expressa os objetivos do ensino secundário, mais uma vez se aproxima a o princípio de aproximação e interação entre a escola e a comunidade sob forma de educar para a cidadania, ética e solidariedade e de promover o desenvolvimento local, verificando-se na alínea e) o objetivo de “facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora da escola”.

No artigo 23º ao enunciar os “vectores fundamentais da educação extra-escolar” defende-se na alínea c), a necessidade de “favorecer atitudes de solidariedade social e na participação da vida na comunidade”, bem como se considera no presente artigo nº 5 que

“compete ao Estado, promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, seja da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras”.

Torna-se nesse sentido verificável que para além da aproximação da escola à comunidade e à realidade local sob forma de se adaptar à mesma realidade, de produzir inovação ao abrir-se ao local e intervir no processo de desenvolvimento, o sistema educativo deverá inclusive garantir que essa aproximação regista continuidade e se aprofunda através das atividades extra-escolares.

Se a Lei de Bases do Sistema Educativo caracteriza as bases legais sobre as quais se deverá verificar-se a concretização do sistema educativo constata-se recentemente o aparecimento de nova legislação relativa à autonomia da escola.

O decreto-lei nº139/2012, pretende apresentar “a revisão da estrutura curricular [...] [que assente], essencialmente, na definição de princípios que permitem a maior flexibilidade na organização das atividades letivas.” Nesse sentido,

“ as medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolhas das ofertas formativas, pela autonomização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através da melhoria da avaliação e da deleção atempada de dificuldades”.

Acrescenta ainda que “ importa [...] valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa, como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.”

No âmbito do artigo 20º é previsto no nº 5 que “os Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem adotar projetos próprios, otimizando os seus recursos materiais e humanos, tendo em vista a promoção de um ensino de qualidade” (e no nº6)

“ em complemento das atividades dos ensinos básicos e secundários, devem os Agrupamentos e escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientados, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos.”

PARTE II. Metodologia de investigação

Capítulo I. Contexto Metodológico do Estudo de Caso

Na sequência do enquadramento teórico dos principais conceitos a abordar ao longo desta dissertação, inicia-se na Parte II a definição da metodologia utilizada no estudo de caso empírico, apresentando-se a questão de partida e o modelo de análise, a exposição das técnicas e métodos utilizados para o estudo do caso, de modo a poder ser feita uma análise crítica da informação recolhida a partir da aplicação da metodologia, através da confrontação da informação recolhida com a reflexão teórica, de forma a responder à questão de partida.

1.1. Questão de Partida e Dimensão de Análise

No âmbito da presente dissertação, coloca-se como questão de partida: *de que modo a Escola pode promover e participar no desenvolvimento local utilizando uma metodologia pedagógica que permita o envolvimento da comunidade escolar no processo de desenvolvimento local?*

Nesse sentido pretende-se compreender, a partir de um contexto específico, a forma como a escola, enquanto ator local, utilizando os mecanismos de desenvolvimento local, através da sua função institucional e pedagógica, pode promover e participar de uma forma ativa no processo de desenvolvimento local.

Perante tal questão de partida foi definido como objetivo geral: verificar de que modo a escola pode ser um ator de desenvolvimento local através da mobilização da comunidade escolar, a partir da sua atuação pedagógica e do estabelecimento de parcerias com a administração local e a sociedade civil local. Foram definidos como objetivos específicos: verificar de que modo a comunidade escolar está disponível para a fazer a ponte entre a escola (no sentido convencional) e o local e participar em projetos/ programas de desenvolvimento local; verificar de que modo a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local através de ideias e projetos, dinamizados pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo corpo não docente; verificar de que modo os atores locais procuram criar/aprofundar relações com a escola de forma a promover o desenvolvimento local.

Face à questão de partida colocada e aos objetivos geral e específicos, colocam-se as seguintes hipóteses: a participação das escolas nas ações de desenvolvimento local beneficia a comunidade através da criação de resposta para o seu desenvolvimento; a adaptação dos programas escolares ao contexto local e numa visão pluridisciplinar permite uma maior rentabilização do conhecimento e da criação das propostas para o desenvolvimento local; a escola tem capacidade para realizar projetos que mobilizem a comunidade promovendo o desenvolvimento local e a escola promove a participação no processo de desenvolvimento local.

O modelo de análise, de acordo com os objetivos definidos, foca-se em torno do conceito de Desenvolvimento Local, tendo sido definidas como dimensões de análise Parceria, Participação, Territorialização da Escola e Visão Integrada.³⁶

³⁶ Em anexo encontram-se as tabelas associadas ao modelo de análise. Veja-se em Anexo A.

1.2. Referências Metodológicas do Estudo de Caso

De modo a responder à questão de partida e tendo presentes os objetivos (geral e específicos) e as hipóteses, o presente processo empírico terá como referência metodológico o estudo de caso.

1.2.1. O Estudo de Caso

Segundo Clara Pereira Coutinho (2015), por estudo de caso poderá entender-se

“uma investigação empírica (Yin, 1994), que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al., 1996), que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1994), que não é experimental (Ponte, 1994), que se baseia em fontes de múltiplas e variadas (Yin, 1994)” (Coutinho, C. P., 2015: 336).

Podem, por essa via, definir-se como objetivos do estudo de caso o relato ou registo de factos tal como sucederam; a descrição de situações ou factos; a comprovação ou a contrastação de efeitos e relações presentes no caso (Guba, Lincoln, 1994 citado por Coutinho, C. P., 2015: 337). Pode ainda considerar-se, segundo Pontes (1994 citado por Coutinho, C. P., 2015: 337), inerentes ao estudo de caso, a existência de duas funções, a “«descritiva»” e a “«analítica»”, ou, segundo Merriam (1998. *In* Coutinho, C. P., 2015: 337), as funções descritiva, interpretativa e avaliativa.

Identificadas as funções do estudo de caso, torna-se essencial compreender o que é o caso, sendo o caso considerado por Bewer e Hunter (1989, citados por Punch, 1996: 152, citado em Coutinho, C. P. 2015:335) segundo as seguintes formulações “indivíduos, atributos dos indivíduos, ações e interações; atos de comportamentos; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades.”

Podem-se, nesse sentido, definir, segundo Clara Pereira Coutinho (2015), “cinco características-chave desta abordagem metodológica:

“- O caso é «um sistema limitado» - logo tem fronteiras «em termos de tempo eventos ou processo» e que «nem sempre são claras e precisas» (Crewell, 1998) [...].

“- Segundo, é um caso sobre «algo», que há que identificar e conferir foco e direção à investigação.

“- Terceiro, tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter «único, específico, diferente, complexo do caso» Mertens [sic] (1998); a palavra holística é muitas vezes usada nesse sentido.

“- Quarto, a investigação decorrer em ambiente natural.

“- Quinto, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha muito diversificados: observações diretas ou indiretas; entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.” (Coutinho, C. P., 2015: 336).

1.2.1.1. Instrumentos e técnicas metodológicas do Estudo de Caso

A presente dissertação assenta num estudo de caso, sendo o caso em estudo uma Escola Secundário do município da Amadora, bem como o bairro (local) em que se insere a escola, e pretende verificar de

que modo a referida escola pode promover o desenvolvimento local, utilizando uma metodologia pedagógica que permita o envolvimento da comunidade escolar.

De forma a preservar a imagem do estabelecimento de ensino sobre o qual se debruça o estudo de caso, por uma questão de ética de investigação, por poderem ser abordados assuntos sensíveis para a comunidade escolar e local, foi tomada a opção de não divulgação do nome da escola e do local que serve de base ao estudo caso, protegendo a instituição, a comunidade e os indivíduos alvo de entrevistas e garantindo desta forma uma informação mais fiel e mais próxima da realidade associada ao caso em estudo.

Para a realização do presente estudo de caso foi seguida uma metodologia rigorosa de modo a salvaguardar uma análise e interpretação objetiva da informação recolhida, na medida em que o autor da presente dissertação é também residente no local, tendo já, por isso mesmo, uma relação de confiança estabelecida com a comunidade local, a Escola Secundária (da qual foi aluno), associações e instituições locais. Por tudo isso foram executadas metodologias como a análise documental, entrevista semiestruturada, análise estatística e observação participante.

Se é certo que a proximidade do autor com o caso de estudo facilitou o acesso à informação através da já existente relação de confiança, é certo também que obrigou à definição de várias metodologias que garantissem a objetividade da informação, da sua análise e das conclusões, de forma a retirar-lhe subjetividade.

A análise de conteúdo decorre do cruzamento das várias metodologias, por dimensões de análise inseridas nos seguintes pontos (correspondentes a subcapítulos): As dinâmicas do estudo de caso (no contexto escolar e no contexto local), A abertura da escola ao local, A escola como mobilizador/facilitador do desenvolvimento local e A abertura do local à escola. Desta forma procura-se enquadrar de forma integrada toda a informação recolhida em função dos objetivos da dissertação tendo em vista a questão de partida.

1.2.1.1.1. Pesquisa Documental

No âmbito da análise documental, procedeu-se à análise, no âmbito escolar, do Regulamento Interno do Agrupamento de escolas, do Projeto Educativo do Agrupamento - 2015-2018, do Plano Anual de Atividades 2015-2016, do Planeamento Estratégico de Autoavaliação 2015/2016, do Relatório Intermédio do Plano Anual de Atividades 2015-2016 e do Diagnóstico Organizacional: Relatório de Autoavaliação 2012-2013. A análise documental, no âmbito escolar, fez-se ainda através da análise do Contrato interadministrativo de delegação de competências, estabelecido entre o Ministério da Educação e Ciência e o Município da Amadora, em julho de 2015.

Na análise documental local, foram tidos em análise os Planos de Ação de 2014, 2015 e 2016 da Junta de Freguesia, bem como os relatórios de execução dos planos de ação de 2014 e 2015, Amadora Censos 2011, Síntese dos resultados definitivos e a Caracterização Socioeconómica 2014 da Junta de Freguesia.

1.2.1.1.2. Entrevista

Na medida em que se realiza um estudo de caso que utiliza metodologias de recolha de informação de carácter qualitativo, das quais se destaca a observação participante, a entrevista oferece a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre o contexto, na medida em que se trata de um processo de participação do observador, e permite aprofundar os conhecimentos das realidades observadas.

Considerada por Corbin (1971), Oakley (1981) e Finch (1984) (citados por Burgess, R., 1984: 103) como vital para o estabelecimento de confiança entre o entrevistado e o entrevistador, a entrevista poderá assumir várias formas, podendo ser estruturada, semiestruturada ou não-estruturada.

Por entrevista estruturada entende-se uma entrevista com um guião fixo de questões, orientada pelo entrevistador, sob forma de obter informações sobre pontos específicos.

A entrevista semiestruturada dispõe, como a estruturada, de um guião, com um conjunto de pontos que deverão ser abordados segundo uma ordem previamente definida, contudo não é tão rígida quanto a entrevista estruturada, na medida em que é dada liberdade ao entrevistado para abordar aspetos não previstos pelo entrevistador e, portanto, serem inseridos outros pontos. Verifica-se ainda a possibilidade, decorrendo da evolução da entrevista, de retirar alguns pontos da entrevista ou de alterar a sua ordem.

A entrevista não-estruturada não é orientada por um guião, sendo tradicionalmente considerada como “«*conversations with a purpose*»” (Burgess, R., 1984:102). Este tipo de entrevista dá bastante liberdade ao entrevistador, e os pontos a abordar vão surgindo no decurso da entrevista.

Os vários graus de estruturação da entrevista poderão ser compatibilizados com a observação participante, na medida em que, dependendo do contexto em que o observador se insere, ao participar poderá utilizar os vários tipos de entrevista.

Neste estudo será privilegiada a entrevista semiestruturada, de modo a dotar o entrevistado de liberdade, sendo orientada de forma a poder ir ao encontro do principal propósito do estudo de caso. Assim, procura evitar-se a rigidez da entrevista estruturada que poderá levar a uma orientação da informação, à diminuição da relação de confiança com o entrevistado, bem como se procurará, que pontos importantes que não tenham sido verificados no processo de observação ou que possam complementar o mesmo processo, sejam abordados. Procurar-se-á evitar, ainda, a fuga à questão de partida do presente estudo de caso, pelo que a entrevista não estruturada não será privilegiada, apesar de ser utilizada como complementar ao processo de observação participante.

No que diz respeito à recolha de informação por entrevistas, foi utilizado como critério, no âmbito escolar, a seleção de órgão previsto na legislação e no regulamento do Agrupamento de Escolas, como a diretora do Agrupamento de Escolas, a presidente do Conselho Pedagógico, o presidente do Conselho Geral, os coordenadores dos Departamentos, os coordenadores do Grupo de Projetos e da Equipa de Autoavaliação. Outros entrevistados foram escolhidos através do processo “bola de neve”,

isto é, por recomendação ou observação, tendo presente a sua relevância para o estudo de caso. Nesse sentido, destacam-se a coordenadora do Grupo de Artes Visuais, a coordenadora do Curso Profissional de Apoio Psicossocial, a coordenadora do Gabinete do Aluno, a representante do projeto da Associação EPIS na escola, uma professora também técnica de um ator local, e a presidente da Associação de Pais da Escola Secundária.

Foram ainda entrevistados, enquanto atores privilegiados associados ao contexto escolar, o diretor do outro Agrupamento de escolas da freguesia e o coordenador do projeto ESCXEL, bem como a vereadora Municipal com os pelouros da educação e formação, desenvolvimento social, desporto e juventude, saúde, movimento associativo, gestão de processos co-financiados, a vogal da Junta de Freguesia com a pasta da educação e a responsável do executivo da Junta de Freguesia pela pasta da juventude, tempos livres, desporto e projetos sociais de desenvolvimento.

No âmbito local foram entrevistadas dez associações, instituições e outros atores locais e de atuação no local (uma associação com jardim-de-infância, ATL e sala de estudo, uma associação de reformados e pensionistas, o Centro Social e Paroquial, o pároco, uma associação desportiva de futebol e dança, dois grupos de escuteiros (um da AEP e outro do CNE), uma associação cultural na área da precursão, a coordenadora do Centro de Saúde e o Gabinete de Inserção Profissional), tendo ainda sido entrevistado o presidente da Junta de Freguesia e a Representante da Junta de Freguesia na Comissão Social de Freguesia (CSF).

Através da realização das entrevistas aos atores locais e privilegiados pretende-se uma análise holística do contexto local em que se insere e atua a Escola Secundária em estudo. Dessa forma torna-se possível verificar qual a relação do contexto local com a escola e o seu inverso. A escolha dos atores locais a entrevistar decorreu da presença na Comissão Social de Freguesia, das parcerias existentes com a Escola Secundária, da relevância da sua ação no local (verificada através da observação participante ou da presença nos planos de ação da Comissão Social de Freguesia), ou ainda através do efeito “bola de neve”.

Tendo presente todas as metodologias associadas à recolha de informação, procedeu-se ao agrupamento de entrevista (devido ao seu elevado número) de acordo com as suas características organizacionais e da sua atuação.

1.2.1.1.3. Observação Participante

De entre as metodologias de carácter qualitativo, podemos considerar o processo de observação, em que “o observador passa o tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (Coutinho, C. P., 2015: 331), podendo verificar-se a existência de interação entre o observador e os observados, considerando-se, nesse caso, uma observação participante, ou ainda a ausência de interação entre o observador e os observado, tratando-se, neste segundo processo, de observação externa (Coutinho, C. P. 2015:331).

Na medida em que a dimensão da observação não isola o observador numa conceção distanciadora dos processos observados, procura-se, através do contacto com os observados, aprofundar a recolha de informação com a participação do observador no contexto, isto é, o observador toma contacto com os observados como forma de aprofundar os conhecimentos da realidade do contexto observado. Nesse sentido o observador, segundo Burgess (1984),

"[...] watches the people life of he studying to see what situations they ordinarily meet and how they behave in them. He enters in conversation with some or all of the participants in these situations and discovers their interretations, of the events he has observed" (Becker, 1958: 652, citado por Bugress R., 1984:79).

A pertinência da observação participante enquanto processo metodológico, no presente estudo de caso, decorre segundo Robert Burgess (1984) do facto de

"social world is not objective but involve subjective meanings and experiences that are constructed by participants in social situations. Accordingly, it is the task of the social scientist to interpret the meanings and experiences of social actors, a task that can only be achieved through participation with the individual involved." (Burgess, R., 1984: 78).

A utilização da observação participante torna-se ainda essencial para o presente estudo de caso, na medida em que se pretende observar a comunidade escolar e local. Ao tornar-se participante o observador torna-se também conhecido na comunidade, permitindo o estabelecimento de relações de confiança (Burgess, R., 1984: 92), evitando situações de desconfiança e conseqüente falta de abertura da comunidade e, portanto, menos informação, ou informação menos correspondentes à realidade (por exemplo, decorrentes de situações de constrangimento).

A utilização da observação participante pretende ainda a recolha de dados segundo uma visão integrada, já que, a observação dos vários atores locais nas suas práticas quotidianas, e interagindo com eles nesse contexto, o observador fica numa situação privilegiada para perceber a complexidade das suas relações, bem como a complexidades das suas vivências, reflexões e análises.

Através da metodologia da observação participante recolheu-se essencialmente informação no local, sendo a mesma realizada em contextos locais com a ajuda de um ator privilegiado que auxiliou na criação de confiança e funcionou como desbloqueador de conversa. Nesse sentido realizou-se a observação participante, nas ruas, num prédio, numa loja de produtos para animais, numa barbearia, num café e numa drogaria. Sendo mais forte a observação participante no local e entre a comunidade local que na escola, apesar de a mesma também ter sido feita através da observação de exposições e de conversas informais com funcionários. A limitação à observação participante na Escola Secundária, nomeadamente junto dos alunos, fica a dever-se aos constrangimentos legais, que obrigam a que os encarregados de educação concedam autorização para que os seus educandos, menores, prestem informações, declarações. Ora não só se torna impraticável ter presente a devida autorização para falar com todos os alunos, como, a consegui-lo, se tornaria artificial a situação.

O processo de recolha de informação do estudo de caso ocorreu entre 23 de março e 24 de junho, centrando-se o processo de recolha de informação na escola de 4 de abril a 9 de junho (correspondendo ao terceiro período do ano letivo 2015/2016), decorrendo o processo de observação participante e de entrevistas durante todo o tempo em que decorreu a recolha de informação.

1.2.1.1.4. Inquérito

Foi ainda realizada uma análise estatística a partir do preenchimento de inquéritos por alunos de cinco turmas do décimo ano, sendo quatro delas do ensino regular dos Cursos de Ciências e Tecnologias, de Línguas e Humanidades, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais (uma das turmas é composta por alunos do curso de Ciências e Tecnologias e por alunos do curso de Artes Visuais). A quinta turma, sendo igualmente do décimo ano, é do Curso Profissional de Apoio Psicossocial. As referidas turmas foram selecionadas por serem as que, de entre o décimo ano, apresentavam a maior percentagem de autorizações dos encarregados de educação por curso. No total foram inquiridos 89 alunos. De forma a manter a coerência foi também feita uma análise estatística aos professores das referidas turmas, tendo sido inquiridos 27 professores. Dessa forma foca-se o caso, do ponto de vista da análise estatística, nestes 89 alunos e 27 professores³⁷.

A escolha de alunos do décimo ano prende-se, por um lado, com o facto de estes alunos já reunirem uma certa autonomia e espírito crítico, por outro lado, prevendo-se para a maioria a continuidade no ensino secundário na escola, e estando a escola envolvida em alguns projetos locais e existindo no local (e num sentido mais alargado na freguesia) projetos de desenvolvimento local, a participação destes alunos, através do inquérito, pretende a criação de um processo de reflexão nas matérias abordadas no estudo. Por último, pelo espírito crítico dos alunos associado ao dos professores, pretende-se mais um elemento de análise, de forma a verificar como pode a escola promover e participar num processo de desenvolvimento local.

É ainda de referir a passagem de inquéritos aos encarregados de educação, tendo sido a adesão muito reduzida.

Inicialmente, pretendeu-se a distribuição de inquéritos on-line, mas a impossibilidade de entrega dos endereços (por questões de sigilo), levou à mudança de estratégia. Discutiu-se, então, com os representantes dos encarregados de educação e pediu-se-lhes a colaboração, para serem mobilizadores dos encarregados de educação das turmas dos seus educandos fazendo-lhe chegar o email com o link associado ao inquérito, contudo não só não obtive resposta da maioria dos representantes dos encarregados de educação, como tomei conhecimento que em algumas turmas o link nunca chegou aos encarregados de educação. Dessa forma, apenas responderam ao inquérito seis encarregados de educação.

³⁷ Contudo, responderam aos inquéritos 24 professores.

1.2.1.1.5. *Workshops* Participativos

Apesar de inicialmente ter sido definida a realização de *Workshops* participativos com alunos e com professores (separadamente), verificou-se a impossibilidade da sua realização, já que nas turmas existiam alunos sem autorização ou que não entregaram essa autorização, muito embora dissessem que não havia impedimento, para participarem nos referidos *workshops*. A dificuldade associada a conseguir um tempo para a sua execução durante o horário em que os alunos estavam na escola (já de si difícil por ter decorrido todo o processo de pesquisa no terreno durante o terceiro período de aulas do ano letivo), associada à existência de não autorizações nos *Workshops* e à extrema dificuldade em conseguir que os alunos com autorização se deslocassem à escola após o seu horário de aulas levou à impossibilidade de realizar o *Workshop* com os alunos.

Também com os professores foi impossível realizar o *Workshop* participativo, já que, como foi dito, todo o processo decorreu no último período de aulas, marcado por reuniões de avaliação, por serviço de exames nacionais e outras mais tarefas do referido período letivo, o que tornou impossível conciliar as disponibilidades (reduzidas pelos fatores já indicados) dos professores para a realização dos *Workshops*.

Contudo realizou-se alterações no âmbito da estrutura dos inquéritos contemplando mais respostas abertas de forma a conseguir informação mais precisa na ausência dos *Workshops*.

Parte III. Análise de Resultados

A terceira parte da dissertação incide sobre a caracterização geral do caso em estudo, correspondendo ao quinto capítulo, seguindo-se-lhe o sexto capítulo, que aborda as relações entre a escola e comunidade, a influência da escola sobre o local, influência do local sobre a escola, abertura da escola ao local e do local à escola e a escola como mobilizador/facilitador do processo de desenvolvimento local.

Capítulo I. Caracterização do Estudos de Caso

No presente capítulo, a caracterização geral do caso em estudo, aborda, na primeira parte as questões relacionadas com a escola e, na segunda, as questões associadas ao local. A presente caracterização de base identifica os aspetos positivos e negativos, as ameaças e as oportunidades do caso em estudo.

1.1. Caracterização geral do contexto escolar

Criado em 1978, numa Freguesia do município da Amadora, a escola secundária³⁸ não pode atualmente ser vista de forma desenquadrada do Agrupamento de escolas em que se insere desde 2013,³⁹ integrando o referido Agrupamento, para além da escola secundária, um jardim de infância, duas escolas do primeiro ciclo (com jardim-de-infância) e uma escola do 2º e 3º ciclos⁴⁰, tendo o Agrupamento de escolas, no total, 2540 alunos⁴¹.

Do total de 2540 alunos do Agrupamento, 1003 são da Escola Secundária, distribuídos por 40 turmas. De entre os alunos da Escola Secundária, 433 são do terceiro ciclo e 570 são do ensino secundário, dos quais 427 estão matriculados no ensino regular e 143 no ensino profissional⁴².

No que diz respeito ao corpo docente, verifica-se, no Agrupamento, segundo o Plano Anual de Atividades 2015 -2016 - Relatório Intermédio, uma relativa “falta de estabilidade do corpo docente”⁴³ em alguns dos polos educativos, considerando-se este um fator negativo. Contudo, dos professores pertencentes ao quadro do Agrupamento, “ 84% têm 20 ou mais anos de experiência profissional”⁴⁴ e “83,3% [têm] 10 ou mais anos de serviço nesta unidade orgânica [referente ao Agrupamento]”⁴⁵.

Em todas as entrevistas realizadas aos coordenadores dos departamentos, é de destacar, no âmbito da caracterização do corpo docente e no que à Escola Secundária diz respeito, a predominância de

³⁸ Escola Secundária ..., 2013. Diagnóstico Organizacional. Relatório de autoavaliação 2012/2013. Amadora: Equipa de autoavaliação. P. 10.

³⁹ Agrupamento de Escolas, 2014. Regulamento Interno. Amadora. p. 5.

⁴⁰ Ibidem, p. 6.

⁴¹ Agrupamento de Escolas ..., (s.a.). Plano Anual de Atividades 2015-2016. Relatório Intermédio. Amadora. p.4.

⁴² Ibidem, Anexo A.3.

⁴³ Ibidem, p.5.

⁴⁴ Ibidem, p.5.

⁴⁵ Ibidem, p.5.

professores do sexo feminino, realidade também verificada através do tratamento estatístico de inquéritos passados a 27 professores de 5 turmas selecionadas do 10^o ano.

Em todos os caso indicados é referida a existência de um grupo docente estável, na escola secundária, e ao mesmo tempo o envelhecimento do mesmo.

1.1.1. Aspetos positivos e negativos do contexto escolar

Para a diretora do Agrupamento de escolas, a criação do Agrupamento em 2013 tem permitido:

“o maior conhecimento da realidade, portanto acompanha, acompanhamos os miúdos desde o pré-escolar, mas acompanhamos efetivamente [...] Os problemas são detetados mais cedo, é possível os problemas serem detetados mais cedo, e serem acompanhados ao longo do percurso escolar dos alunos. Isso é fundamental.”

E apesar de não ser diretamente esta a mais-valia indicada pelos alunos de 5 turmas do 10.^o ano selecionadas para o inquérito, segundo o tratamento estatístico realizado a partir dos inquéritos, é de destacar as “escolas” como aspeto positivo do local.

Opinião semelhante foi proferida por funcionários, tendo uma funcionária da Escola Secundária dito:

“Eu acho que a escola é boa. Não conheço muitas outras escolas, mas às vezes vamos fazer formações a outras escolas e ouvimos falar. Do que ouço a escola é boa. Se calhar sou suspeita, mas acho que, da nossa parte dos funcionários, temos uma boa relação com a direção, há comunicação, e vamos sempre ultrapassando os problemas.”

Opinião semelhante foi proferida por outra funcionária da Escola Secundária: "Eu acho que a escola é boa, a sério eu acho que a escola é boa."

Refere, contudo, a diretora do Agrupamento de escolas, a existência de problemas decorrentes da consolidação das escolas num Agrupamento, passando alguns deles por um muito elevado número de alunos e uma pesada estrutura: “são muitos alunos e retira [o Agrupamento] alguma da proximidade que existia antigamente quando a cada escola correspondia uma gestão.”

Com a criação do Agrupamento de escolas perdeu-se a proximidade anteriormente existente, nomeadamente entre a direção e o corpo discente, associando-se a esse problema a falta de recursos humanos e ao contexto socioeconómico local.

Do total de 2540 alunos do Agrupamento, 51,9%⁴⁶ são beneficiários de apoio da Ação Social Escolar, sendo 39,3% alunos da Escola Secundária (incluem-se os alunos do terceiro ciclo que correspondem a 17,75% dos alunos da escola com apoio da Ação Social Escolar)⁴⁷.

⁴⁶ Agrupamento de Escolas ..., Plano Anual de Atividades 2015-2016. Relatório Intermédio. Amadora. p.4.

⁴⁷ Agrupamento de Escolas ..., Plano Anual de Atividades 2015-2016. Relatório Intermédio. Amadora. Anexo A.1.

Segundo o presidente do Conselho Geral

"[...] esta escola insere-se num meio complicado [...] famílias desempregadas e portanto [...] notam-se muitos problemas, quer na postura tradicional dos alunos, tem aumentado muito o número de participações disciplinares, muito por causa disso também alguns alunos [...] têm dificuldades a estudar, não tomam o pequeno-almoço, tem de ser a escola a fornecer-lhes as refeições e tem sido cada vez mais vulgar."

Segundo a diretora do Agrupamento de escolas:

"[...] mais do que as dificuldades económicas, mais do que isso, há um desinteresse, ou um entendimento, ou uma negligência parental vamos chamar assim, que é bastante significativa e [...] infelizmente muito comum. Traduz-se em quê? Na falta de acompanhamento dos encarregados de educação. É fundamental, às suas crianças o apoio, mas mais do que isso é as muitas crianças que vêm para a escola sem tomar o pequeno-almoço, crianças que as únicas refeições que fazem são as que a escola lhes proporciona, o pequeno-almoço, o lanchito ao meio da manhã, o almoço..."

Esta situação tem vindo a aumentar e é, muitas vezes, revelada pelas próprias crianças: "Nós temos relatos das crianças." "Crianças, estamos a falar de crianças pequenas. Há aqui uma falta de valores, uma carência de valores, em tudo isto que depois passa para o ambiente escolar."

A influência de um contexto socioeconómico débil é ainda apresentado por uma funcionária que refere: "Temos alunos com fome, mas também existe na escola o projeto *Pera*. Mas também será que em todos esses casos há fome? Eu não sei até pode haver, mas às vezes não sei se não é..."

Dessa forma questiona se será tudo apenas uma questão de fome, indo ao encontro do que já havia indicado a diretora do Agrupamento de escolas numa entrevista, se não há, também, uma negligência parental. Mas, para além disso, reflete na complexidade dos problemas sociais e da pobreza escondida confessando que:

" Existe fome envergonhada. Mas há miúdos que mesmo assim se recusam a aceitar a ajuda. Têm vergonha dizem que não precisam, mas depois pedem dinheiro às funcionárias para irem comer. São pobres de espírito. Consigo indicar-te vários casos que conheço, que recusam ajuda. Eu não quero julgar, eu não sei o que faria se fosse na minha situação mas, caramba, estão a oferecer-lhes uma sandes, que mal é que isso tem?!"

Associado ao que terá sido indicado pelo presidente do Conselho Geral, é ainda indicado pela diretora do Agrupamento de escolas:

"[...] temos muitos problemas de aprendizagem, temos muitos alunos com necessidades educativas especiais, e faltam-nos recursos. Nós, neste momento, com um Agrupamento destas características, não temos sequer um psicólogo, [...]. Portanto orientação escolar não existe, uma coisa ou outra pontual é feita pela Câmara, mas é um problema que ainda não foi resolvido que é a falta de um psicólogo, e precisávamos de facto de ter uma equipa multidisciplinar com psicólogos, assistentes sociais, técnicos animadores, por exemplo, para poderem resolver um bocadinho desta situação. Embora se trabalhe muito

a outro nível [...]. As pessoas trabalham, há equipas que fazem encaminhamento de alunos para o centro de saúde, etc. Mas de facto fazia aqui falta e esse é o grande problema, [...], fazem-se muitos cortes ao nível da educação [...]."

Apesar do problemas indicados, considera a diretora do Agrupamento de escolas que:

"Há uma proximidade. O meio é pequeno, as pessoas conhecem-se, o que por vezes ajuda. Ajuda sempre, que o conhecimento é importante, ajuda e o facto de este meio ser pequeno também nos ajuda de outras formas. Por exemplo as associações de pais [...] todas as escolas todas as escolas têm associação de pais [...] elas até vão transitando [...] E como são pais daqui da zona, [...] são daqui a grande maioria, conhecem-se, conhecem o meio, conhecem a realidade e isso ajuda também o facto de ser um meio pequeno."

Verifica-se dessa forma a relevância decorrente do processo de confiança derivado da interação entre os indivíduos que resulta em laços que promovem a reciprocidade de serviços formando-se uma teia de relações (Granovetter, M., 1973: 1360-1380 *In* Ostrom, E., Ahn, T., 2010:86), com particular importância no presente estudo de caso, já que a referida teia permite o acompanhamento do aluno fora do espaço escolar, mas em complementaridade com a escola.

Sendo que esta proximidade também existente nos funcionários e professores, sendo alguns deles (com maior prevalência dos funcionários) residentes no local, não se verifica grande influência direta no processo de aprendizagem, as considera a direção que:

"[...] paralelamente facilita o diálogo, facilita o conhecimento e facilita o diálogo e portanto muitas vezes é-nos mais fácil perceber porque é que o aluno não está a aprender, [...]. Porque se consegue identificar o aluno não aprende por este motivo ou por aquele, é mais fácil chegar, e isso realmente tem essa vantagem."

Segundo os coordenadores de departamento, são apresentadas como maiores dificuldades da parte dos seus professores a grande extensão dos programas curriculares e a dificuldade gestão de mestas curriculares, a indisciplina dos alunos (com destaque para o ensino básico), a burocracia, a falta de tempo e a falta de interesse dos alunos.

Essa mesma realidade torna-se presente nos inquéritos passados aos professores de cinco turmas selecionadas do décimo ano, sendo cada turma de um curso do ensino regular (com exceção de uma turma que é composta por alunos de dois cursos) existentes na escola (Línguas Humanidades, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visais) e uma turma de um curso profissional (Apoio Psicossocial). Foram referidas com maior frequência a "falta de empenho dos alunos", seguindo-se, por ordem decrescente, "muita burocracia", "falta de interesse dos alunos", "falta de tempo" e "indisciplina dos alunos".

Quanto às dificuldades associadas ao exercício de outras funções que não as letivas, é identificado, por 12 professores, que exercem para além de funções letivas outras funções, e que terão respondido ao inquérito (passado aos professores de cinco turmas selecionadas do 10º anos) a falta de

acompanhamento dos encarregados educação, a falta de tempo relacionado com assuntos da direção de turma, a ausência de psicólogo na escola.

É, nesse sentido, de realçar que grande parte das dificuldades identificadas pela diretora do Agrupamento de escolas, pelos coordenadores de departamento e professores inquiridos, como a falta de espaço, a falta de tempo (associada à sobrecarga de trabalho e à dificuldade de gestão do tempo), a falta de uma equipa multidisciplinar, a diminuição da proximidade dos alunos da parte da direção; resultam em grande medida de um processo burocrático administrativo associado à centralização política da educação, com fraca permeabilidade e abertura à dinâmicas e processo locais, verificando-se a perspetiva de Margaret Acher (1979), relativamente às dinâmicas da política educativa.

Relativamente às principais dificuldades diagnosticadas pelos professores nos alunos, é referido, pelos coordenadores de departamento, a indisciplina, a reduzida capacidade de abstração, a falta de maturidade, o desinteresse, devendo-se estas dificuldades, ainda segundo um dos coordenadores de departamento, à falta de acompanhamento familiar já que:

“Nós estamos numa zona socioeconómica complicada. E se há muitos encarregados de educação que acompanham e que gostam de saber se o aluno está bem, se vem à escola, se tem iniciativa, também há muitos encarregados de educação que ainda que o façam não têm meios nem possibilidades económicas em casa, nem possibilidades culturais de acompanhar [...], não conseguem acompanhar os miúdos em casa, porque o meio é mais baixo, eles não conseguem acompanhar também acho que deriva tudo um bocadinho disto.”

Segundo a professora associada ao projeto do combate ao insucesso escolar da Associação EPIS, da parte das famílias não existe propriamente desinteresse, contudo as dificuldades económicas levam a que seja dado mais destaque à supressão das necessidade básicas, não conseguindo desta forma ser assegurado o acompanhamento familiar dos jovens na escola.

Esta interpretação da realidade verifica-se ainda a partir do tratamento estatístico realizado com base nos inquéritos passados a 27 professores de cinco turmas do 10º ano selecionadas para o estudo de caso.

No que diz respeito aos aspetos positivos identificados nos alunos, os professores inquiridos consideram a curiosidade, o espírito cooperante, a boa relação existente entre o corpo docente e corpo discente, a simpatia, o espírito de iniciativa e bom relacionamento entre os alunos.

Verifica-se, nesse sentido, apesar da existência de laços entre alunos e entre alunos e professores, laços que desencadeiam um processo de reciprocidade, apresentados pelos professores como colaboração e simpatia, que a ausência do envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos alunos tem repercussões no que diz respeito ao seu capital social. Como é referido por Coleman, o capital social dos filhos deriva do capital social do agregado familiar (Coleman, J., 1988: S95-S120 In Ostrom, E., Ahn, T. K., 2010: 174).

Nesse sentido, ainda que o acompanhamento familiar não decorra de uma negligência voluntária, a falta de empenho e de interesse associada aos alunos pode derivar desta falta de acompanhamento familiar, tanto mais grave, quanto o local é caracterizado por um contexto social e económico em crise, e a ausência do acompanhamento familiar dos alunos poderá levar à manutenção desse delicado contexto socioeconómico, numa lógica de reprodução social de que fala Bourdieu:

“[...] o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes (que conduz em cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da acção continua dos factores que define a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber o capital cultural e o ethos de classe [...]” (Bourdieu, P., 1978: 120).

1.1.1.1. Autonomia

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo considere, no Artigo 3.º, o princípio organizativo de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades [...]”, verifica-se uma discrepância no presente estudo de caso já que, segundo a diretora do Agrupamento de escolas:

"Eu já estou na Direção há 20 e tal anos e portanto distingo a autonomia de princípio e a autonomia real, efetiva, que é dada às escolas que não me parece que exista. [...] tão pouco significativa que ... Por exemplo relativamente à gestão de autonomia e à questão dos recursos se a escola, se o Agrupamento se candidatar e for positivo pode-se estabelecer um contrato de autonomia, mas são as *autonomiazinhas*, e através do contrato de autonomia podia-se por exemplo (isto é o contrato de autonomia é negociado caso a caso), podia-se se possível por exemplo ter a tal equipa multidisciplinar de que eu falei e que é tão necessária, mas por outro lado quando se entra num contrato de autonomia há, relativamente à contratação de professores, um regime diferente que é do meu ponto de vista muito prejudicial [...]a autonomia sem dinheiro para investir é mentira, tem de haver investimento na educação, isto é, investimento, e quando para qualquer medida que nós pensamos temos sempre aquele obstáculo de não poder haver despesa, não vamos lá, não é?! Há coisas que nós podemos gerir, posso dizer, esta pessoa não fica aqui, ou este ano de escolaridade não fica aqui e vai passar para esta escola por exemplo. Agora dizer assim, não, nós temos uma população escolar muito complicada, com muitos problemas, esta turma não pode ter mais de 25 ou 26, não, nós não temos autonomia para fazer isso, não temos autonomia. "

Quanto ao cenário de autonomia, é apresentado um exemplo que revela a reduzida autonomia da escola é reduzida quanto aos problemas associados até mesmo do ponto de vista local:

“nós temos os cursos profissionais. Os cursos profissionais são uma saída de facto para muitos alunos, até porque, por exemplo, os alunos que vêm de cursos vocacionais de 9º. ano, eles à partida vão para cursos profissionais [...]. Porque eles não vão conseguir entrar no curso do ensino regular, porque têm de ter positiva a português e matemática no exame. Ora eles não têm esse percurso, é mais difícil, e nós temos 4 turmas que acabaram o 9º. ano nesses percursos e só nos autorizam a ter 2 turmas profissionais. Pergunta: o que é que acontece a esses alunos? Eu não sei, metade dos alunos vão ficar de fora. Esta limitação do número de turmas para o ensino secundário é-nos imposto, é-nos imposto, não temos forma de resolver o problema. "

Mas a ausência de autonomia expressa-se ainda no que diz respeito à gestão de recurso humanos.

Para a presidente do Conselho Pedagógico:

"Temos tido e temos excelentes professores, por exemplo contratados e que vão ter de sair no final do ano, e que só por sorte é que voltam, [...] [...] mas, por outro lado, contratados ou do quadro, nós temos de ficar com um professor durante 4 anos, algo que até pode não nos interessar, mas nós não temos capacidade de manobra nisto. [...] Portanto não há alternativas para resolver situações dos recursos humanos neste momento. As alternativas a existirem seriam dispendiosas para o erário público. Nós estamos numa situação muito complicada porque as pessoas aos 60 não têm a mesma capacidade que tinham aos 40 [...] Enquanto não houver investimento que permita que na sala de aula os alunos estejam efetivamente [...] melhores, com mais capacidade, nós não saímos daqui, por muitos contratos que se estabeleçam, por muitas parcerias, muitos protocolos porque o potencial é a sala de aula."

Refere, contudo, dentro das possibilidades de autonomia efetiva do Agrupamento a possibilidade de:

"[...] fazer um grupo de alunos, e dizer, vamos concentrar este grupo de alunos com estes problemas e então vamos apoiar com recursos que nós já temos, e temos alguns, temos. Por exemplo dizemos ao professor de português para além do seu horário com a turma, os meninos também vão ter por exemplo algumas horas. "

Apesar da reduzida autonomia é referido pelo presidente do Conselho Geral como aspeto positivo o atual esforço para um aumento efetivo da autonomia dos Agrupamentos de escolas levado a cabo pelo Município já que:

"A Câmara da Amadora foi uma das câmaras que estabeleceu o protocolo [...] ao Ministério da Educação no sentido de alguma descentralização. [...] a Câmara [...] auscultou os presidentes dos Conselhos Gerais e as Direções de todos os Agrupamentos e escolas não agrupadas do Concelho, e no início nunca houve resistências [...], que me lembre, [...] e portanto a Câmara decidiu avançar para a assinatura de um protocolo com o Ministério, que cria de certa forma, alguma, aumenta, melhora no fundo a autonomia."

Na opinião do presidente do Conselho Geral, a autonomia beneficiaria o diálogo, embora reconheça que, neste momento, a situação ainda não se tenha implementado verdadeiramente:

"Para nós escola do município é mais fácil trabalhar com o organismo local, do que com a 5 de Outubro, não é? E portanto eu creio que temos aí um projeto para andar. Neste momento as coisas estão um bocadinho paradas dada, penso eu, a alteração de governo e portanto não se verificou um incremento ainda, exatamente desse protocolo que foi assinado, mas eu creio que tem futuro."

1.2. Caracterização do contexto local

1.2.1. Caracterização histórica do local

Fruto do processo de êxodo rural da década de 50, surge em Lisboa, no extremo⁴⁸ da então freguesia da Amadora⁴⁹, no Município de Oeiras, um bairro clandestino, que começa a partir a década de 60 a

⁴⁸ Por se encontrar no extremo da freguesia e distante da sede do concelho, o surgimento do bairro clandestino beneficiou da fraca fiscalização municipal.

⁴⁹ Em 1979 a Freguesia da Amadora passa a Município e o bairro a freguesia em 1980.

ver aumentar fortemente a sua população o que se por sua vez se expressa no aumento da construção ilegal, passando, os edifícios, a ser construídos com mais de dois andares e anexos, sendo notório o carácter informal da sua construção, já que sendo o bairro clandestino, serviços básicos como a eletricidade, abastecimento de água canalizada e saneamento não estavam garantidos⁵⁰. Essa clandestinidade manifesta-se na falta de planeamento da construção e das vias de circulação, que se revela na existência de ruas apertadas sem pavimentação, e na planta irregular do bairro.

Os relatos da população e dos entrevistados quanto ao bairro no período inicial referem que:

“Antigamente isto era tudo o quinta e os tipos que venderam fizeram uns traços, venderam os lotes uns ao lado dos outros e assim definiram as ruas, e as pessoas foram construindo, mas não havia estradas, era terra, claro quando chovia era tudo lama, não havia esgotos, havia uma coisa improvisada, não havia eletricidade.”

“[...]conheço ainda do tempo em que esta rua era de lama, e os passeios eram muito estreitos.”

O crescimento do bairro levou à necessidade de intervenção do município e do estado central que procurou verificar a segurança dos edifícios, verificando-se nos anos 70 “cerca de 5 mil fogos e 20 mil habitantes” (Duarte, 2011). Associando-se a organização da população em comissão de moradores, assiste-se na década de 70 e essencialmente a partir do 25 de Abril à reivindicação e implementação de um conjunto de infraestruturas e serviços sociais, bem como à realização de um conjunto de obras públicas, que promovessem o bem-estar da população, sendo construídos equipamento de apoio e serviços como escolas e o posto médico⁵¹.

Contudo o problema da habitação persiste, sendo diversos os testemunhos de habitantes locais e com diversas referências nas entrevistas a essa realidade.

Apesar das condições reconhecidamente asseguradas, o processo de legalização é demasiado moroso, sendo considerado um obstáculo para a população, como se observa pelo depoimento de uma moradora:

“[...] eu nem sei o que são prédios ilegais, porque por exemplo o prédio do meu pai, paga IMI, taxa dos esgotos, há pouco tempo foi reavaliado, tem registo nas finanças, tem número de porta.... [...] Mas tem isso tudo e no entanto não pode ser vendido, porque para a Câmara não é legal. O meu padrinho tentou legalizar o dele e mandou fazer uma planta, pagou por isso, foi aos bombeiros, a todo o lado, enfim para poder legalizar o prédio dele e quando chegou à Câmara desistiu porque o processo emaranhou-se numa tal burocracia, que ele desistiu.”

Outra moradora indica:

⁵⁰ Sob forma de garantir o acesso à água, e tendo presente existência de um lençol freático, um grande número de prédios tinha um poço ou um furo nas traseiras, destinado à utilização dos residentes.

⁵¹ Fonte não pode ser revelada.

“Os prédios são ilegais para a Câmara, mas pagam impostos e as rendas forma atualizadas tal como se o prédio fosse legal”.

Contudo a construção ilegal de habitações e a forma como a construção foi feita representa uma das causas identificadas dos problemas locais. Segundo o presidente da Junta de Freguesia:

“No último levantamento que nós fizemos há cerca de 8 anos [o bairro] precisava de cerca de 1000 fogos, da construção dos 1000 fogos para os problemas. Tudo o que são prédios clandestinos que não são legalizáveis.”

E dentro deste grupo de prédios não legalizável estão um conjunto de estruturas e habitações, como os anexos, caves, sótãos, e outras mais com falta de arejamento, falta de iluminação natural, humidade, infiltrações, mau saneamento, cuja existência deriva de circunstâncias débeis do ponto de vista social e económico, tendo consequências para a população nomeadamente em termos de saúde, uma vez que para a coordenadora do Centro de Saúde:

“Eu acho que [o bairro] mesmo, [...], [o bairro] tem uma população característica, que é aí que infelizmente estão mais localizadas as pessoas com carências. Carências do ponto de vista da habitação, carências do ponto de vista da alimentação e depois tudo isto se conjuga contra a saúde, como é óbvio, uma pessoa que vive numa casa que só tem uma janela para arejar onde coabita com ratazanas ou com outro tipo de bicho, porque só tem dinheiro para alugar [...] um anexo daqueles, não pode ter saúde [...]”⁵².

Em 2002, voltam a verificar-se novas alterações ao nível da administração local com a criação de um nova freguesia separando a anterior e, em 2013, ao abrigo da reforma da administração local as freguesias dívidas voltaram a juntar-se numa freguesia. Sendo a nova freguesia composta por três bairros, refere-se, o presidente da Junta de Freguesia, à população do bairro em estudo como população de classe média baixa/classe média da área do operariado e dos serviços.

Verifica-se por isso uma forte fragmentação em torno dos três bairros, já que segundo o presidente da Junta:

“[...] continuam a estar muito segmentados, quer dizer há aqui um elo de ligação entre eles que é a Junta de Freguesia que tem de fazer um trabalho que não pode ser um trabalho linear do ponto de vista do seu desenvolvimento. [...] Tem de haver aqui um trabalho mais segmentado e de uma forma à zona em que é dirigido. Mas isto tem a ver também com a dispersão geográfica da Freguesia. Tem 2 quilómetros quadrados, não é nada de especial, mas a sua geografia é um bocado acidentada. E [do bairro A] [bairro de classe média/ classe média alta] aqui são para aí 800 metros e as pessoas quando referem [ao bairro B] [bairro do estudo de caso] dizem "Aquilo lá em cima, lá em cima" parece que estamos a falar de uma distância que é intransponível, e não se move a população não se move por causa disso "é lá em cima, lá em cima". [...] Mas a [população do bairro B] desce, e desce porquê? Porque [no bairro A] existe

⁵² Veja-se Anexo F.25. É de destacar, a problemática quanto ao acesso e prestações de cuidados de saúde no local, que combinada com práticas pouco saudáveis, condições e características demográficas, sociais e económicas da população e com a ausência de médico de família para a maioria da população, fazem da saúde um das delicadas situações locais.

uma oferta que aqui [no bairro B] não há: centro comercial, um supermercado de dimensão média [...] Cá em cima [no bairro B] [...] estão os equipamentos, os pavilhões os campos de jogos, todas essas coisas que lá em baixo não existem mas as pessoas reivindicam a existência de equipamentos lá em baixo para não fazerem este percurso, não é? Porque é o ir lá a cima.”

A Freguesia objeto de estudo testemunha, claramente, a tese de Augusto Franco (2004:51) de que o local, “não é resultado de uma demarcação geográfica arbitrária, feita sobre um mapa [...]”; sendo este caso exemplo dessa mesma realidade.

1.2.2. Aspetos positivos e negativos do local

No que diz respeito à caracterização demográfica do local em estudo, segundo a *Caracterização Social da [...] 2014*, com base nos Censos 2011, a antiga Junta de Freguesia composta pelo bairro de génese ilegal e pelo bairro social tem um total de 17805 habitantes, 4880 do sexo masculino e 5559 do sexo feminino⁵³.

Se do ponto de vista urbanístico e paisagístico se verifica uma segmentação do bairro, esta segmentação aumenta com a caracterização socioeconómica a Freguesia. Segundo a representante da Comissão Social de Freguesia, (considerando o bairro B como o local em análise):

“ Quando eu vim para [o bairro B] detetei uma realidade completamente diferente apesar de estarmos muito próximos [do bairro A]. Portanto a população aqui é uma população envelhecida com muitas famílias em situação de carência económica, baixos salários, com um elevado nível de desemprego, ou emprego precário. Uma população com baixa escolaridade que ronda a média do 6º. ano. Famílias que procuram os serviços sociais na base do existencialismo, e famílias que aqui, ao contrário [do bairro A], alugam casas, [...] sendo que a habitação na sua maioria é uma habitação já com muitos problemas de humidade, e fora a questão da ilegalidade desses anexos, que é uma situação que já vem dos anos 60”.

Esta caracterização feita pela representante CSF vai ainda ao encontro da caracterização feita pelos demais entrevistados, sendo referida as dificuldades económicas da população (nomeadamente da população idosa), as condições de habitação, a existência de famílias destruídas e a falta de acompanhamento familiar de crianças e jovens.

A partir dos dados dos Censos 2011, dos 17805 residentes da antiga Freguesia que agregava o bairro B (local do estudo de caso) e o bairro C, 14963 são de nacionalidade portuguesa e 2240 são estrangeiros, dos quais a esmagadora maioria é de proveniência africana (1590), com destaque para os cabo-verdianos (741). De proveniência do continente americano registou-se a existência de 398 residentes, maioritariamente brasileiros (382), e de proveniência asiática verificou-se a existência de 154 residentes, sendo o maior número do de indianos (75), seguidos dos paquistaneses (51), e chineses (22)⁵⁴.

⁵³ Anon (s.a), *Caracterização social da ... 2014*. P.11

⁵⁴ In http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao [acedido pela última vez a 3 Março 2016].

Dos residentes estrangeiros da antiga freguesia, composta pelos bairros B e C, apenas 98 eram europeus (dos quais 28 eram oriundos de um dos 27 países da União Europeia)⁵⁵.

No que toca a este aspeto, apesar de, para o executivo da Junta de Freguesia, a multiculturalidade ser algo de positivo, a questão é vista de maneira diferente pela população em geral.

No âmbito da observação participante feita junto da comunidade local, verificou-se um sentimento de desconforto da população caucasiana face à população imigrante ou de origem imigrante.

Segundo um morador: "[Os] pretos fazem muito barulho".

Uma outra moradora indica que "os preto" se juntam no topo da rua junto à sua casa e que fazem imenso barulho, diz que num domingo tinha ficado acordada porque não tinha sono e que por isso tinha ficado a ver a novela, começando às 2h da manhã a ouvir muito barulho e que a polícia ainda lá foi. Mas diz que o barulho é recorrente e que à noite aumenta, que os grupos estão lá sempre mas que à noite aumentam. Indica que inclusivamente já fez queixa ao presidente da Junta, mas ninguém faz nada. Ouvem-se ainda queixas de rixas da parte de uma outra moradora, indicando que terão sido levadas a cabo por grupo de indivíduos negros porque "as raças brancas não misturam muito com eles".

A reação de desconfiança estende-se ainda à recém-chegada população asiática, notória devido ao aparecimento de lojas de conveniência.

Segundo uma moradora: "Agora abriu mais uma loja de monhés, mais uma?! Esses são outros!"

Nos inquéritos passados aos alunos das turmas selecionadas é referida, também, como aspeto negativo por alguns alunos a existência de "raças/ etnias perigosas".

Verifica-se a partir destes dados, a forte multiculturalidade do local, sendo que a existência de uma população imigrante tão forte no bairro pode ser explicada pela atratividade dos baixos custos habitacionais decorrentes dos ainda tão numerosos edifícios de habitação ilegais.

No que diz respeito à caracterização da população adulta (com mais de 18 anos) da antiga Freguesia (correspondendo aos bairros B e C), dos 17805 residentes, 1134 não apresentavam em 2011 qualquer nível de escolaridade, sendo que quanto maior for a idade dos residentes maior o número de casos em que se regista essa ausência de escolaridade.

Com o 1º. ciclo do ensino básico, registaram-se 5075 casos. Com o 2º. ciclo do ensino básico, registaram-se, em 2011, 1346 casos, com o 3º. ciclo do ensino básico 2512 casos, e com o nível de ensino secundário, registaram-se 2375 adultos. Com o ensino superior verifica-se a ocorrência 68.

⁵⁵ In http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao [acedido pela última vez a 3 Março 2016].

De acordo com os dados definitivos dos Censos 2011⁵⁶, no ano 2011, dos 8460 residentes pertencentes à população ativa, 10 trabalhavam no setor primário da economia, 1327 trabalhavam no setor secundário e 5530 no setor terciário, dos quais 1812 estariam empregados no setor social e 3718 no setor económico.

É, contudo, identificado como problema local o desemprego, não só pelas associações, organização e instituições locais, como pela população e pelo Gabinete de Inserção Profissional.

A representante do GIP, no âmbito da entrevista realizada, refere que, no bairro B, existem cerca de 600 desempregados, dos quais aproximadamente 110 têm mais de 40 anos. A situação de desemprego é agudizada pelo baixo nível de escolaridade, não só na população adulta como também na população jovem que abandonou precocemente os estudos. Refere ainda a reduzida oferta local em termos de emprego, muito circunscrita ao centro comercial e ao comércio local que enfrenta grandes dificuldades, estando a população empregada no comércio local em situação de volatilidade.

De forma a explicar a baixa escolaridade enquanto fator de desemprego da situação dá nota de um exemplo em que uma empresa de manutenção automóvel, que vai abrir junto ao centro comercial localizado na Freguesia, terá solicitado ao GIP a indicação de possíveis perfis para o trabalho na área, contudo, tendo o GIP inscritos que toda a vida trabalharam em oficinas, estes não foram aceites porque muitos têm apenas a 4ª. classe, sem qualquer certificado de habilitações para o exercício da atividade profissional. "Tenho pessoas que estou a atender desde setembro", refere.

No âmbito do desemprego, refere a representante do GIP a fraca sensibilidade da população para a formação, por outro lado reflete na adequabilidade dos cursos à população, em termos de conteúdos e em termos de áreas para as quais as formações se encontram direcionadas.

Segundo o presidente da Junta de Freguesia, esta situação de desemprego e a procura de respostas pouco adequadas é causa e reflexo de graves problemas sociais já que:

"[o bairro] sofreu das políticas de inserção que não existem. É assim, quando nós partimos de uma família e intervencionamos e ao fim do Rendimento Social de Inserção e dos apoios que estão inerentes, o que é que nós fizemos? Nós, o país. Nós fizemos o Rendimentos Social de Inserção. Pagamos às pessoas por conta bancária, depois criamos os Bancos Alimentar, com a maior proximidade possível, depois alternativas em termos de formação, ocupação também com a maior proximidade possível, não criamos nenhum mecanismo que permitisse a mobilidade para esta gente, e eu já lhe digo o que é que quero dizer com isto. O que é que aconteceu? Aconteceu que nós *quetizámos* estas pessoas. Perderam hábitos de mobilidade, perderam responsabilidades, perderam hábitos de deslocação, ou seja, têm tudo à porta de casa. E uma vez que têm tudo à porta de casa, ao fim de 2 ou 3 ou 4 anos de estarem nesta situação,

⁵⁶ Divisão da Informação Geográfica – Município da Amadora, (...), Amadora Censos 2011 Síntese dos Resultados Definitivos. In http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/sintese_resultados_definitivos_censos_2011.pdf [acedido pela última vez a 9 Novembro 2014].

quando lhes é proposto uma alternativa de emprego, esta gente tem uma dificuldade terrível de aceitar, porque já não tem hábitos de responsabilidade, de mobilidade, ao contrário daquilo que podia ter sido feito.”

Também a representante do GIP reflete em respostas para o emprego inadequadas face à população local dando como exemplo que "Só para ir daqui e voltar ao Centro de Emprego da Amadora [de transportes] são 5€."

Reflete contudo na necessidade de um trabalho junto da população de forma a ser feita uma procura ativa de emprego por parte da mesma, acrescentando que o faz ao levar as pessoas a ver o painel de oferta (criando-se com o passar do tempo essa rotina da parte do utente).

É ainda indicado pela representante do GIP a necessidade de uma formação adequada e a procura de respostas integradas nas quais devem participar os vários atores locais tendo em vista o combate ao desemprego.

A existência da manutenção do desemprego nas famílias leva, segundo a diretora de uma associação de jardim-de-infância e ATL, a situações sobrevivência, indicando: “não sei como é que as pessoas sobrevivem. Umhas horas aqui, outras acolá, nada declarado, tudo assim, sem ser com contrato de trabalho, há muita gente a trabalhar nessa parte."

Dá conta nesse sentido da existência de uma economia paralela como resposta a uma situação de desemprego.

Outros problemas locais foram ainda identificados pela população, entre eles encontram-se a falta de respeito, a falta de higiene nas ruas, perturbação da via pública por causa dos estacionamento sobre os passeios e passadeiras, a falta de espaços verdes, a degradação do espaço público, a fragilidade do comércio local, o tráfico de estupefacientes.

Esses problemas são sobretudo indicados através da observação participante em que são recolhidos relatos de moradores que indicam:

"Acho que está tudo muito mal, já não há respeito nenhum por ninguém, as pessoas levam os cães à rua e deixam a porcaria toda no chão, o chão está cheio de porcaria, noutros lugares chega-se a pagar de multa por causa disso aos 200 e 500 €, mas aqui não, aqui ninguém faz nada. É os carros no passeio, é o lixo na rua, é os caixotes na parede, é uma pouca-vergonha. Ainda um dia destes hei de ir falar com o presidente da Junta"

Também estes aspetos negativos são indicados pelos alunos que preencheram os inquéritos, considerando como aspetos negativos mais relevantes o tráfico e consumo de estupefacientes, a falta de respeito, os assaltos, a limpeza das ruas, a criminalidade e a confusão e barulho.

Apesar dos aspetos negativos, foram ainda identificados aspetos positivos associados ao local.

Um dos aspetos positivos destacados está associado aos serviços e comércio local. Segundo uma técnica de um ator local e professora na escola: "Conseguo ir tratar de não sei quantos assuntos: desde ir às compras, ao banco, ao sapateiro, à padaria sem precisar o carro."

São ainda indicados os "acesso para Lisboa", os transportes, espaços verdes e equipamento, referidos estes últimos também os inquéritos passados aos alunos.

É ainda referido como aspeto positivo o espírito de vizinhança/ bairrismo que se vive no local.

Segundo a diretora de uma associação local de jardim-de-infância e ATL: "[...] Acho que essa gente é gente muito boa, não tenho absolutamente nada a apontar".

Segundo o presidente da Junta de Freguesia:

"Nós uma vez aqui não queremos sair de cá. Eu não sei como é a vossa geração, sinto que é um pouco assim também. Há um sentimento [...] Se nós precisarmos de meia dúzia de pessoas para fazer uma atividade, com a maior das facilidades arranjam essas pessoas."

Para a presidente da associação de reformados e pensionistas, existe um elevado nível de vizinhança, "[...] tanto que há casos que nos chegam quando a vizinha que ajudava foi para a casa dos filhos ou um lar".

Acrescenta o presidente da Junta indicando que essa solidariedade e espírito bairrista deriva do período em que existiam maiores dificuldades:

"Claro as solidariedades [do bairro B] da lama, sem água em sem luz, e que as pessoas andavam o dia a acartar água nos chafariz ou para subir para o 4º andar [...] com baldes de água. Criaram-se aqui redes de solidariedade que depois vão passando de geração em geração, claro vão-se perdendo, vão sendo menos enraizadas, mas continuam a existir."

O Pároco do local apresenta ainda como exemplo a construção do centro social e paroquial, indicando ter tido, ao fim de semana, 40 homens que voluntariamente construía o edifício, uma vez que a paróquia não tinha forma de pagar a construção.

Nos inquéritos passados aos alunos é referido ainda como aspetos positivos do local as escolas, os espaços verdes, os locais de entretenimento e convívio, bem como a atuação do centro social e paroquial no local. Este último aspeto é ainda referido pela população que no âmbito da observação participante indicou:

"a Igreja e a ajuda que dá às pessoas para mim é algo muito importante, ajuda muita gente."

Ou ainda:

"Foi a Igreja que fez [o bairro] envolver-se mais"

Esta última moradora dá a entender que o envolvimento da população em torno da paróquia, da construção do centro social e paroquial e da igreja, e das suas campanhas para angariação de fundos foi um importante fator de congregação da comunidade local.

Verifica-se, neste local, por um lado, uma tensão subtil entre grupos, fundamentalmente os raciais. Mas, por outro lado, é evidente, na linha da tese de Augusto Franco (2004: 46), a existência da já referida “comunidade de projeto”, isto é, “pessoas e organizações que partilham, um objeto comum – seja qual for, desde que de carácter público”. Os laços criados, em circunstâncias iniciais e adversas, foram-se transmitindo e ainda perduram nas gerações mais novas, que se traduz em confiança e solidariedade. (Granovetter, M., 1973: 1360-1380, *In* Ostrom, E., Ahn, T.K., 2010:86).

Capítulo II. As relações entre escola e a comunidade

No presente capítulo procura-se, a partir da metodologia definida, verificar de que forma se estabelece a relação entre a escola, o local e inerente comunidade, sendo num primeiro momento verificada a influência e abertura da escola ao local e a influência e abertura do local à escola. Em seguida verifica de que forma pode a escola, objeto de análise, assumir um papel de mobilizador/facilitador do processo de desenvolvimento local.

2.1 Abertura da escola ao local e do local à escola

Tendo presente a crise do sistema educativo, associada à ausência de resposta do mesmo, aos contextos globais e locais, o processo de territorialização educativa apresenta-se, segundo alguns autores, como solução para a crise educativa que vai para além da questão educativa e que se estende aos locais, sendo, por isso, as escolas atores locais de grande relevância.

2.1.1. A influência do local sobre a escola

No presente estudo de caso é referido, por parte da escola, nomeadamente através de entrevistas, a percepção do processo de influência mútuo que ocorre entre o contexto local e o contexto escolar.

Segundo a diretora do Agrupamento de escolas: "Este Agrupamento tem 5 escolas geograficamente até bastante perto, mas de facto têm realidades diferentes [...]".

Assumindo, portanto, como os diferentes contextos no mesmo local se fazem sentir de forma diferente em diferentes escolas, já que é diferente a escala de problemas que existe na escola do 1º. ciclo situada numa parte do bairro e na escola do 1º. ciclo situada noutra parte do mesmo bairro; numa, situada numa zona com a predominância de planeamento urbanístico, com edifícios legais, com condições de habitabilidade asseguradas, verifica-se um menor enfoque dos problemas locais e um maior acompanhamento e participação dos encarregados de educação, ao passo que na escola localizada na zona do bairro onde existe maior predominância de edifícios por legalizar, de génese ilegal, é verificável a existência de mais problemas sociais de génese local e o menor acompanhamento dos alunos pelas famílias. Perante a colocação desta observação, a diretora do Agrupamento de escolas concordou.

É ainda de destacar, a partir da análise dos dados do Relatório Intermédio do Plano Anual de Atividades do Agrupamento de escolas, que a escola do 1º. ciclo situada na parte do local onde são exetáveis menos problemas sociais tem 48,1% de alunos beneficiários de apoio da ASE, já a escola localizada na parte do local onde são exetáveis mais problemas locais tem 71,6% de alunos beneficiários de apoio da ASE⁵⁷.

Verifica-se, nesse sentido, a complexidade do local já que, apesar das suas características serem transversais, a forma como se fazem sentir são complexas, na medida em que o local não é uma

⁵⁷ Agrupamento de Escolas ..., Plano Anual de Atividades 2015-2016. Relatório Intermédio. Amadora. Anexo A.1.

unidade uniforme e homogénea, mas sim uma complexa relação entre os indivíduos, as instituições, os grupos, as características físicas, a identidade criada a partir da relação todos os elementos que compõem o local, dessa forma as complexas teias de relações, de interações repercutem-se de forma diferentes em cada um dos atores.

Bom exemplo disso é a forma como as características locais se fazem sentir na escola secundária. Segundo a Diretora do Agrupamento de escolas, sendo outros os professores e sendo os alunos mais velhos, e em muitos casos residentes noutros bairros, as características locais, no seu entender, o corpo discente não será a elas tão suscetível.

Não só as características negativas do local se fazem sentir na escola, como também as características positivas aí se projetam, nomeadamente no diz respeito ao sentimento bairrista, que, como referimos anteriormente, a diretora do Agrupamento de escolas salientou na sua entrevista.

Também segundo a vogal da Educação e Saúde da Junta de Freguesia, o facto de muitos do funcionários serem também residentes do local é uma mais-valia já que "são os primeiros olhos quando os pais não estão"

Nesse sentido o bairrismo associado à criação de laços, relações de confiança, criação de redes informais de solidariedade, sentimento de identidade pertença coletiva, promove um maior acompanhamento das crianças e jovens. (Granovetter, M., 1973: 1360-1380, *In* Ostrom, E., Ahn, T.K., 2010: 86).

Numa outra entrevista, a coordenadora de um curso profissional referiu a presença forte de valores e um código de conduta moral associada à forte religiosidade local e ao papel da Igreja Católica e do centro social e paroquial do local.

Contudo a perceção da influência local sobre a escola (nos aspetos positivos e negativos) não é consensual, já que, por exemplo, nas entrevistas aos coordenadores de departamento, indica, no âmbito das dificuldades associadas aos alunos, a não explicação direta de uma relação entre as dificuldades sentidas e as características do local, sendo referido, por parte de um coordenador, que as dificuldades sentidas nos alunos são extensíveis para lá do contexto local, tendo essa perceção no contacto e troca de impressões com professores de outras escolas.

Outro coordenador indica:

"[...] é difícil estar agora a associar a indisciplina com o meio. Mas o meio também não ajuda. [O bairro] em si não ajuda. Daquilo que eu ouço, desta escola [refente à escola EB 2+3], quando eu vim já era problemático, mas acho que cada vez está pior. Em termos de disciplina. Os miúdos também são diferentes. Nós também provavelmente estamos mais velhos, temos menos paciência, portanto há toda uma série de fatores que contribuem".

Considerando o local como uma das explicações para os problemas identificados nos alunos, considera, contudo, a existência de outras possíveis explicações, nomeadamente a diferença presente em cada geração e o próprio envelhecimento do corpo docente.

Um outro coordenador considera também que, apesar de poderem existir outras explicações não limitadas ao local, se verifica uma forte influência do local:

“[...] Do meu ponto de vista existem algumas dificuldades relacionadas com condições económicas disso não há dúvidas nenhuma. O acesso à educação, à informação poderá de algum modo depender de questões de natureza económica, mas julgo que essa dificuldade tanto existe aqui [no local] como existe por exemplo numa Freguesia como Benfica, que é muito próximo. De qualquer forma nota-se alguma diferença, [...]. Se atendermos à população que por exemplo frequenta um colégio particular e a população que frequenta esta escola de facto há aqui uma diferença. Esta diferença não é só económica, é cultural também e tem a ver com a própria família, e as expectativas da família e o investimento da família e o acompanhamento da família, portanto há aqui... O aluno não está isolado, o aluno está inserido no meio social e económico e de facto nós sabemos que há meios sociais e económicos que são mais facilitadores da aprendizagem dos alunos. Tem a ver com o facto de aqui, concretamente [o bairro], não ter propriamente um nível, as famílias não terem um nível de vida muito bom, economicamente, [...] e também posso dizer-lhe que em termos culturais e de interesses poderão não ser concorrentes aos interesses da escola. Nem concorrentes, nem complementares.”

Esta análise permite confirmar a importância das teorias de Coleman e Hoffer (1987) relativamente aos diferentes tipos de comunidade associados a diferentes tipos de escolas, bem como a diferentes tipos de contexto familiar em que se inserem os alunos, com repercussões no capital humano, cultural e social desses mesmos alunos.

Tendo presente a influência do contexto social e local na escola, a coordenadora do Gabinete do Aluno (gabinete responsável por acompanhar alunos com problemas de comportamento ou em situação de procedimento disciplinar) indica: "A escola é o reflexo da comunidade. A sociedade está aqui [...] a escola é o reflexo da rua, mas é também o preâmbulo da rua".

Admite, a coordenadora do Gabinete do aluno, existir um processo de mútua influência entre o contexto social e o contexto escolar, embora considere que os problemas, nomeadamente de indisciplina (com os quais lida maioritariamente), não são circunscritos ao local, mas sim fruto de uma sociedade em crise em termos culturais, e portanto os problemas locais são também os problemas extensíveis a toda a sociedade. Nesse sentido considera que também a escola tem o papel de participar na resolução desses problemas enquanto “preâmbulo da rua”.

Questionados nos inquéritos face à influência na escola, dos aspetos negativos e positivos identificados como sendo do local, dos 48 alunos que responderam à questão (dos 89 que responderam aos inquéritos), 40,9% consideraram a influência do local na escola e 13,6% considerou que o local não influencia a escola, tendo justificado os alunos que consideraram a existência dessa influência do local sobre a escola, a partir do comportamento dos alunos, da pequena criminalidade do consumo de estupefacientes.

Já nos inquéritos passados aos professores, dos 17 professores que responderam à questão (de um total de 27 inquéritos) 63,6% considerou a existência de influência dos aspetos positivos e negativos do local sobre a escola e 13,6% considerou não haver influência do local sobre a escola.

A justificação dos professores para a existência de influência do local sobre a escola prende-se essencialmente com a expressão dos problemas locais nos alunos, prendendo-se a justificação da não influência com a defesa de que, mais do que locais, os problemas são transversais à sociedade, não se destacando o local nem a sua comunidade de forma a considerar a existência de influência de aspetos exclusivamente endógenos na escola.

Segundo a professora destacada para o projeto da Associação EPIS, no diagnóstico realizado aos alunos de forma a verificar os motivos por detrás do insucesso escolar ou da predisposição para o insucesso escolar, esses motivos encontram-se relacionados com riscos vários, como o territorial. Segundo a professora, normalmente os alunos a quem é diagnosticado um risco exclusivamente territorial não é alvo de acompanhamento, contudo o típico caso de alunos acompanhado pelo projeto apresenta, entre outros riscos, o risco familiar, podendo nesse sentido considerar-se a influência do local na escola.

Uma vez identificado o risco territorial associado ao aluno, que muitas vezes, segundo a professora entrevistada, tem também associado o risco familiar, e tendo presente a realidade local em termos do nível de escolaridade, pretende-se, com o referido projeto, reverter uma situação de reprodução social (defendida por Bourdieu (1978) como decorrente da atuação da escola).

2.1.2. A influência da escola sobre o local

Apesar de não ser consensual, entre os entrevistados, a existência de real influência do local sobre a escola, é, contudo, considerado pela maioria dos entrevistados e inquiridos que a escola influencia o local.

Segundo os 43 alunos inquiridos (de entre um total de 89 alunos) que responderam à questão, apenas 3,4% consideraram a não existência de qualquer tipo de influência da escola sobre o local. De entre as influências consideradas, 37,1% considerou existir influência social da escola sobre o local, 16,9% considerou a existência de influência cultural da escola sobre o local, 10,1% considerou a existência de influência económica da escola sobre o local, 3,4% referiu a existência de outro tipo de influência da escola sobre o local, como, por exemplo, a educativa e 1,1% considerou existir influência política da escola sobre o local.

No caso dos professores inquiridos, tendo respondido à questão 22 professores, 72,2% considerou a existência de influência social da escola sobre o local, 63,3% dos professores inquiridos indicou existir influência cultural da escola sobre o local, consideraram 31,8% a existência de influência económica da escola sobre o local e 9,1% responderam que a escola exerce influência política sobre o local.

Considerado, pela maioria dos inquiridos, o exercício de influência da escola sobre o local, segundo a diretora do Agrupamento de escolas:

“Nós tentamos sempre trabalhar em conjunto com diversos atores locais, isto nos dois sentidos, não é?! Ou seja, a comunidade, através das suas associações procura a escola por vários motivos, aliás trabalhamos muito em conjunto com a Câmara, pela questão agora deste Contrato interadministrativo de delegação de competências, isto é, estamos dependentes da Câmara ou a Câmara é o nosso parceiro privilegiado. Mas mesmo localmente também trabalhamos muito com a Junta de Freguesia, o centro paroquial, diversas associações, e isto é recíproco. Portanto eles procuram-nos em questão de espaço, em questão de espaço, em questão de apoio a comunidades, e nós também no sentido inverso, também os procuramos para nos apoiarem em algumas atividades, por exemplo, nos estágios dos alunos nos cursos vocacionais, [...], profissionais, colaboramos muito no sentido de nos aproximamos e mutuamente também resolvemos problemas uns dos outros, não é?!”

Referiu, ainda, a diretora do Agrupamento de escolas, a realização de projetos e atividades conjuntas:

“Por exemplo a questão dos estágios, nós temos cursos, temos por exemplo o curso profissional de apoio psicossocial que trabalha muito com esta realidade, quer ao nível dos lares para idosos, quer ao nível das crianças, aproveita-se até porque é um curso que se aproveita muito bem porque precisam, precisam de nós. Trabalhamos muitos ao nível das escolas [...], as escolas estando integradas, tudo isto facilita em iniciativas. É uma comunidade que apesar dos defeitos que tem, como qualquer comunidade, também está próxima e é extremamente recetiva, e também é recetiva, [...] por exemplo campanhas que se fazem e as pessoas aderem, e também depois por outro lado, trazer a comunidade à escola.”

Verifica-se dessa forma a existência de uma relação de parceria, que na perspectiva de Ernesto Martins (2009:71), “torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor se poder resolver problemas de ensino-aprendizagem, de promover a rentabilização dos recursos [...]”.

Segundo o tratamento estatístico realizado a partir de inquéritos preenchidos por 89 alunos de turmas e cursos diferentes, sendo solicitada a classificação de afirmações segundo a escala: discordo completamente, discordo, concordo, concordo completamente, face à afirmação: “A escola realiza projetos e parcerias com outras entidades, associações, organizações locais”, 2,3% dos alunos discordaram completamente, 27,3% discordaram, 37,5% concordaram, 19,3% concordaram completamente, e 13,6% não responderam; nesse sentido verifica-se que a percentagem de alunos que considera a existência da realização de parcerias e projetos da escola com atores locais é superior (56,8%) à percentagem de alunos que não considera a existência da realização desses projetos (29,6%).

Face à afirmação “Existem projetos realizados, que são direcionados para a população da Freguesia”, responderam “discordo completamente” 14,6% dos alunos, “discordo” 16,9%, “concordo” 41,6% e “concordo completamente” 9%. Não responderam 18% dos alunos. Tal como para a primeira afirmação, é maioritária a percentagem de alunos que considera a existência de projetos da escola direcionados para a população da Freguesia (50,6%), face aos que consideram a não existência desses projetos (31,5%).

Perante a afirmação “Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa na Freguesia”, 43,8% dos alunos discordaram completamente da afirmação, 25,8% discordaram, 16,9% concordaram e 6,7% concordaram completamente, não tendo respondido à questão 6,7% dos alunos inquiridos. Desse modo, quanto à terceira afirmação, a percentagem de alunos que considera que o currículo das disciplinas não está direcionado para a Freguesia (69,6%) é elevada.

Indicando a quarta afirmação “Nas aulas os professores dão exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a Freguesia”, verifica-se a predominância de alunos que discordaram completamente (27%), ou discordaram (32,6%) face aos alunos que concordaram (24,7%) ou concordaram completamente (11,2%).

A afirmação “Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a Freguesia” registou uma percentagem superior de alunos que consideraram a discordância completa (30,3%), e a discordância (36%) face aos alunos que concordaram (20,2%) e concordaram completamente (11,2%).

Perante a quinta afirmação “Nos trabalhos de grupo e/ ou individuais são ajustados ao tema factos, fenómenos relacionados com Freguesia”, 38,2% dos alunos discordaram concordaram completamente, verificando-se predominância de alunos que discorda completamente ou discorda face à percentagem de alunos que concorda ou concorda completamente.

Relativamente à última afirmação “Fora da escola vê alguma referência aos projetos ou intervenção da escola na Freguesia”, verifica-se um empate técnico quanto à concordância e discordância da afirmação, já que 46,1% dos alunos indicaram discordo completamente (18%) ou discordo (28,1) e 46,1% responderam concordo (37,1%) ou concordo completamente (9%).

Verifica-se nesse sentido uma predominância dos níveis de concordância quanto à relação da escola com atores locais e a criação de projetos e atividades em parceria e direcionados para a Freguesia em que se insere o local, e o predomínio da discordância quanto a presença de temas, assuntos associados à Freguesia do local nas aulas ou nos trabalhos curriculares, verificando-se um empate quanto à visibilidade dos projetos ou intervenções da escola no local.

No que diz respeito ao tratamento estatístico dos inquéritos dos professores, da classificação da afirmações, face à primeira afirmação “Adequo o programa educativo das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ou de grupo, exemplos utilizados a durante as aulas, exercícios, projetos” verifica-se a predominância de concordância com a afirmação, tendo concordado 50%, concordado completamente 9,1%, e tendo discordado 13,6% e discordado completamente 4,5% dos professores inquiridos.

Face à afirmação: “Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (bairro em análise)”, verifica-se igualmente que a maioria dos professores concorda (40,9%) ou concorda completamente (9,1%) com a afirmação, discordando 13,6% e discordando completamente 13,6%.

Face à terceira afirmação “Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma”, verifica-se o predomínio da discordância tendo selecionado essa opção 50% dos inquiridos e selecionado a opção discordo completamente 9,1%. Concordaram com esta afirmação 9,1% e concordaram completamente com a afirmação 4,5%.

A percentagem de discordância é ainda maior quando colocada a afirmação “os encarregados de educação envolvem-se me projetos da escola”, já que 54,5% dos professores inquiridos discordaram e 4,5% discordaram completamente, tendo apenas concordado 9,1% e concordado completamente 4,5%.

Quanto à afirmação “Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise), 31,9% dos professores inquiridos concordaram, 22,7% discordaram e 4,5% discordaram completamente. É de destacar os 40,9% dos professores inquiridos que selecionaram a opção NS/NR.

A partir do tratamento de dados estatísticos, relativamente ao inquérito preenchido pelos professores, é possível verificar a existência de uma relação fraca entre o número de anos de serviço e o nível de conhecimento sobre o local; tendencialmente, quantos mais anos de serviço na escola tiver o docente maior será o seu conhecimento sobre o local, não sendo, neste estudo, essa relação relevante do ponto de vista estatístico, já que é fraca a relação entre as duas variáveis⁵⁸. Por outro lado constata-se a existência de uma relação moderada entre a idade do docente e o conhecimento sobre local, verificando-se a tendência para quanto maior é a idade do docente maior é o conhecimento sobre o local⁵⁹.

Relacionando a variável idade do docente com cada uma das afirmações⁶⁰, verifica-se que, de acordo com a escala da classificação aplicada (discordo completamente, discordo, concordo, concordo completamente), a relação entre as variáveis é fraca e negativa, não sendo relevante do ponto de vista estatístico a existência de uma relação entre a idade do docente e as afirmações que se traduzem no processo de territorialização educativa.

⁵⁸ Terá sido aplicado para a verificação da relação das duas variáveis o teste não paramétrico Ró de Spearman, já que uma das variáveis é qualitativa (anos de serviço) e a outra é quantitativa ordinal (conhecimento sobre o local), podendo o valor do teste variar entre -1 e 1, e sendo o mesmo de 0,118 considera a existência de uma relação moderada.

⁵⁹ Terá sido aplicado para a verificação da relação das duas variáveis o teste não paramétrico V de Cramer, já que uma das variáveis é qualitativa (idade) e a outra é quantitativa ordinal (conhecimento sobre o local), podendo o valor do teste variar entre 0 e 1, e sendo o mesmo de 0,408 considera a existência de uma relação moderada.

⁶⁰ Sendo as afirmações: “ A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais”, “Existem projetos realizados na Escola Secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise)”, “Adequado os programas das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos”, “Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise)”, “Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola”, “Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise)”.

Através da análise estatística feita aos inquéritos dos docentes selecionados, é possível verificar a existência de uma relação moderada entre as variáveis departamento e conhecimento sobre o local, verificando-se que o conhecimento sobre o local é influenciado pelo departamento em que o docente se encontra⁶¹. A mesma relação moderada faz-se sentir entre o departamento em que o professor se encontra e dificuldades como falta de tempo, falta de empenho dos alunos e falta de interesse dos alunos⁶².

Verifica-se, ainda, a existência de relação entre a variável departamento e todas as afirmações com a exceção da última afirmação “Os projetos da escola têm visibilidade no local.” Constata-se no caso da primeira afirmação uma concentração da concordância em torno de todos os departamentos, no caso da segunda afirmação verifica-se a concentração da concordância em torno do departamento de Línguas e do departamento de Ciências Sociais e Humanas. No caso da terceira afirmação, verifica-se a concertação da discordância nos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Ciências Sociais e Humanas. No que diz respeito à quarta afirmação, constata-se a discordância em torno de todos os departamentos⁶³.

2.1.3. A concretização da abertura da escola ao local

A abertura da escola ao local encontra dificuldades de várias ordens. Referindo-se a este aspeto, a Diretora do Agrupamento, considerando de grande importância essa abertura para a realização de uma maior integração, refere, contudo, os obstáculos que se lhe colocam:

“[...] há iniciativas que podíamos ter de outra forma e que não temos, porque não temos espaços apropriados, de facto, por exemplo, nós fizemos, na sexta-feira passada, que foi até muito interessante, a entrega dos certificados de mérito e dos diplomas de conclusão do ensino secundário, que fizemos na sexta-feira passada, porque era o dia em que nasceu [indica o nome do patrono da escola e do Agrupamento], [...] só que não pudemos sequer permitir a entrada de muitos pais, não pudemos abrir assim de uma forma mais alargada porque não temos espaço, e de facto isso é um problema.”

O Presidente do Conselho Geral, no âmbito do das reuniões desse órgão, destacou o papel dos atores locais membros do Conselho Geral do Agrupamento, referindo:

“[...] têm sido dados contributos que de facto são interessantes, que são discutidos e têm sido dos contributos importantes, sim. É fundamental, digamos, que é o órgão que é fundamental ouvir opiniões da comunidade, é para isso que eles estão cá [...]”

E acrescenta,

⁶¹ A relação entre a variável qualitativa nominal departamento, e a variável qualitativa ordinal conhecimento sobre o local terá sido medida através o teste V de Cramer tendo sido o seu valor de 0,499.

⁶² A relação entre a variável qualitativa nominal departamento, e as variáveis qualitativa nominais dificuldades terá sido medida através o teste V de Cramer tendo sido o seu valor de 0,416, de 0,513 e 0,569 respetivamente pelas dificuldades indicadas.

⁶³ Terá sido aplicado às variáveis o teste V de Cramer.

"[...] pela primeira vez no ano passado, foi apresentado o projeto educativo em que de facto genericamente os elementos da comunidade estiveram de acordo, mas houve um ou outro contributo importante, alguns alertas e alguns pontos de vista diferentes, que são discutidos ."

Refere, contudo, que a relação entre os membros do Conselho Geral se faz essencialmente nas reuniões do órgão, contudo:

"se fosse tendencialmente, devia existir um espaço mais amplo de conversação, de troca de opiniões. Isso não se verifica, quer dizer, a discussão de ideias e opiniões faz-se no estrito funcionamento das reuniões do Conselho Geral."

Refere, contudo, a dificuldade de existir um espaço extra-assembleia do Conselho Geral para a relação entres os vários atores e representantes, na medida em que, trabalhando todos os atores, pouco espaço sobra nas suas vidas.

Relativamente à relação da escola com a comunidade local referiu:

"É sempre possível incrementar uma maior ligação entre as escolas e o meio, sempre possível melhorar essa relação. [...] Acho que cada escola, e o nosso Agrupamento também o tem feito, tem feito aquilo que é possível. Como eu disse há pouco, é sempre possível melhorar, é sempre desejável melhorar, enfim, acho que se devia, e é obrigatório que se melhor bastante. Neste momento para além das reuniões tradicionais dos diretores de turma com os encarregados de educação [...] acho que de facto há uma maior abertura [...]. Ainda na semana passada, no sábado, houve aqui na escola um festa convívio da Associação de pais, mas são um bocadinho atividades desgarradas, mas eu acho que também não podemos ser apressados, mas temos de fazer mais para de facto possamos criar espaço de diálogo com representantes das comunidade, encarregados de educação dos nossos alunos, aliás eu acho que só assim se ultrapassarão algumas dificuldades, como eu disse no principio nomeadamente nas características disciplinares, porque é muito difícil melhorar academicamente um resultado [...] é muito complicado uma escola preocupar-se só em obter resultados positivos de melhoria de classificações se não houver melhoria de comportamentos [...] sem que se consiga criar verdadeiramente o interesse dos alunos na aprendizagem, tentar que eles percebam que é fundamental e que a escola é o local onde eles devem intervir para melhorar as suas capacidades, para melhorar a sua cultura de vida, para serem melhores cidadãos. E acho que a comunidade e as escolas têm muito a fazer nesse sentido. Se as escolas só se preocuparem com os melhores resultados no exame nacional, como que seja esse o melhor objetivo, a escola falha como instituição, creio eu."

Embora os entrevistados admitam que ainda não se conseguiu chegar lá, sentem e reconhecem a necessidade de um aprofundamento progressivo de relações de parceria, no sentido "de contribuir para melhor se poder resolver problemas de ensino-aprendizagem" (Martins, E., 2009:71), e caminhar para o que considera Joaquim Azevedo ser uma escola que "se envolve na construção de pontes com o meio envolvente e as suas populações" (Azevedo, J., 1994 *In* Conselho Nacional de Educação: 1995: 87).

No âmbito da relação existente entre a escola e o local, admitida por vários entrevistados, um coordenador de departamento deu um exemplo dessa mesma colaboração, referindo:

"Nós tivemos há 2 semanas, a semana da leitura. Especialmente no 2º. ciclo e no 1º. ciclo chamou muito os encarregados de educação à escola e acho que, por exemplo, esse projeto da semana da leitura com leituras com sotaque, leitura para alunos surdos, leituras feitas para os alunos de 1º. e 2º. ciclos, com entidades exteriores, encarregados de educação, eu acho que é de aproveitar esse projetos, mas não é só aproveitar, mas é envolver a comunidade exterior nesses projetos. Eu acho que é muito importante [...] o exemplo, o inglês apresentou o *Got Talent*, eu chamei cá a associação de pais e vieram 3 representantes da associação de pais, eu acho que é importante, porque essas pessoas que estiveram presentes, fizeram depois a divulgação daquilo que é feito na escola, dos ensinamentos que os alunos têm fora da sala de aula, eu acho que é muito importante, os encarregados de educação ficam com outra visão, do que é a escola do que é ensinar e do como se pode ensinar e se calhar, sei lá, não todos os encarregados de educação, mas sabendo que há uma semana da leitura e que vai ser desenvolvido o *ler*, não é só para ler bem, é ler e querer saber e aprender um conto e depois fazer a análise do conto, se calhar o pai é capaz de comprar um livro ao filho uma ou 2 semanas depois, e se calhar lê com ele em casa, se ele souber que projeto da leitura é importante para o desenvolvimento do seu educando. Talvez seja possível, agora estou a pensar na semana da leitura que envolveu a comunidade exterior."

Associa-se esta reflexão à conceção de Rui Canário (2005: 156) de territorialização, já que, pretendendo-se que a abertura da escola provoque a alteração de práticas no seio familiar ao envolver a família, de modo a que, ajustado o processo educativo ao contexto local, se promova a aprendizagem, se procura "reforçar a dependência da acção educativa em relação contexto."

Reflete, dessa forma, a coordenadora do departamento face à importância de envolver a comunidade local, considerando a necessidade de:

"Organizar atividades que possam ser conjuntas, envolver muito a comunidade exterior com as atividades da comunidade escolar, e também [...] era as duas serem uma só. Era todas as atividades serem planificadas e serem organizadas e implementadas e efetivamente decorrerem em conjunto. "

Dessa forma concebe a coordenado do departamento a educação, na ótica de Gómez et al. (2007: 177), como " uma acção social contextualizada num tempo e num espaço", e na medida em que considera que tal processo traria vantagem do ponto de vista educativo, ao estender-se a toda a comunidade.

O coordenador de um outro departamento refere:

"Nós temos aqui algumas ligações com algumas instituições, portanto há aqui um aproveitamento dessas ligações até da proximidade, por exemplo; a escola está relativamente próxima, por exemplo, do Centro Social e Paroquial e há alunos que desenvolvem trabalho ligados, isto é, trabalhos que visam promover algumas atividades e estas atividades são também a sua aprendizagem nessas instituições. Portanto há aqui de facto nalguns casos uma ligação até muito estreita, e a proximidade facilita o «ir ali», facilita."

Sendo referida a possibilidade de uma maior relação com o local é também referida a dificuldade de a mesma ser feita. Segundo o mesmo coordenador de departamento, relativamente à possibilidade de haver uma maior relação entre o local e o ensino regular, refere: "É sempre possível, mas é mais difícil, porque há aqui um condicionamento que tem a ver com os próprios programas."

A dificuldade associada ao estreitamento das relações entre a escola e o local surgem através da adaptação dos programas curriculares. Esta é uma das principais dificuldades identificadas no que diz respeito a um maior aprofundamento das relações entre a escola e o local.

Nas várias entrevistas realizadas é notória a dificuldade associada à adaptação dos programas curriculares das disciplinas ao local, sendo os cursos profissionais, devido à existência de estágios profissionais, os que mais conseguem fazer essa relação, já que, segundo uma técnica local e professora na escola, para os cursos do ensino regular: "Com tanta burocracia a escola não pode fazer muito mais".

De acordo com 11 dos professores inquiridos, existe a possibilidade de adaptar os programas curriculares aos contextos locais, considerando 5 a impossibilidade de tal acontecer, justificando essa impossibilidade com as especificidades das metas educativas, a pressão dos exames nacionais, ou ainda os conteúdos previsto pelos programas curriculares.

Apesar das dificuldades indicadas, verifica-se da parte da escola uma intenção de abertura ao local, através de estágios dos cursos profissionais e do exercício de atividades pontuais.

Questionados os atores locais, nas entrevistas relativamente à sua relação com a escola, os que revelaram ter algum tipo de relação circunscrevem-na ao cumprimento de protocolos de associados aos estágios e às atividades a desenvolver com cursos profissionais.

Consideram, contudo, a existência desses estágios e dessas atividades conjuntas uma mais-valia para ambas as partes.

A presidente da associação de reformados e pensionistas refere a mais-valia que é ter estagiários da escola na associação, na medida em que dão resposta à necessidade de recursos humanos, ao mesmo tempo que trazem dinamismo à associação, apreciado pelos utentes e associados.

A diretora do Centro Social e Paroquial refere mesmo terem já sido feitas contratações de estagiários, após a conclusão do estágio realizado na instituição.

A diretora de uma associação que presta apoio na área do jardim-de-infância e ATL refere ainda a existência de uma parceria realizada com o Agrupamento de escolas, tendo sido criada uma sala de estudo na escola EB2+3 e tendo sido delegada, à associação, a animação dos intervalos, acrescentando que tal é uma mais-valia para a escola e para os aluno na medida em que:

“[A associação] habituou as escolas a um trabalho de grande qualidade e de ajuda na resolução de muitos problemas, muitos problemas nomeadamente problemas de comportamento; por outro lado, o apoio escolar é extremamente importante. Na nossa sala de estudo o ano passado não houve menino nenhum... houve um menino que chumbou, mas ... quer dizer, não há milagres, de resto ninguém chumbou, em 60 meninos que nós tínhamos”.

A referência à aproximação/abertura da escola ao local é ainda referida no Plano Anual de Atividades 2015-2016, sendo referenciado na dimensão cultural cívica, de intervenção e responsabilização a ação/medida de “Estabelecer novas parcerias para proporcionar o desenvolvimento de competências sociais e em contexto real”, sendo identificada como operacionalização a “apresentação de novas candidaturas e recandidatura a projetos locais, regionais, nacionais e da comunidade europeia”, a desenvolver ao longo do ano letivo e estando sob a responsabilidade dos professores e direção.⁶⁴

Segundo o Projeto educativo do Agrupamento 2015-2018, são identificados no âmbito da linha estratégica “Cultura cívica, de intervenção e responsabilização”, os objetivos “Aumentar em 10% o número de alunos do 2º. e 3º. ciclo e ensino secundário em atividades que promovam a cidadania ativa” e o objetivo “Aumentar em 6% o número de participantes em projetos e atividades de cariz científico, cultural e desportivo e em mostra á comunidade”, sendo de destacar a ação “Desenvolver projetos e participar em iniciativas de voluntariado, cooperação e resolução de problemas sociais.”⁶⁵

É ainda intenção do Agrupamento a divulgação do projeto, nomeadamente à autarquia e parceiros locais.

No que diz respeito à participação da escola em projetos locais, nomeadamente de desenvolvimento local, é indicado da parte da coordenadora do grupo de Artes Visuais a pertença da escola do Grupo de Ação Local do projeto da Freguesia, no âmbito do Programa Desenvolvimento Local de Base Comunitária ao afirmar que “Tínhamos pensado em fazer logotipos para sacos de pano, para o comércio local”.

Refere a importância da participação neste tipo de projetos referindo que “São importantes projetos que façam olhar à volta”.

Também a representante da Junta de Freguesia na Comissão Social de Freguesia indica:

“a escola quando decidiu fazer parte do Grupo de Ação Local do DLBC manifestou muito o seu interesse em estar em projetos intergeracionais, que é o que está a faltar neste momento aqui na Freguesia, portanto temos aqui muita potencialidade mas ainda não tem instituições que esteja a agarrar estas oportunidades por vários ... ou por fatores económicos ou porque trabalham com pessoas que são voluntários e não têm depois nem tempo nem conhecimentos para conseguir estruturar um projeto e candidatar-se a linhas de financiamento. A escola tem esses recursos, tem normalmente bons recursos de logística, tem os recursos humanos, capazes, e tem a população escolar, mas espero que o DLBC venha dar aqui uma oportunidade à escola [...]”

Refere ainda face ao mesmo projeto: “também pensámos, no âmbito do DLBC, abrir uma mercearia comunitária e também a parte visual a ser trabalhada pela escola”.

⁶⁴ Agrupamento de Escolas ..., Plano Anual de Atividades 2015-2016 . Amadora. p.9.

⁶⁵ Agrupamento de Escolas ..., Projeto Educativo de Agrupamento 2015-2016. Amadora. p.9.

Associa-se, desta forma, a educação à “revalorização do local” (Canário, R., 2005: 156), inserindo-se a escola na “comunidade de projeto” (Franco, A., 2004:46), segundo uma relação de parceria de modo a dar resposta “a problemas sociais, culturais e económicos” (Martins, E., 2009:67), tornando-se a educação como “«parte orgânica do processo de desenvolvimento»” (Gómez et al. 2007:180 citando Carnoy, 1990: 97-98).

Contudo aguarda-se o financiamento do projeto para que este comece a ser implementado na Freguesia.

É também no âmbito do grupo de Artes Visuais e do curso de Artes Visuais que muitos projetos associados ao local são desenvolvidos, sendo indicado pela coordenadora do grupo, que os professores do referido grupo trabalham segundo a metodologia de projeto, sendo essa uma das justificações apresentadas pelos alunos quanto à sua participação em projetos da escola – a pertença ao curso de Artes Visuais.

Questionada a coordenadora de projetos sobre a forma como estes são criados, refere a abertura do grupo a propostas e apresenta um exemplo da realização de atividades com a *Make a Wish*, que terá sido proposta por um aluno, indica que estão abertos a sugestões, mas que são muitas as solicitações para projetos vindas de fora da escola, e, apesar de se tentar dar respostas, nem sempre é possível participar, até porque o Plano Anual de Atividades é proposto no início do ano e desde o início se fazem os planeamentos.

Apesar dessa demonstração de interesse no seu PAA e da existência de dinâmicas na escola de projetos, de entre 89 alunos inquiridos, dos quais responderam à questão 81 alunos, questionados quanto ao seu envolvimento na criação e aplicação de projetos 2,2% consideraram elevado, 29,2% consideraram moderado, 32,6% consideraram reduzido e 27% indicaram a ausência de participação.

Verificando-se as justificações dos alunos quanto ao seu grau de participação, as respostas associadas ao envolvimento relacionam-se com a pertença ao curso de Artes Visuais, ou a partir da indicação ou apelo à participação pelos professores. A ausência de envolvimento é justificada com a falta de interesse, falta de tempo, de ser o primeiro ano na escola e o desconhecimento.

A comunidade local revela desconhecer as atividades levadas a cabo pela escola. Contudo este desconhecimento pode dever-se, por um lado, à falta de acompanhamento familiar face aos jovens, revelado nas entrevistas realizadas na escola e junto dos atores locais, por outro lado, segundo a vogal da educação, a escola secundária necessita de se abrir mais. Sendo ainda identificado por outros membros do executivo a ausência do Agrupamento da Comissão Social de Freguesia.

Contudo o diretor do outro Agrupamento de escolas da freguesia, considera normal a existência de algum fechamento da escola, tendo considerado que: “eles têm um caminho de 3 ou 4 anos portanto ainda estão com um monte de problemas e mais naturalmente estão a tentar ver por dentro e só depois expandir, eu acho isso normal.”

Nesse sentido, segundo o diretor do outro Agrupamento de escolas da Freguesia, sendo o Agrupamento de escolas do local recente, está ainda um processo de auto-organização, sendo necessário tempo para que se abra ao local.

A realização de um contrato interadministrativo entre o Município da Amadora e o Ministério da Educação que promove a delegação de competências para a escola local, e que abrange o Agrupamento em causa, poderá ser aproveitado para uma maior abertura ao local na medida em que o referido contrato procura

“o desenvolvimento de uma maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizacional”, sendo referido como um dos princípios do contrato a “participação da comunidade na gestão dos sistema educativo local” e como objetivo estratégico a “criação de sinergias e potencialidades resultantes do envolvimento da comunidade local no plano estratégico educativo municipal.”⁶⁶.

Existe, contudo, o risco de este processo de delegação de competência do Estado central para o município ser demorado já que, tendo sido publicado em julho de 2015, como referiu o presidente do Conselho Geral, em entrevista, ainda não foi aplicado.

2.1.4. A concretização da abertura do local à escola

Sendo a abertura da escola ao local e a capacidade de mobilização da população local da escola essencial à promoção e à participação da escola num processo de desenvolvimento local, a ação da escola não pode ser encarada enquanto ato isolado, tendo o processo de desenvolvimento local de decorrer da mobilização dos vários atores locais, sejam eles organizações, associações, instituições, comunidade, recursos endógenos, no sentido de caminhar para um maior bem-estar.

Nesse sentido a capacidade da escola promover, participar num processo de desenvolvimento local decorre da disponibilidade e atuação dos atores locais.

Analisando os planos de ação da Comissão Social de Freguesia de 2014 a 2016, verifica-se no ano 2014 a definição dos eixos: “Território, Recursos sociais e Parcerias”; “Envelhecimento e Qualidade de Vida” e “Grupos Vulneráveis”.

Nos anos seguintes, 2015 e 2016, são definidos como eixos de ação: “Valorização de Rede e Parcerias Locais”; “Empregabilidade e Qualificação Profissional” e “Inclusão de Grupos Vulneráveis”.

Verificando-se a manutenção da primeira e terceira áreas de atuação, sendo a primeira a relacionada como território e a terceira com os grupos vulneráveis, verifica-se, quanto ao segundo eixo, uma alteração de 2014 para 2015, passando o foco de envelhecimento para as questões da empregabilidade e integrando-se o envelhecimento na “Inclusão de Grupos Vulneráveis”.

⁶⁶ Contrato interadministrativo de delegação de competências. Contrato nº 550/2015 de 28 de Julho. Diário da República Nº145 – 2ª série. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação e Ciência e Município da Amadora. pp. 20241-20242.

No que diz respeito à forma como o primeiro eixo tem sido abordado de 2014 a 2016, nota-se um progressivo e maior envolvimento do Agrupamento de escolas; em 2014, nenhum das ações associadas aos objetivos do primeiro eixo tinham como parceiro o Agrupamento de escolas, em 2015 o objetivo associado à criação de espaços de divulgação da CSF, com a ação de lançamento de um concurso para a criação do logotipo da CSF, tem-no já como parceiro. Não tendo essa atividade sido realizada, a mesma terá transitado para o plano de 2016, sendo que segundo a representante da Junta de Freguesia na CSF:

“[...] a comunidade scolar desconhece o que é a Rede Social, a Comissão Social de Freguesia, a comunidade escola e a comunidade em geral. Eu tive uma reunião há um mês com a professora [menciona o nome da professora da escola] [...] para que a turma criasse o logotipo da Comissão Social de Freguesia, nós neste momento não temos logotipo e portanto combinamos no início do próximo ano letivo fazer um formação de sensibilização, explicar o que é isto da Comissão Social de Freguesia e depois a turma ser responsável pela criação do logotipo [...] Esta era uma das formas para tentar haver esse conhecimento da parte da escola do que é que é a Comissão Social de Freguesia.”

Por outro lado a escola encontra-se, para o ano de 2016, associada ao objetivo que pretende acompanhar e dar visibilidade dos projetos de intervenção comunitária, sendo um desses projetos o que decorre do programa DLBC, pertencendo a escola ao Grupo de Ação Local.

Quanto ao segundo eixo do Plano de Ação 2014, o de “Envelhecimento e Qualidade de vida”, não se verifica a participação da escola em nenhuma das ações.

Já no que toca ao terceiro eixo no Plano de Ação de 2014 (“Grupos Vulneráveis”), o Agrupamento de escolas encontra-se como parceiro no que toca à participação em ações de solidariedade associadas à troca de livros escolares e no que diz respeito à recolha de alimentos e de outros bens.

Tendo com os planos de ação de 2015 e 2016 passada a temática do envelhecimento para o terceiro eixo (“Inclusão de Grupos Vulneráveis”), em 2015 verifica-se a ausência do Agrupamento de escolas em ações de envelhecimento ativo, mantendo-se no que diz respeito à troca de livros (não concretizada), e ainda na realização de ações de informação no âmbito da responsabilidade parental.

No ano 2016, associado ao mesmo eixo, mantém-se a temática parental com formações no âmbito da componente parental, voltando a escola a estar associada ao projeto intergeracional e de envelhecimento ativo, bem como na definição das ações prioritárias no âmbito do projeto associado ao programa DLBC.

A participação da escola nas ações do Plano de Ação da CSF revelam a importância da criação de resposta locais, perante os contextos locais que influenciam e são influenciados por vetores globais (Nóvoa, 1992: 93), assistindo-se, embora de forma tímida, à “necessária recontextualização da ação educativa escolar” (Canário, R., 2005:156).

No que diz respeito ao eixo “Empregabilidade e Qualificação Profissional” (segundo eixo nos planos de ação de 2015 e 2016), verifica-se em 2015 a referência do Agrupamento de escolas como parceiro

quanto à criação de um projeto com vista à criação de uma “rede de empregabilidade”. Contudo essa parceria já não se verifica em 2016.

Não sendo o local circunscrito à CSF, questionados os atores locais sobre a sua relação com a escola, é referida a existência por parte de alguns atores locais de relação com a escola, contudo esta foca-se muito no âmbito dos estágios dos cursos profissionais.

No entanto, como indicou a Presidente da Associação de reformados e pensionistas, é fácil realizar atividades com a escola secundária, dando como exemplo o facto de ter sido apresentada uma proposta no carnaval de se realizar um desfile com o Agrupamento de escolas e a associação de reformados e pensionistas, proposta que foi aceite, realizando-se a atividade.

Outras organizações consideram a não existência de relação, ou a existência de uma relação meramente institucional com a escola, na medida em que não há o objetivo, neste momento, de realizar parcerias com a escola.

Verifica-se contudo que a existência de relações meramente institucionais, ou então cordiais mas pontuais entre as várias instituições, é também uma realidade, já que, como a presidente da associação de reformados e pensionistas refere, realizam-se algumas atividades pontuais e conjuntas com outras organizações, mas sem grande expressão, já que é difícil conciliar os horários e as dinâmicas dos diversos atores locais, em parte porque muitos dos atores locais vivem do voluntariado dos seus membros, e, por isso, acabando por muitas das atividades por decorrerem em horário pós-laboral.

Refere ainda, por outro lado, a necessidade de na Comissão Social de Freguesia ser implementada uma outra metodologia de ação que passe pela real concretização do que se pretende, considerando que há um excessivo trabalho burocrático e um reduzido trabalho de terreno, refere por isso: “São anos inteiros de reuniões e relatórios e não se faz nada.”

No que diz respeito ao grupo de precursão é indicado da parte do responsável a dificuldade, pelas dinâmicas e realidade internas de cada ator local, de trabalho em conjunto, já que:

“Temos uma relação de amizade. Já tentámos fazer uma série de vezes, tem muito a ver com esta questão do tempo. Já falei com o rancho aqui da frente para nós fazemos uma música, eles dançarem sem os músicos deles, sermos nós a tocar. Não consegui por falta de tempo, mas já houve esse projeto inicial, quero fazê-lo. [...] E este ano fomos convidados por este rancho aqui do lado para fazer a parte rítmica das marchas populares. Temos uma relação de amizade, às vezes é difícil com os jovens com quem trabalhamos, às vezes aquela história “casa de ferreiro espeto de pau”. Não são jovens fáceis, primeiro porque são jovens numa idade de rebeldia, apetece-lhes fazer barulho, apetece-lhes saltar, gritar, depois a testosterona salta de uma maneira muito alta e a relação às vezes aqui com a vizinhança, às vezes, é difícil por isso, mas temos uma relação de amizade. Acho que devíamos trabalhar mais em parceria todos, mas acredito que a dificuldade tem a ver com o tempo que cada líder tem do grupo. Aqueles têm ensaio à sexta-feira, nós temos à quarta-feira, depois o outro grupo, dos alentejanos, tem à quinta-feira, depois cada grupo tem um dia de ensaio, nada combinado e às vezes é difícil juntarmos todos para ensaiar... e também não há tradição.”

Também, de acordo com a diretora do Centro Social e Paroquial, há da parte do referido ator local uma relação institucional com os demais atores locais.

Segundo uma professora da escola e técnica de um ator local, cabe à Junta de Freguesia o papel dinamizador/facilitar local que, por um lado, permita e incentive a relação entre os vários atores e que por outro lado promova a realização de parcerias e projetos conjuntos que permitam a articulação das atividades e projetos dos vários atores locais.

A professora que integra o projeto EPIS, questionada quanto à possibilidade de o sucesso escolar poder ser alcançado sem o trabalho com os atores locais, foi peremptória: "tem de ser".

Referiu neste sentido a dificuldade de trabalhar com os interveniente locais, apesar de ter tentado conseguir o acompanhamento e a resolução de alguns problemas de alguns alunos com a Junta de Freguesia e com o Centro de Saúde, sendo, contudo, difícil um envolvimento constante e articulado.

Refere, ainda, que o trabalho com os atores locais, no âmbito do combate ao insucesso escolar, "Não é o mais comum, mas pode acontecer e até era bom que pudesse acontecer".

Afigura-se, mais uma vez, a necessidade de criação de soluções educativas, dependentes de soluções localmente encontradas (Canário, R., D'Epiney, R., 1994: 198), segundo uma ótica de como " uma acção social contextualizada num tempo e num espaço" (Gómez et al., 2007:177).

Uma das razões que explica o facto de, mais do que parcerias efetivas, só existirem colaborações em realizações pontuais reside na não conciliação de atividades, eixos e/ou objetivos entre os vários atores locais e a escola. Apesar de essa conciliação ser feita na Comissão Social de Freguesia, a escola não faz parte da CSF, pelo que, apesar de ser parceira em algumas atividades e projetos, não está tão envolvida nesta realidade; por outro lado ao nível local, nem sempre, segundo presidente da Junta, há respeito pela CSF.

Há, contudo, limitações locais que impedem uma maior colaboração entre a escola e os atores locais, como disso é bom exemplo o do Centro de Saúde, em que, segundo a coordenadora da unidade de saúde, há mesmo uma impossibilidade de serem feitas parcerias entre a escola e o centro de saúde, isto é:

"[...] Compete à URAP [e não ao centro de saúde] toda a intervenção nas escolas do serviço social, etc. Nós tínhamos aqui uma assistente social que dependia de mim, um psicólogo que dependia de mim, ou portanto do coordenador, e portanto isso é assim, eles têm os seus próprios coordenadores, eles têm os seus próprios programas [...] não é de todo minha competência [...]"

Verifica-se ainda, pela observação, a ausência da parte das instituições, associações e organização de realização de parcerias efetivas de projetos comuns, sendo a relação entre eles muitas vezes institucionais e colocando-se as dinâmicas internas sobre as intenções de parceria ou colaboração e tal realidade é tão presente na escola como nos atores locais, já que os problemas e dificuldades internas, a ausência de recursos humanos, a dependência de financiamentos, as "fidelidades internas"

tornam difícil a consolidação das relações locais e a procura de pontos de interesse e de convergência para a atuação conjunta dos atores locais.

Também ao nível da população é visível, através da observação participante, uma omissão participativa.

Sendo presente através das entrevistas, inquéritos, observação participante a identificação do espírito bairrista, de vizinhança, criados a partir de relações consolidadas pelas história e dificuldades sociais, económicas, pelo preconceito a estas associadas, verifica-se atualmente a delegação da ação para as autarquias locais, eximindo-se a população de participar. Isto é, se por um lado se verifica o “Já disse ao presidente da Junta” ou “Hei de ir falar com o presidente da Junta”, por outro lado não se verifica a participação da população nas reuniões públicas do executivo, ou ainda a mobilização dos encarregados de educação em torno da associação de pais, sendo essa omissão de participação fruto de uma descrença na mesma, como se torna visível através da observação participante.

2.2. A escola como mobilizador/facilitador do processo de desenvolvimento local

Partindo-se da já referida influência do local sobre a escola e da escola sobre o local, evidencia-se, por um lado, a consciência de que há uma influência do local sobre a escola e, por outro, a necessidade de a escola se abrir ao local, sob forma de compreender mais aprofundamento a realidade.

Contudo a abertura da escola ao local não se faz somente na tentativa de estudar melhor os processos sociais, sendo considerada a escola também um ator.

Isto é, se por um lado a escola se insere na comunidade, na medida em que está sujeita às suas dinâmicas e realidades, por outro lado é um ator, na medida em que pelas expressões como “também é o preâmbulo da rua” se entende a capacidade da escola gerar dinâmicas no local.

A consciência da importância da escola como ator local reconhecido pela sua atuação pode ainda ser associado à relevância apresentada por vários entrevistados da Junta de Freguesia que frisaram a importância da escola vir a integrar a Comissão Social de Freguesia.

Contudo, o envolvimento da escola nos processos locais, nomeadamente de desenvolvimento local, existe, um exemplo disso é o do seu envolvimento no projeto local no âmbito do programa Desenvolvimento Local de Base Comunitária.

Segundo a representante da Junta de Freguesia na CSF: “[...] neste momento aquilo que eu sinto ... as escolas têm, sim, projetos muito interessantes mas continuam a ser muito focados no seu próprio espaço, não estão abertos à comunidade no seu todo não é?! Eu espero que o DLBC venha mudar isso.”

Sendo referido pela representante da CSF a importância da escola trabalhar na área do envelhecimento ativo, refere ainda:

“Eu acho que seria: todos os projetos que tivessem a componente de voluntariado seria interessante envolver as escolas. E também pensámos no âmbito do DLBC abrir uma mercearia comunitária e também a parte visual a ser trabalhada pela escola. Na altura surgiram muitas ideias mas agora estão.... [refere-se à estagnação do programa DLBC devido à espera pelo financiamento] ”.

A perceção da escola enquanto mobilizador decorre, nesse sentido segundo uma ótica de visão integrada de trabalho em rede e em parceria, já que segundo a vogal da Juna de Freguesia com a pasta da educação: "Só há comunidade saudável se todos trabalharmos em rede."

Quer a análise realizada acerca das dificuldades e das conquistas alcançadas, quer a consciência que delas têm os atores sociais entrevistados ou inquiridos mostram claramente que é necessário um trabalho que articule “os componentes coletivos ou individuais, orientados para a satisfação” (Henriques, 1990: 33 in c.f. 2.1.), com “um objeto comum” (Franco, A., 2004:46).

Questionados coordenadores de departamento relativamente à forma como poderia ser mobilizada a comunidade local, é indicada, da parte de um dos coordenadores, a ideia de que é necessário "Organizar atividades que possam ser conjuntas, envolver muito a comunidade exterior com as atividades da comunidade escolar, e também [...] era as duas serem uma só. Era todas as atividades serem planificadas e serem organizadas e implementadas e efetivamente decorrerem em conjunto. "

Outro coordenador indica: "Eu julgo que a porta está aberta através desse esforço. Continuo achar difícil quando se trata dos cursos regulares, do ensino regular torna-se mais difícil. Mas não digo que seja impossível, é preciso é tentar concertar aqui algumas estratégias".

Refletindo desta forma sobre limitações à abertura da escola, considera que a mobilização pode ser feita, na medida em que: “[...] tem de ser muito a este nível, por convite "venham cá", mas não me parece uma coisa má, mas parece-me que tem de haver aqui algum incentivo e até alguma pressão para virem.”

A partir da realização de entrevistas na escola, associação da comunidade local e aos encarregados de educação, constata-se falta de acompanhamento familiar.

A partir de uma entrevista realizada à presidente da Associação de Pais da Escola Secundária, a existência de falta de acompanhamento da parte dos encarregados de educação é de facto notória, considerando a entrevistada existir mesmo omissão e desinteresse da parte dos encarregados de educação.

Questionada sobre a forma como surgiu a Associação de Pais da Escola Secundária, indica que, desde 1993, que não existia na escola uma associação de pais, e que tendo a diretora do Agrupamento, que assume também a coordenação da escola secundária, percebido a existência de um grupo de pais que já tinha pertencido à associação de pais na escola do 1.º ciclo, e na escola do 2.º ciclo, tendo esses alunos chegados à escola secundária, desafiou esses encarregados de educação a criarem uma associação de pais.

Refere contudo a dificuldade associada à mobilização dos encarregados de educação na medida em que "os pais não percebem".

Isto é, indica que os pais não percebem o funcionamento da escola e que isso é um inibidor da participação e envolvimento; refere, nesse sentido, a importância da Associação de Pais da Escola Secundária, na medida em que, participando no Conselho Geral, pode funcionar como facilitador e moderador na relação dos encarregados de educação com a escola.

Refere, ainda, que existem encarregados de educação preocupados com o sucesso escolar dos seus educandos, que inclusivamente vão às reuniões de pais, mas que, pelo facto de os seus educandos serem já adolescentes, os encarregados de educação começam progressivamente a afastar-se, atribuindo mais responsabilidades aos seus educandos, sendo que os próprios educandos, nomeadamente na escola secundária, começam a sentir-se desconfortáveis com a participação dos seus encarregados de educação. Indica contudo que o crescimento dos alunos não pode justificar a omissão.

Refere ainda a dificuldade de envolver os encarregados de educação na Associação de pais, na medida em que "eles [encarregados de educação] sabem que existe associação, mas dá muito trabalho".

Nesse sentido muitos recorrem à associação como forma de resolverem problemas.

Indicando a preocupação do Agrupamento de escolas em resolver o problema da indisciplina e do vandalismo, refere a inclusão nesse debate da direção das associações de pais, tendo em vista a definição de estratégias a partir do 1.º ciclo, como forma de, a médio prazo, diminuir os níveis de indisciplina e vandalismo.

Refere, ainda, quanto a este tema, que se pretende o alargamento da discussão ao Conselho Geral de forma a criar estratégias, contando com o envolvimento dos vários intervenientes no contexto escolar e local.

No que diz respeito ao local, verifica da parte da comunidade um desconhecimento das atividades e projetos desenvolvidos pela escola, verificando-se no âmbito da observação participante essa mesma realidade.

Genericamente, os residentes consideram a escola uma mais-valia, contudo não conseguem indicar muito mais que isso.

No que diz respeito aos atores locais, verifica-se que o conhecimento que têm da escola está associado aos protocolos de estágio dos alunos dos cursos profissionais.

Estando a escola integrada no projeto ESCXEL, segundo o coordenador do referido projeto, questionado sobre a necessidade de envolver o local na escola na prossecução do sucesso escolar, é imprescindível que a população conheça a escola através do projeto educativo:

“[...] projeto educativo é uma espécie de carta de desenvolvimento estratégico. [...] A ideia, o conceito de projeto educativo tem que se tornar numa coisa simples, legível, para mais facilmente mobilizarmos as pessoas. Se é uma coisa muito complicada, muito complexa na linguagem, nas relações que faz, etc., a maior parte das pessoas envolvidas não tem capacidade para poder partilhar isso. Projetos educativos para nós é uma peça fundamental, porque se for uma coisa, um documento fechado, só serve para pôr na parede. O projeto educativo é uma carta onde se explicitam os objetivos dessa comunidade. [...] ou as pessoas percebem mesmo tendo baixos níveis de escolarização, nomeadamente os pais, etc., os mais pobres, ou as pessoas percebem o que é.. porque ninguém pode aderir a uma coisa que não percebe, e portanto temos de ter documentos simples com objetivos claros, estratégias muito bem definidas e com recursos muito bem identificados e os problemas mais graves também identificados [...]”

Salienta a necessidade de acesso à informação por parte da população, nomeadamente dos encarregados de educação, para o bom funcionamento da escola.

Observa, ainda, que o processo de relação da escola com o local pode ser um processo moroso

“há escolas que se tornam mais abertas, há umas que se abrem apenas formalmente, ou seja, abrem a porta, mas escondem tudo o resto; há outras que se abrem completamente, isso só se faz com tempo, porque este tipo de redes e este tipo de parcerias só se consolidam com confiança... e ou as pessoas têm confiança umas nas outras...”

Prosseguindo, indicia que uma das possibilidades para a criação dessa confiança passa por momentos de convívio da comunidade com a escola:

“O projeto ESCXEL aponta caminhos e se um caminho é dizer «olhe faça uma festa no início do ano», na receção dos professores chamem os pais, os novos alunos são recebidos pelos pais, no fundo estabelecemos redes de conhecimento, etc. Tudo isto são pequenas coisas, são rituais que têm uma função de identidade e acima de tudo têm uma função de construção de proximidade que pode ser útil mais tarde e acima de tudo e que é mais importante é gerar confiança.”

Conclusão semelhante é a referida pelo diretor do outro Agrupamento de escolas da Freguesia:

“tem a festa do Agrupamento que é aberta a toda a gente. Nós, em direção, decidimos fazer uma festa de Agrupamento... o que é que há na festa de Agrupamento? [...] era uma mostra de trabalho de todas as escolas que vem aqui. [...] Isto está aberto a toda a gente. E a que é que nós temos assistido? Vêm os encarregados de educação, [...], vêm os amigos, estás a perceber? Vem muita gente que não tem a ver com diretamente com os alunos. E vêm muitos, que é uma coisa muito boa que a gente está a conseguir, vêm cada vez mais ex-alunos,[...] que já estão na faculdade, [...] que já são pais e vêm para mostrar aos filhos e isso é bom, quer dizer que há uma marca.”

Sendo essencial a confiança enquanto processo de mobilização e de abertura da escola ao local, essa mobilização torna-se também vital para a escola, na medida em que não só se dá resposta ao local como também à escola nomeadamente no âmbito do sucesso escolar, podendo-se chegar a um meio-termo, já que a escola contribui para o local através da sua atuação e o local ganha confiança na escola permitindo-se um relação articula entre as várias esfera locais.

Apresentando um exemplo, o coordenador do projeto ESCXEL refere a comunicação e atenção às necessidades locais como forma de abertura aos currículos ao nível local:

“Por exemplo, eu posso ter uma comunidade com um nível de alfabetização e de escolaridade tão baixo que ao nível da alfabetização o contributo pode ser mais reduzido, ou pelo menos perceptível. Isso vê-se, por exemplo, quando muitas vezes os pais não gostam de ir às reuniões de pais, falamos de pais pouco escolarizados, porque vão lá e não percebem nada do que lhes está a ser dito, sentem-se mal até nalguns casos. [...] Pais mais escolarizados tendem a participar mais, pais menos escolarizados tendem a participar menos, e as razões são várias, mas as inibições também são diferentes. O que é que é importante aqui? [...] Por exemplo, ao nível do ensino profissional eu tenho de escolher os cursos de ensino profissional que de alguma forma possam contribuir para o desenvolvimento do local, embora eu saiba que cada um tem a liberdade de ir trabalhar ou ali ou noutra sítio qualquer, mas não podem é dizer que temos ali uma fábrica com falta não sei de quê e a escola está-se nas tintas para a dificuldade que a fábrica tem [...]”

Dessa forma, através da adaptação da escola, nos seus processos, ao contexto local (por exemplo no que às reuniões de encarregados de educação diz respeito, ou ainda à adequação do plano curricular), com resultados visíveis junto da população, promove-se a existência das relações de confiança que permitem uma mais fácil mobilização em torno da escola e da escola em torno do desenvolvimento local.

A importância da comunicação já havia sido definida como “oportunidade de melhoria” no Diagnóstico organizacional, Relatório de Autoavaliação 2012-2013 da Escola Secundária, ao definir “Melhorar os processos de divulgação junto da comunidade local”⁶⁷.

Surgem, contudo, dificuldades associadas à escola e à mobilização que esta pode levar a cabo; através do tratamento estatístico dos inquéritos aos professores, percebe-se que são consideradas dificuldades a burocracia, ou ainda a falta de tempo, ou a falta de interesse dos alunos.

No âmbito das entrevistas realizadas, também estas dificuldades são apresentadas. Segundo a coordenadora de um departamento:

"Das transversais, são aquelas dificuldades por causa da burocracia que todos os professores têm falta de tempo, falta de simultaneidade de horários para os professores poderem trocar materiais, planificarem em conjunto. Apesar de nós termos as quartas-feiras à tarde livre, mas nem todas as quartas-feiras os professores querem ocupar, com essas tarefas. É um bocadinho a dificuldade de tempo físico para planificar em conjunto, trocar materiais, trocar ideias, falar sobre práticas pedagógicas [...]."

Estando o excesso de burocracia associado à falta de tempo, numa outra entrevista é referido que "Não há tempo. Não sei o que se passa, não há tempo!"

⁶⁷ Escola Secundária ..., 2013. Diagnóstico Organizacional. Relatório de autoavaliação 2012/2013. Amadora: Equipa de autoavaliação. P. 61.

A dificuldade associada ao desinteresse é talvez aquela que mais possa estar associada à dificuldade em se promover a mobilização para o desenvolvimento local.

Questionada quando ao que seria necessário para que a escola promovesse o desenvolvimento local, a presidente da associação de reformados e pessimistas manifestou que "Tem que partir do interesse."

De facto, segundo o tratamento estatístico feito aos inquéritos passados aos alunos das turmas selecionadas dos 10º ano, de entre os 81 alunos que responderam à questão, 59,6% indicaram ter um envolvimento reduzido (32,6%) ou não ter qualquer envolvimento (27%) na criação e aplicação dos projetos da escola, tendo sido apresentada como justificação, por alguns alunos, o desinteresse.

Por outro lado foi também referido por um docente, pertencente ao grupo de projetos, no inquérito realizado aos professores das turmas selecionadas, a dificuldade de mobilizar os professores em torno de projetos multidisciplinares.

Contudo a situação frequentemente mais identificada de entre as entrevistas realizadas (na escola e junto dos atores locais) está associada à falta de acompanhamento dos encarregados de educação, bem como em envolvê-los na vida da escola.

A dificuldade associada à mobilização dos encarregados de educação foi ainda verificada através da não adesão dos encarregados de educação ao preenchimento dos inquéritos, apesar de todos os esforços e mecanismos de comunicação utilizados. Efetivamente, foi comunicada, nas reuniões de encarregados de educação, a intenção de passar um inquérito pelos mesmos, tendo sido obtida a disponibilidade da parte dos representantes dos encarregados de educação das turmas selecionadas para o reencaminhamento do inquérito por *email*, mas, de um total de 89 respostas esperadas, apenas foram recebidas 6 respostas aos inquéritos.

Esta dificuldade em envolver a população adulta local é também referida na Junta de Freguesia em que, sendo realizadas reuniões públicas do executivo, uma noite por mês, nas quais os residentes podem participar, não se verifica a adesão da participação, refere, por isso, um membro do executivo a necessidade de incutir, nomeadamente através da escola, as dinâmicas participativas, sendo a mobilização em torno de projetos uma forma de o fazer.

Existem ainda dificuldades associadas à escola, decorrentes da mobilização dos seus equipamentos. Segundo a diretora do Agrupamento de escolas, "[...] não temos espaço, e de facto isso é um problema".

Complementar a essa afirmação é a da coordenadora do grupo de Artes Visuais que acrescenta: "Não temos auditório", nem uma sala para exposições, sendo estas feitas no espaço da papelaria da escola.

É, contudo, indicada a existência de espaços, alguns pertencentes à autarquia, nomeadamente o órum, que poderiam ser aproveitados de forma diferente, envolvendo os atores locais, as escolas, e criando um pólo de atração face à população local.

O processo de mobilização exige, contudo, um processo de divulgação. Segundo a Presidente da Associação de pais, o *site* da escola deveria ser utilizado de forma a permitir uma informação mais eficaz, já que muitas vezes a informação chega ou por canais alternativos como conversas, ou através de uma publicação da informação por alunos ou funcionários nas redes sociais ou nem chega a ser conhecida.

Parte IV. Conclusões Finais

Tendo presente o enquadramento teórico e o estudo de caso, das suas dinâmicas, realidades, problemas, aspetos positivos, ameaças e oportunidades, a presente parte destina-se à aferição das conclusões a que se chegou na presente dissertação.

Poder-se-á, nesse sentido, dividir a Parte IV em 5 pontos.

O primeiro estará associado a todos os objetivos específicos, em que serão validadas ou refutadas as hipóteses formuladas na dissertação. Desta forma, procurar-se-á responder à questão de partida.

O segundo ponto inside sobre a pertinência do quadro teórico abordado na primeira parte da dissertação, para o estudo de caso analisado.

O terceiro ponto abordará a reflexão sobre a pertinência do modelo de análise utilizado, destinando-se o quarto ponto a sugestões de medidas e ações a adotar no presente caso e, por fim, o quinto ponto procurará lançar pistas de investigação no âmbito do tema e problemáticas associadas à presente dissertação.

1. Considerações finais

1.1. Considerações finais a partir dos objetivos específicos

1.1.1. Verificar de que modo a comunidade escolar está disponível para fazer a ponte entre a escola (no sentido convencional) e o local participando em projetos/ programas de desenvolvimento local.

Enquanto instituição inserida num contexto local, a escola atua no local e age com a sua comunidade, direcionando a sua atuação para as crianças e jovens, membros na sua maioria da comunidade local. Ao agir sobre as crianças e os jovens, e destacando-se a sua ação no sentido do aumento do capital humano, tem a escola uma ação sobre um local, ocupando ainda um papel no âmbito de capital social, já que através do trabalho que desenvolve promove a criação de laços de confiança, de relações que convergem para objetivos últimos.

Verifica-se, contudo, no presente estudo de caso, que a abertura ao local se faz essencialmente a partir dos protocolos no âmbito dos estágios a realizar ao abrigo dos cursos profissionais. Não deixa, todavia, de ser referida a necessidade de uma maior abertura, afigurando-se obstáculos, como a omissão dos encarregados de educação e alunos, a falta de espaço e recursos para o efeito. A partir das entrevistas realizadas, é apresentada a disponibilidade, da parte dos atores locais, para um trabalho conjunto, sendo este considerado essencial por todos eles.

A necessidade de maior abertura é contudo ainda verificável pelo desconhecimento da população local relativamente à escola e pela referência dessa necessidade pela parte de atores locais, limitando-se muitas vezes essa abertura a atividades pontuais.

Todavia, apesar de referida a necessidade de maior abertura da escola ao local, não deixa de ser relevante a participação da escola no projeto do programa DLBC, a definição da escola como parceira no âmbito de atividades a desenvolver no âmbito do Plano de Ação da Comissão Social de Freguesia, bem como a proposta de ação no sentido de uma maior abertura ao local, prevista no Plano Anual de Atividades 2015-2016 e no Projeto Educativo 2015-2018.

Contudo a falta de recursos humanos, a sobrecarga do corpo docente, a excessiva burocracia associada à fraca autonomia da escola e a recente criação do Agrupamento de escolas podem contribuir para a reduzida abertura e relação da escola com o local.

Associada à reduzida autonomia da escola, encontra-se a dificuldade decorrente da rigidez e extensão dos programas e metas curriculares, principalmente no ensino regular, o que dificulta a adaptação dos programas do ensino regular face ao local. A pressão associada aos exames e a burocracia são outras das dificuldades identificadas que retiram à comunidade escolar a disponibilidade associada à realização da ponte entre a escola e o local.

É ainda de destacar a falta de interesse dos alunos, também associada à realização de projetos, bem como a dificuldade de mobilização do corpo docente pelas dificuldades já indicadas, em torno dos projetos escolares.

1.1.2. Verificar de que modo a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local através de ideias e projetos dinamizados pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo corpo não docente.

Inserida num contexto local, a escola é influenciada e influencia o local em que se insere na medida em que a sua ação decorre sobre parte da população local de forma direta. Do mesmo modo, sendo o grupo-alvo da escola, parte do local, este influencia a escola, tornando os processos locais parte integrante dos processos escolares.

Se por um lado os processos locais, devido à ação da escola sobre as crianças e jovens, se tornam processo escolar, a atuação da escola sobre o seu grupo-alvo ganha uma dimensão local, na medida em que, agindo sobre crianças e jovens, age sobre os seus encarregados de educação e agregados familiares e sobre todas as dimensões e realidades locais como a autarquia local, as associações culturais, desportivas, sociais, as instituições locais, as ruas, o comércio local, a saúde. Constituindo-se a comunidade como uma rede de relações identitárias, culturais, geográficas, sociais, a escola, ao agir sobre um grupo específico, cria dinâmicas locais, que se estendem a todos os atores locais, individuais ou coletivos, formais ou informais.

Nesse sentido, as necessidades, os problemas, os aspetos positivos, os recursos endógenos, as ameaças e as oportunidades locais e a forma como estas se concretizam no local, segundo uma ótica integrada, exigem uma abordagem holística, que, pela sua complexidade, deverão ser trabalhados na perspetiva do desenvolvimento local, numa lógica de parceria associada a um processo de territorialização educativa.

Se é certo que o papel da escola assenta na educação, é certo também que o processo de educação é na realidade um processo social, sendo inerente à condição humana.

Na medida em que o local em estudo (em que se encontra escola) é caracterizado por uma comunidade onde se verifica um forte sentido de pertença, de bairrismo, marcada ainda por fortes relações de vizinhança e redes sociais informais, em que reside uma parte substancial do corpo não docente e alguns membros do corpo docente, verifica-se a existência de laços, reforçados na escola através das relações sociais, académicos, profissionais que se criam na relação aluno-aluno, aluno-funcionário, aluno-professor, funcionário-funcionário, funcionário-aluno, funcionário-professor, funcionário-encarregado de educação, professor-aluno, professor-funcionário, professor-encarregado de educação, professor-professor; sendo os referidos laços essenciais para a criação de capital social, já que segundo Coleman e Hoffer (1987:222) “o capital humano reside nos nós e o capital social nas linhas que ligam os nós”⁶⁸.

Nesse sentido, o processo de mobilização da comunidade local, por parte da escola, deve decorrer da comunidade já existente e das redes informais assentes na identidade, bairrismo, relações de confiança, aproveitando essa realidade nos contextos curriculares e associando-a a projetos escolares, que, sendo do conhecimento da comunidade local, e envolvendo a comunidade local, promovam a sua mobilização.

1.1.3. Verificar de que modo os atores locais procuram criar/ aprofundar relações com a escola de forma a promover o desenvolvimento local

Sendo o local uma realidade complexa composta pela interação e mútua influência de dinâmicas físicas, biológicas, sociais, políticas, económicas, culturais, são vários os intervenientes nesta realidade, sendo eles atores e alvo de ação, sejam eles inanimados, irracionais, animados, racionais, individuais ou coletivos, informais ou formais, sob a administração do estado ou de iniciativa privada.

Nesse sentido as dinâmicas locais resultam de um todo, em constante interação, sendo as associações, instituições, organizações essenciais para a comunidade de vida humana, já que sendo o Homem um ser social necessita de se organizar de modo a que, através da organização comunitária e societal, possa viver e caminhar no sentido do desenvolvimento.

Para que a escola possa promover e participar num processo de desenvolvimento local torna-se essencial a sua abertura ao local, a capacidade de promover a participação, a criação de parcerias, uma atuação segundo uma visão integrada, fazendo a ponte com o local, mobilizando a sua comunidade sob forma de conseguir mobilizar os *stakeholders* associados à sua atuação e à comunidade. Todavia torna-se essencial mobilizar os seus parceiros, através da abertura dos demais atores locais (que passam desde o membro individual da comunidade, aos grupos informais e formais, organizações, associações, instituições, autoridades locais ou de atuação local), na medida em que,

⁶⁸ Tradução livre.

resultando o desenvolvimento de uma complexa teia de dinâmicas interrelacionadas o processo de desenvolvimento local e os projetos e programas que o constituem, dependem sempre de uma mobilização coletiva.

Assim para que a escola possa promover ou participar num processo de desenvolvimento local, a procura pelo estabelecimento, ou aprofundamento de relações com os diversos atores locais torna-se essencial.

Sendo fulcral, neste âmbito, o estabelecimento de parcerias, verifica-se a já existente colaboração e procura mútua entre os demais atores locais e a escola, no que respeita ao estabelecimento de parcerias no âmbito dos cursos profissionais. Verifica-se ainda a aproximação que tem vindo a ser feita no âmbito da CSF, quer de modo a consciencializar a escola da sua função no local, quer através da crescente presença da escola (desde 2014) na realização de atividades previstas no âmbito do Plano de Ação da CSF.

É contudo de verificar que, apesar do forte movimento associativo local, e apesar da referida abertura da parte dos atores locais entrevistados, se assiste, a um distanciamento entre os vários atores locais, bem como uma dificuldade em se realizarem parcerias efetivas em torno de projetos, sendo o mais próximo dessas parcerias as pontuais colaborações realizadas.

Com exceção das parcerias derivadas dos protocolos de estágios para os alunos dos cursos profissionais, a referida relação institucional entre os atores locais também se verifica entre os atores locais e a escola.

A ausência de objetivos comuns, a conciliação de tempos, a ausência de recursos como o tempo, o capital, técnicos ou de infraestruturas, o excesso de burocracia, as “fidelidades internas” associadas a uma atuação fechada, são algumas das razões identificadas como explicáveis para a ausência de relações aprofundadas entre atores locais e a escola, sendo sentidas tanto na escola como nos demais atores locais.

Nesse sentido o objetivo de criação de uma rede local a partir do projeto ao abrigo do Programa DLBC pode ser uma resposta a médio prazo para o aprofundamento das relações entre os atores locais, incluindo-se a escola, já que o Agrupamento de escolas é um parceiro do projeto.

Por outro lado, um maior aprofundamento da CSF e a criação de novas dinâmicas que sejam mais apelativas à entrada de mais atores locais, como o Agrupamento de escola, torna-se essencial para uma maior integração dos vários atores locais e para o aprofundamento das ações de parceria e rede.

1.1.4. Validação e rejeição de hipóteses

A partir das conclusões retiradas do presente estudo de caso, poder-se-á validar em parte a hipótese “a participação das escolas nas ações de desenvolvimento local beneficia a comunidade através da criação de respostas para o seu desenvolvimento”, já que, sendo considerada, pela esmagadora

maioria dos atores abordados, a importância da escola para o local, é ainda referido por muitos o estabelecimento de parcerias no âmbito dos estágios profissionais, com vantagens para ambas as partes. É contudo reconhecida a necessidade de um maior envolvimento, quer na CSF, quer no aprofundamento de parcerias e de abertura ao local, no sentido de poder ser mais benéfico ao local através da sua ação, verificado através de entrevistas e de observação participante. A participação da escola enquanto parceira na realização de atividades da CSF e enquanto parceira do projeto do programa DLBC revela a progressiva abertura e importância da ação da escola em ações de desenvolvimento local.

Relativamente à hipótese “a escola tem capacidade para realizar projetos que mobilizem a comunidade promovendo o desenvolvimento local”, a validação ou rejeição não pode ser verificada, já que, sendo recente o processo de atuação da escola no sentido do desenvolvimento local, não estão reunidos elementos suficientes para a verificação da referida hipótese. Se por um lado a escola consegue realizar a mobilização através da criação da Associação de pais, da abertura à participação em projetos, a proximidade em termos relacionais com o local, por outro, do ponto de vista local, verifica-se a dificuldade em mobilizar a população, nomeadamente através da presença e participação dos encarregados de educação.

Por validar ou rejeitar fica ainda a hipótese “a adaptação dos programas escolares ao contexto local e numa visão pluridisciplinar permite uma maior rentabilização do conhecimento e da criação de propostas de desenvolvimento local”, já que, sendo muito difícil uma abordagem pluridisciplinar do programas, bem como uma abordagem pedagógica do local, devido a vários fatores como a extensão dos programas e metas curriculares, o excesso de burocracia, a falta de tempo, a sobrecarga do corpo docente, a falta de autonomia, se torna difícil a execução da referida visão pluridisciplinar e consequentemente a verificação da rentabilização dos conhecimentos e da criação de propostas de desenvolvimento local. Contudo a concordância manifestada quanto aos benefícios decorrentes da presumível verificação da hipótese, por parte de coordenadores de departamento, professores e atores locais, revela a predisposição para uma futura e possível validação da hipótese.

No que diz respeito à hipótese “a escola promove a participação no processo de desenvolvimento local”, poderá ser considerada a sua validação, já que é atestado o aumento da participação da escola em atividades do plano de ação da CSF, o estabelecimento da parceria no âmbito do projeto do programa DLBC e da definição de objetivos nesse sentido no Projeto Educativo 2015-2018 do Agrupamento de escolas. É contudo cedo para verificar a absoluta validação da hipótese, tendo em consideração o facto de que, sendo os elementos apresentados em processos/ planos de recente implementação, ainda não é claro o incentivo. Assim, apesar de validada a hipótese, não pode contudo considerar-se uma validação absoluta, já que é necessário um aprofundamento das relações de parceria e de rede para uma participação da escola mais efetiva no processo de desenvolvimento local e consequentemente uma promoção mais aprofundada para a participação no desenvolvimento local.

2. Reflexão sobre a pertinência do quadro teórico

A escolha do quadro teórico presente na dissertação procurou, por um lado, enquadrar o estudo de caso segundo a questão de partida e os objetivos definidos, e, por outro, permitir uma reflexão sobre as dinâmicas no âmbito do desenvolvimento, da educação, do papel da escola, e da territorialização educativa, de modo a que, confrontado o estudo de caso com o quadro teórico, fosse possível apresentar conclusões e propostas de medidas a adotar.

Associados à realidade estudada, os conceitos presentes no quadro teórico procuram, por um lado, associar o processo de desenvolvimento, e, neste caso, de desenvolvimento local, às dinâmicas sociais, políticas, económicas, culturais que decorrem no local em estudo, sendo o desenvolvimento fruto, pelo seu carácter positivo, cumulativo, e transformador (Rist, G. 2001:50) inerente à comunidade e aos seus grupos, instituições, associações, organizações, e aos recursos de que estas dispõem, nomeadamente os recursos endógenos. É, assim, o processo de desenvolvimento inerente ao local já que “é ao nível local [...] que a consciência de insatisfação de necessidades se pode articular com os componentes coletivos e individuais, orientados para a satisfação” (Henriques, J., 1990:33 citando c.f. 2.1.).

E torna-se, de facto, notória esta realidade no local estudado, já que ela se faz presente nos planos de ação da Comissão Social de Freguesia, nas conversas da comunidade, na participação em projetos de desenvolvimento local, na ação dos atores locais que integrando o local e agindo com e para a comunidade tomam parte neste processo de desenvolvimento.

Desta forma destaca-se a escola, instituição pública que, apesar da reduzida autonomia, fruto de um processo histórico de conceber a educação e o sistema de ensino numa lógica centralizadora, é influenciada e influencia o local (Acher, M., 1979), nos seus problemas e virtudes, age e é alvo de ação do local, não podendo ser separada uma realidade da outra; de tal modo que pode inclusivamente, segundo Bourdieu (1978), caso permaneça fechada à realidade local, ser um replicador dos processo sociais ou, ainda, falhar na sua missão (Freire, 1975).

Sendo a educação um processo social, a missão da escola não se traduz apenas na passagem de conhecimentos numa perspetiva professor-aluno, mas do processo de aprendizagem decorrente da aquisição de conhecimentos através da interação, e da sua aplicação segundo um espírito crítico essencial ao processo (Freire, 1975), e, sendo um processo social, promove a criação de laços e de capital social (Coleman, J.; Hoffer, T.; 1987), desencadeando-se através deste processo de capital social a participação e a capacitação para a decisão e ação.

Assim afigura-se a necessidade, segundo Rui Canário (2005), da abertura da escola ao local, contudo, se no contexto local estudado, essa realidade é também referida como desejável da parte da escola e dos atores locais, surgem dificuldades associadas à fraca autonomia, à burocracia, à falta de recurso humanos, tanto na escola como no local, à falta de tempo para a definição de estratégias locais a médio

prazo, devido às questões internas dos vários atores locais, incluindo a escola, que levam à preferência/necessidade pela ação interna face à ação conjunta relegada para segundo plano.

Verifica-se ainda a falta de participação e de *empowerment* da comunidade local na definição de estratégias, por desinteresse, por desconfiança face às instituições, pela burocracia (muita vezes um entrave), associados, por falta de conhecimento ou, ainda, pelas características sociais, económicas e culturais que limitam, de variadas formas, o acesso à participação e tomada de decisão. Face a este último ponto, por decorrer especificamente do caso, pouco é refletido, no quadro teórico, estando associadas dinâmicas de reprodução social, de crise das instituições e extrema centralização do estado, ou ainda a processos de desenvolvimento passados que não tenham envolvido a comunidade ou permitido o seu acompanhamento.

Por tudo isto pode-se considerar o quadro teórico adequado para a presente dissertação.

3. Reflexão sobre a pertinência do modelo de análise utilizado

A escolha do modelo de análise associado à presente dissertação decorreu do cruzamento de várias metodologias, com o objetivo de realizar um estudo de caso fiel à realidade local sobre o qual a dissertação assenta.

Nesse sentido procurou-se explorar, através da aplicação de diferentes metodologias, diferentes primas de visão do local, cruzando-se as informações derivadas de diferentes fontes e recolhidas com recurso a diferentes instrumentos, categorizando-se, posteriormente, as informações por indicadores e dimensões de análise associadas ao conceito de desenvolvimento local.

Sendo o local uma realidade complexa e única e a forma como cada ator, individual ou coletivo, público ou privado, formal ou informal, o conceptualiza e nele, e em interação com ele, age, levou, através da análise documental, que fosse constatada essa realidade de cariz formal e oficial, percebendo-se a forma como é visto o local, de que forma age ou se pretende agir no local e as suas dimensões internas, como se relaciona o local com o contexto supra-local, nacional, global, a forma como o local é regulado e se regula (através da legislação), a forma como as instituições, organizações, associações se regulam e são reguladas.

De forma a confrontar a dimensão documental e jurídica com a dimensão vivida do local e da escola, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas, inquéritos e observação participante.

Através das entrevistas realizadas na escola e junto de representantes de atores locais. Procurou perceber-se como se concretizava a dimensão vivida no local através das suas dimensões e dinâmicas, na relação entre atores, entre atores e a escola, e entre a escola e os atores locais, com o local, os seus grupos, com a dimensão supra-local e de que forma no decorrer dessa perceção poderia a escola promover ou participar no processo de desenvolvimento local.

Cingindo-se os inquéritos à escola, em particular a alunos de cinco turmas do 10.º ano e os respetivos professores, procurou-se verificar de que forma se efetiva a abertura da escola ao local, como pode a escola fazê-lo, e dessa forma abrir o processo de recolha de informação a alunos e professores, pretendendo-se uma abordagem holística face à escola e ao local.

Ao realizarem-se práticas de observação participante, pretendeu-se obter a perceção da comunidade local sobre o desenvolvimento local. Sendo a participação dos *stakeholders* imprescindível para que o desenvolvimento local tome lugar, não pode falar-se de desenvolvimento local sem a participação da população, a perceção da comunidade local sobre o local, sobre a escola, sobre a forma como a escola se relaciona com o local e de que forma poderia promover ou participar no processo de desenvolvimento local, tudo isto foi analisado, neste estudo de caso, segundo uma visão integrada.

Em suma, poder-se-á considerar que, com a utilização de diferentes metodologias, e instrumentos diversos, com características que permitiam a sua adequação a cada grupo abordado e o agrupamento da informação em indicadores e dimensões de análise comum, se procurou a caracterização fiel do caso em estudo, segundo uma visão integrada.

4. Sugestões de medidas e de ações a adotar

De forma a verificar como pode a escola promover/ participar num processo de desenvolvimento local, propõe-se, a partir da presente dissertação, um conjunto de medidas e ações a realizar, quer pela parte da escola, quer pela parte do local, de forma a promover-se um processo de desenvolvimento local, tendo presente o papel da escola.

Constatando-se a ainda a efémera existência do Agrupamento de escolas e o processo decorrente de adaptação das escolas e respetivas comunidades escolares a esta realidade, deve a escola progressivamente começar a estabelecer parcerias aprofundadas em projetos que tenham visibilidade para o(s) grupo(s)-alvo, *stakeholders* e comunidade local em geral.

A realização de parcerias deve ainda promover a realização de um diagnóstico local, bem como a definição de estratégias de atuação devendo o diagnóstico ser participado pelos membros das associações, beneficiários de associações, organizações, instituições locais, população em geral, e devendo esse processo de diagnóstico e de planeamento estratégico decorrer, de modo a que a comunidade local o possa ir acompanhando e dele tomando consciência. Um processo semelhante, do ponto de vista interno, deve ser realizado na escola e atores locais, promovendo a reflexão interna com usufruto para o processo local.

Do mesmo modo deve promover-se ao nível local, podendo a Junta de Freguesia facilitar o processo, a facilitação da partilha de estratégias, objetivos dos vários atores locais para que, respeitando-se as particularidades de cada ator, os planos de ação estratégica possam ser concertados, articulados.

Nesse sentido, facilita-se a possibilidade de realização de projetos, colaboração, atividades conjuntas que deverão passar, no caso da escola, pela mostra de trabalho, de projetos, de exposições e

apresentações públicas abertas à comunidade local que, aproveitando o local, a sua identidade, as suas características, os seus problemas de forma criativa possam provocar a reflexão.

Dessa forma, com o processo de diagnóstico e planeamento estratégico que se propõem como dinâmico, de modo a envolver a participação de toda a comunidade escolar, procura-se a identificação de oportunidades educativas que vão ao encontro dos programas curriculares de modo a poder ser feita a adaptação pedagógica necessária. É contudo de ressaltar que este processo não tem de ser feito exclusivamente pela escola, sendo que a existência de parcerias locais poderão ser uma mais-valia no acompanhamento da identificação das oportunidades educativas e a consequente adaptação pedagógica em que sendo feita a ponte entre as dimensões curricular e local, os projetos, atividades, exposições, apresentações possam resultar numa abertura da escola ao local, a mobilização da comunidade local, bem como o acompanhamento local do processo educativo. Facilitaria ainda este processo a criação de laços, de capital social e humano, bem como o *empowerment* da população com a progressiva abertura à comunidade local, permitindo que a mesma, através da sua participação, tome parte no processo decisório.

O estabelecimento de parcerias poderá ainda trazer mais-valias no que diz respeito à partilha de recursos humanos, físicos (espaços), de materiais como forma de responder a lacunas dos atores locais e da escola.

Verificando-se a existência de um sentimento bairrista e de grupos culturais e étnicos que entre si formam redes sociais informais, associando-se esta realidade ao insucesso escolar, ao desinteresse dos alunos, à dificuldade em mobilizar os encarregados de educação e população em geral, ao racismo e xenofobia,

poder-se-á considerar que o processo de desenvolvimento local, tema sobre o qual incide a dissertação, poderá decorrer, inicialmente de um processo de mobilização e integração cultural (histórico, social, religioso, artístico), trabalhado em rede ao nível local, a partir dos contributos curriculares e realidades étnicas e culturais, de forma a criar um relação no âmbito da aprendizagem, entretenimento (essenciais para a criação de laços de confiança), de participação e envolvimento no processo de planeamento, execução e avaliação.

Abrangendo todas estas propostas está uma aposta na comunicação entre comunidade e associações, instituições, organizações, autoridades locais; associações, organizações, instituições entre si, entre a escola e as associações, organizações, instituições, autoridades locais, sendo essencial que a comunidade se sinta parte do processo e nele envolvida.

5. Pistas de investigação

No âmbito da presente dissertação fica por responder no presente estudo de caso, sendo assim sugerida como pista de investigação, a forma como se pode promover o processo participação face a uma descrença, falta de confiança dos indivíduos nas instituições políticas, nas respostas sociais, perante sentimento de injustiça ou face à progressiva diminuição de intervenção do estado-providência,

perante realidades locais marcadas por fortes e enraizados problemas sociais, económicos, de integração.

Torna-se importante aprofundar a necessidade de abertura do local e respetiva comunidade aos processos de desenvolvimento local, partindo dos reduzidos níveis de confiança nas instituições, do fechamento institucional e dependência financeira dos atores locais coletivos, e dos reduzidos níveis do capital social apesar dos laços existentes.

Sugere-se ainda, como pista de investigação, o estudo de formas de financiamento, endógenas, sustentáveis, sem dependência externa, num contexto urbano periférico marcado por fortes problemas como os verificados na presente dissertação.

Fontes

- Agrupamento de Escolas (2013). Diagnóstico Organizacional. Relatório de autoavaliação 2012/2013. Amadora: Equipa de autoavaliação.
- Agrupamento de Escolas (s.a), Oferta Educativa 2015-2016, s.l. [acedido pela última vez a 27 de Fevereiro de 2016].
- Agrupamento de Escolas (s.a), Plano Anual de Atividades 2015-2016.s.l. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].
- Agrupamento de Escolas (s.a.), Plano Anual de Atividades 2015-2016. Relatório Intermédio. Amadora.
- Agrupamento de Escolas (s.a), Projeto Educativo de Agrupamento 2015-2018.s.l. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].
- Agrupamento de Escolas (2014). Regulamento Interno. Amadora.
- Anon (s.a), Caracterização social da ... 2014. s.l.
- Anon (s.a), Relatório de Execução Plano de Ação 2014. s.l. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].
- Anon (s.a), Relatório de Execução Plano de Ação 2015. s.l. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].
- Contrato interadministrativo de delegação de competências. Contrato nº 550/2015 de 28 de Julho. Diário da República Nº145 – 2ª série. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação e Ciência e Município da Amadora.
- Conselho Nacional de Educação (1995) Educação Comunidade e Poder Local. Acta do Seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994, no Auditório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e da Ciência.
- Decreto-Lei nº 169/2015 de 24 de agosto. Diário da República nº 164 – 1ª Série. Ministério da Educação e da Ciência.
- Despacho normativo nº 7/2013 de 11 de junho. Diário da República nº111 – 2ª Série. Ministério da Educação e da Ciência.
- Divisão da Informação Geográfica – Município da Amadora, (...), Amadora Censos 2011 Síntese dos Resultados Definitivos. Disponível em: http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/sintese_resultados_definitivos_censos_2011.pdf [acedido pela última vez a 9 novembro 2014].
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº 237 – I Série.
- Núcleo Executivo de CSF ... (2014) Plano Anual 2014. S.l. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].

Núcleo Executivo de CSF ... (2015) Plano Anual 2015. S.I. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].

Núcleo Executivo de CSF ... (2016) Plano Anual 2016. S.I. [acedido pela última vez a 04 Março 2016].

Portaria nº 242/ 2012 de 10 de Agosto. Diário da República nº 155 – 1ª Série.

Bibliografia

- Acher, M., 1979. *Social Origins of Educational System*. London: Sage.
- Adams, R., 2008. *Empowerment, participation and social work*. 4th ed. New York: Palgrave MacMillan.
- Amaro, R., 2003, Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Caderno de Estudos Africanos* 4 (2003).pp. 35-70.
- Amaro, R., Branco, F., Costa, A., Encarnação, M., Guerra, I., Hespanha, P., Rodrigues, F., Salselas, T., Silva, M. M., 1999. *A Acção Social em Debate*. Lisboa: Direcção Geral de Acção Social Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Afonso, C., Amiguiño, A., Brandão, C., 1998. *A evolução do Sistema Educativo e o PORDEP. As Dinâmicas de Interação, Organização e Funcionamento numa escola básica integrada. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bal-Döbel, L., Döbel, R., Nogueira, J., Schiefer, U., Teixeira, P., 2007. *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. Estoril: Príncipeia.
- Beaud, S., Weber, F., 2007. *Guia para a Pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Editora Vozes. Traduzido por Sérgio Joaquim Almeida e Henrique Caetano Nardi.
- Bourdieu, P., 1980. “*Le capital social*”, *Actes de la recherche en sciences social*. Vol. 31, janvier 1980. 2-3. Disponível em: <http://letunifor.xpg.uol.com.br/arquivos/capsoc2.pdf> [consultado a 2 fevereiro de 2016].
- Bourdieu, P., 1978. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Traduzido do francês por C. Perdigoão Gomes da Silva. Lisboa: Editorial Veja.
- Burgess, R., 1984. *In the field: an introduction to field research*. London: George Allen Unwin.
- Canário, R., 2005. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Coleman, J., 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement. pp. S95-S120. In Ostom, Elinor; Ahn, T. K., 2010. *Foundations of Social Capital*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Coleman, J.; Hoffer, T., 1987. *Public and Private High Schools: Impacts of communities*. New York: Basic Books.
- Coutinho, C. P., 2015. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina.
- D’Epiney, R., Canário, R., 1994. *Uma escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992 Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Duarte, A. P. N. B., 2011. *Ocupação urbana da costeira de Loures, um território a reconverter*. Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. p.72. Disponível em

- <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7199/1/TEXT0%20FINAL%202023.10.2011.pdf> [Consultado a 9 de novembro de 2014].
- Durkheim, Émile. 2009. *Educação e Sociologia*. Traduzido do francês por Nuno Garcia Lopes Lisboa: Edições 70.
- European Structural and Investment, 2014. *Guidance on Community-Led Local Development for Local Actors*. Version 1. Disponível em: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/guidance_clld_local_actors.df [consultado pela última vez a 2 Março 2015].
- Franco, A., 2003. *A revolução do local: globalização, glocalização, localização*. Disponível em: <http://net-hcw.ning.com/page/biblioteca> [consultado pela última vez a 22 fevereiro 2016].
- Franco Augusto., 2004. *O local mais desenvolvido do mundo*. Brasília. Disponível em: <http://net-hcw.ning.com/page/biblioteca> [consultado pela última vez a 22 fevereiro 2016].
- Freire, P., 1975. *Pedagogia do Oprimido*. 2ª ed. Porto: Afrontamento.
- Friedmann, J., 1996., *Empowerment: uma Política de Desenvolvimento Alternativo*. Traduzido do Inglês por Carlos Silva Pereira. Oeiras: Celta Editora.
- Granovetter, Mark S., 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6).pp 1360-1380. In Ostom, Elinor; Ahn, T. K., 2010. *Foundations of Social Capital*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Guerra, I., 2002. *Fundamentos e Processo de Uma Sociologia da Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Guerra, I., 2006. *Participação e Acção Colectiva – Interesses Conflitos e Consensos*. Estoril: Principia Editora.
- Gómez, J., Callejas, G., Freitas, O., 2007. *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade. Porto:Profedições.
- Henriques, J. M.,1990. *Municípios e Desenvolvimento Caminhos Possíveis*. Lisboa: Escher.
- Henriques, J., M., 2006. *Global Restructuring and Local Anti-Poverty Action: Learning From European Experimental Programmes*. Doutoramento. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.
- Hobsbawm, E., 1992. *A Era das Revoluções 1789-1848*. Traduzido do inglês por António Cartaxo. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, E., 2009. Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*. 13 (1). pp.63-75.
- Milando, J., 2005. *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa: ICS.
- Morin, E, 1982. *Ciência com Consciência*. Traduzido por Maria Gabriela de Bragança. Mem Martins: Publicações EuropaAmérica.

- Nóvoa, A. S., 1998. *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Education). Lisboa: EDUCA.
- Nunes, J. P. S., 2012. Crescimento Urbano e Experiência Suburbana em Lisboa – o caso da Amadora (1960-1974). *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, 2 (2). Crítica e Sociedade Revista de Cultura Política. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/21937> > [consultado pela última vez a 07 de Dezembro de 2014].
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., Formosinho, J., 1998. *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Portes, A., 2000. Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea, *Sociologia, Problemas e Práticas*. 33 (2000).pp 135-158. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf> >[consultado pela última vez: 3 fevereiro 2016].
- Rist, G., 2001. *Le développement: histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Rodrigues, F., Stoer, S., 1993. *Acção Local e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Rodrigues, F., Stoer, S., 1998. *Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Sachs, Wo., 2010. *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London & New York: Zed Books.
- Silva, M. Manuela da (coord.), 1998. *A Educação Escolar em Mudança*. Volume 1. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Stöhr, W., 1990. *Global Challenge and Local Responses. Initiatives for Economic Regeneration in Contemporary Europe*. 2nd ed. London & New York: Mansell.
- Truman, Harry, 1949, Inaugural Adress. 20 de Janeiro de 1949. Disponível em: <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=13282>> [consultado pela última vez a 13 Fevereiro 2015].

Anexos

Anexo A. **Modelo de Análise para cada um dos três objetivos específicos**

Tabela 1. Objetivo específico 1: Verificar de que modo a comunidade escolar está disponível para fazer a ponte entre a escola (no sentido convencional) e o local e participa em projetos/ programas de desenvolvimento local.

Conceito	Dimensão de Análise	Indicadores	Fontes de Informação	Técnicas	
Desenvolvimento local	Parceria	Parceiros da escola	Dossier de parceria da escola	Análise documental	
		Tipos de Parceria (qual o objetivo da parceria; insere a aprendizagem; integração profissional; aspetos sociais; da escola para o local ou do local para a escola);	Atores Locais	Análise documental; Entrevista	
			Direção da escola	Entrevista	
			Vereadora da Educação e Movimento Sociais	Entrevista	
			Legislação	Análise documental	
			Vereadora da educação	Entrevista	
		Forma como as parcerias decorrem	Direção da escola	Entrevista	
			Atores locais	Análise documental; Entrevista	
		Efeitos das parcerias para o desenvolvimento local	Direção da Escola	Entrevista	
			Atores locais	Análise documental; Entrevista	
	Participação	Envolvimento individual dos membros da comunidade escolar na formulação e definição dos projetos escolares	Direção da escola	Entrevista	
			Coordenadora dos Projetos	Entrevista	
			Professores	Inquérito	
			Alunos	Inquérito	
			Encarregados de Educação	Entrevista à Associação de Pais	
		Autonomia participativa da escola	Direção da Escola	Entrevista	
			Atores locais	Entrevista	
			Vereadora da Educação	Entrevista	
			Legislação	Análise documental	
		Envolvimento dos alunos e professores em projetos e/ou programas locais que foquem a dimensão do local	Programa ESCXEL	Análise documental; Entrevista	
			Documentos da escola	Análise de documentos	
			Direção da escola	Entrevista	
			Atores locais	Análise documental; entrevista	
			Professores	Inquérito	
			Alunos	Inquérito	
		Territorialização da Escola	Autonomia pedagógica face a programa curricular	Legislação	Análise documental
				Coordenadores dos Departamentos	Entrevista
	Conselho Pedagógico			Entrevista	
	Direção da escola			Entrevista	
	Professores			Inquérito	
	Propostas de trabalho (para avaliação) ou		Direção da escola	Entrevista	
			Coordenadora de Projeto	Entrevista	

	projetos educativos com relação com o contexto local	Conselho Pedagógico	Entrevista
		Vereadora da Educação	Entrevista
		Programa ESCXEL	Entrevista
		Alunos	Inquérito
		Professores	Inquérito
		Associação de Pais	Entrevista
		Encarregados de Educação	Inquéritos
	Posposta de projetos, atividades, parceria de atores locais a realizar/ realizadas com a escola	Junta de Freguesia	Análise documental
		Atores locais	Entrevista
	Perceção da comunidade escolar da relação da escola com a comunidade	Direção da escola	Entrevista
		Coordenadora de Projeto	Entrevista
		Conselho Pedagógico	Entrevista
		Vereadora da Educação	Entrevista
		Vogal da Educação	Entrevista
		Alunos	Inquérito
		Professores	Inquérito
		Associação de Pais	Entrevista
	Perceção da comunidade escolar dos impactes que a escola tem no local.	Encarregados da educação	Inquérito
		Direção da escola	Entrevista
		Coordenadora de Projeto	Entrevista
		Conselho Pedagógico	Entrevista
		Vereadora da Educação	Entrevista
		Alunos	Inquérito
		Professores	Inquérito
	Perceção da comunidade e atores locais da relação da escola com o contexto local	Encarregados de Educação	Inquéritos
		Associação de Pais	Entrevista
		Comunidade Local	Observação Participante
Atores locais		Entrevista	
Conselho Geral		Entrevista	
Perceção da comunidade local dos impactes que a escola tem no local.	Encarregados da Educação	Inquéritos	
	Conselho Geral	Entrevista	
	Associação de Pais	Entrevista	
	Comunidade Local	Observação Participante	
	Atores locais	Entrevista	
Contextualização do Projeto educativo, Plano Anual de Atividades, Plano Estratégico	Direção da escola	Entrevista	
	Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de escolas	Entrevista	
	Atores locais	Entrevista	
Presença da escola no Plano Estratégico 2016 da CSF e a	Direção da escola	Entrevista	
	Comissão Social de Freguesia	Análise documental	

		concretização do definido nos objetivos		
Visão Integrada	Colaboração interdisciplinar entre as unidades curriculares e das unidades curriculares com contexto local		Alunos	Inquérito
			Professores	Inquérito
			Encarregados de Educação	Inquérito
			Associação de Pais	Entrevista
			Conselho Pedagógico	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
	Projetos multidisciplinares na escola com foco e de ação local		Alunos	Inquérito
			Professores	Inquérito
			Conselho Pedagógico	Entrevista
			Coordenadores dos Departamentos	Entrevista
			Associação de Pais	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
	Caracterização do contexto local, escolar e institucional/ organizacional		Comunidade local	Observação participante
			Direção da escola	Entrevista
			Professores	Inquérito
			Alunos	Inquérito
			Associação de Pais	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
		Comunidade local	Observação participante	

Tabela 2. Objetivo específico 2: Verificar de que modo a escola pode mobilizar a comunidade local para o desenvolvimento local através de projetos dinamizados pela comunidade escolar.

Conceito	Dimensão de Análise	Indicadores	Fonte de Informação	Técnicas/ Instrumentos
Desenvolvimento local	Parceria	Parceiros da escola	Dossier de parcerias da escola	Análise documental
		Tipos de parcerias	Dossier de parceiros da escola	Análise documental
			Direção da escola	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
			Legislação	Análise documental
			Direção da escola	Entrevista
		Forma como as parcerias decorrem	Atores locais	Análise documental; entrevista
			Efeitos das parcerias para o desenvolvimento local	Direção da escola
		Atores locais		Análise documental; entrevista
	Participação	Divulgação dos projetos/atividades	Coordenadora dos Projetos	Entrevista
			Comunidade local	Observação participante
			Atores locais	Entrevista
Presença e envolvimento de		Coordenadora dos Projetos	Análise documental	

		atores e membros da comunidade local nos projetos/ atividades escolares	Comunidade Local	Observação participante
			Atores Locais	Análise documental; entrevista
	Territorialização da Escola	Propostas de trabalho (para avaliação) ou projetos com relação com o contexto local	Direção da escola	Entrevista
			Coordenadora dos Projetos	Entrevista
			Alunos	Inquérito
			Professores	Inquérito
			Atores locais	Análise documental
		Contextualização local do Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano Estratégico	Direção da escola	Entrevista
			Coordenadora da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de escolas	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
		Presença da escola no Plano Estratégico 2016 da CSF e concretização dos objetivos definidos	Direção da escola	Análise documental; entrevista
			Coordenadora do Grupo de Projetos	Análise documental; entrevista
	Visão integrada	Colaboração Interdisciplinar entre unidades curriculares e das unidades curriculares com o contexto local	Alunos	Inquérito
			Professores	Inquérito
			Atores locais	Entrevista
		Projetos multidisciplinares na escola com foco de ação local	Alunos	Inquérito
			Professores	Inquérito
			Conselho Pedagógico	Entrevista
			Coordenadores de Departamentos	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
Comunidade Local			Observação participante	
Caracterização do contexto local escola e institucional/ organizacional		Direção da escola	Entrevista	
		Professores	Inquérito	
		Alunos	Inquérito	
		Atores locais	Entrevista	
		Associação de Pais	Entrevista	
	Comunidade local	Observação participante		

Tabela 3. Objetivo específico 3: Verificar de que modo os atores locais procuram criar/ aprofundar relações com a escola de forma a promover o desenvolvimento local.

Conceito	Dimensão de Análise	Indicadores	Fontes de Informação	Técnicas/ Instrumentos
Desenvolvimento local	Parceira	Parcerias da escola	Dossier de parcerias da escola	Análise documental
		Tipos de parceria (qual o objetivo: aprendizagem; inserção profissional; aspetos sociais da	Direção da escola	Entrevista
			Legislação	Análise documental
		Atores locais	Entrevista	

A escola como ator de desenvolvimento local

		escola para o local ou do local para a escola)		
		Efeitos das parcerias para o desenvolvimento local	Direção da escola	Entrevista
			Coordenadora de Curso Profisisonal	Entrevista
			Atores locais	Análise documental; entrevista
Territorialização da Escola	Perceção da comunidade e atores locais da relação da escola com o contexto local		Encarregados de Educação	Inquérito
			Associação de Pais	Entrevista
			Comunidade local	Observação participante
			Atores locais	Entrevista
	Perceção da comunidade local dos impactes que a escola tem no local		Encarregados de Educação	Inquérito
			Associação de Pais	Entrevista
			Comunidade local	Observação participante
			Atores locais	Entrevista
Visão Integrada	Participação de atores locais na criação de projetos transversais que passem por planos estratégicos e de atividades da Freguesia e do Agrupamento de escolas		Direção da escola	Entrevista
			Coordenadora de projetos	Entrevista
			Concelho Geral	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
	Caracterização do contexto local, escolar e institucional/ organizacional		Direção da escola	Entrevista
			Professores	Inquérito
			Alunos	Inquérito
			Outros intervenientes escolares	Entrevista
			Atores locais	Entrevista
			Comunidade local	Observação participante

Anexo B. Inquérito passado a alunos ⁶⁹

No âmbito da realização do Mestrado em Estudo de Desenvolvimento Ramo Diversidades Locais e Desafios Mundiais (ISCTE-IUL), tendo em vista realização de uma dissertação de mestrado que apresenta como tema *A escola enquanto ator de Desenvolvimento Local*, enquadrada num estudo de caso sobre a relação entre a Escola e o local, solicita-se a resposta ao presente inquérito.

Toda a informação recolhida será de carácter anónimo, sendo a informação tratada em articulação com informação proveniente de outras metodologias participativas, de modo a que o estudo de caso possa ser o mais fiel possível à realidade local.

Agradeço desde já a sua participação.

Caraterização Geral

1. Género: Feminino ___ Masculino ___ Idade: ___

Curso:

2. Ensino Regular:

Línguas e Humanidade:___ Ciências e Tecnologias:___ Artes Visuais: ___

Ciências Socioeconómicas:___

3. Ensino Profissional:_____

4. Turma:_____

5. Reside na Freguesia onde se encontra a escola?

Sim___ Não___ NS/NR___

- 5.1. Se sim, em que bairro em que se inside o estudo de caso?

Sim___ Não___ NS/NR___

6. Coloque um x na opção cuja resposta se adequa. Conhece bairro sobre o qual inside o estudo de caso?

Não conheço___ Conheço mal___ Conheço___ Conheço bem___ Conheço muito bem___
NS/NR___

Caso a sua resposta seja *Não conheço* ou *Conheço mal*, deverá passar para a questão 11.

7. Tendo presente a seguinte tabela indique 5 aspetos que considera positivos e negativos do local:

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

NS/NR___

8. A partir dos aspetos negativos indicados em 7., indique, por ordem 5 problemas do local, com maior necessidade de resolução, em que 1 corresponde ao problema de maior urgência de resolução e 5 ao problema de menor urgência de resolução.

⁶⁹ Tendo presente a salvaguarda do local e da escola, segundo a ética de investigação, no presente guião o nome do local aparece substituído por local, ou bairro. No guião original de modo a facilitar a compreensão era indicado explicitamente o nome do local.

1.
2.
3.
4.
5.

NS/NR: ____

8.1. Consegue identificar outro(s) problema(s)?

Sim: ____ Não: ____ NS/NR: ____

8.1.1. Caso tenha respondido sim em 8.1., quais são? Coloque os problemas ordenados, devendo começar pelo que tem maior urgência de resolução para o que tem menor urgência de resolução?

--

NS/NR: ____

8.2. De que forma pode a escola participar na resolução desses problemas do local?

--

NS/NR: ____

9. Considera que os aspetos positivos e negativos que identificou na questão 8. têm influência na escola:

Sim ____ Não ____ NS/NR: ____

9.1. Justifique a resposta anterior:

--

NS/NR: ____

10. Coloque um x nas opções cujas respostas se adequam. Em qual(ais) da(s) seguinte(s) situações considera que a escola exerce influência no local:

Social: ____; Política: ____; Económica: ____; Cultural: ____; Outro: ____; Qual? ____; Não tem qualquer influência: ____; NS/NR: ____.

10.1. Justifique a resposta anterior dando exemplos:

--

NS/NR: ____

11. Classifique as seguintes afirmações em que 1 significa discordo completamente e 4 significa concordo completamente:

	1	2	3	4	NS/NR
A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais.					
Existem projetos realizados na escola que são direcionados para população da Freguesia.					

Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa na Freguesia.					
Nas aulas os professores dão exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a Freguesia.					
Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a Freguesia.					
Nos trabalhos de grupo e/ ou individuais são ajustado ao tema, factos, fenómenos relacionados com a Freguesia					
Fora da escola vê alguma referência aos projetos ou intervenção da escola na Freguesia.					

12. Qual o seu grau de envolvimento na criação e aplicação dos projetos realizados na escola?

Elevado:____; Moderado:____; Reduzido:____; Nenhum:____; NS/NR:____;

12.1. A que se deve o grau de envolvimento referido na questão anterior? Justifique.

NS/NR:____

13. Está ligado a alguma instituições/ associações/ organização local?

Sim___ Não___ NS/NR___

13.1. Se respondeu sim na questão anterior, identifique a(s) instituição(ões)/ associação(ões)/ organização (ões) local a que se encontra ligado:⁷⁰

Caso tenha respondido não à pergunta 13., e não tenha identificado qualquer instituição, organização associação ou grupo local do qual faz parte, em 13.1., não terá mais questões a responder.

13.2. O que faz nessa(s) instituição(ões)/ associação(ões)/ organização (ões) que indicou em 13.1..

NS/NR:____

13.3. Considera que o que faz na(s) instituição(ões), associação(ões), organização(ões) , que indico em 13.1. poderiam ser articulado(s) com projetos escolares ou aproveitado para a forma como as aulas são dadas pelos professores?

Sim:___ Não:___ NS/NR:___

13.4. Justifique a resposta anterior:

⁷⁰ Uma vez que foi assumido como princípio de ética de investigação a salvaguarda do anonimato do local, tendo em vista o cumprimento desse mesmo princípio ético, foi retirada a tabela com a listagem das várias instituições, organizações, e associações, associadas ao local, para que, o nome dos atores locais não denunciem o local alvo do estudo de caso.

NS/NR: ____

13.5. Existe alguma relação entre a escola e a(s) instituição(ões)/ associação(ões)/ organização (ões) que indicou na pergunta 13.1.?

Sim: ____ Não: ____ NS/NR: ____

Se sim como se caracteriza?

NS/NR: ____

14. De que forma a relação entre a escola, instituições, associações, organizações locais (definidas em 13.1.) é/ seria benéfica ou prejudicial para o local?

NS/ NR: ____

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo C. Inquérito a professores⁷¹

No âmbito da realização do Mestrado em Estudo de Desenvolvimento Ramo Diversidades Locais e Desafios Mundiais (ISCTE-IUL), tendo em vista realização de uma dissertação de mestrado que apresenta como tema *A escola enquanto ator de Desenvolvimento Local*, enquadrada num estudo de caso sobre a relação entre a Escola e a comunidade local, solicita-se a resposta ao presente inquérito.

Toda a informação recolhida será de carácter anónimo, sendo a informação tratada em articulação com informação proveniente de outras metodologias participativas, de modo a que o estudo de caso possa ser o mais fiel possível à realidade local.

Agradeço desde já a sua participação.

Caracterização Geral

1. Género: Feminino:___ Masculino:___
2. Idade:

20-35	
35-45	
45-65	
65 ou mais	

3. Nº de turmas em que leciona:___
4. Anos de serviço na Escola Secundária em que se encontra:___
5. Assinale com um x o departamento a que pertence.

Línguas	
Matemática e Ciências Experimentais	
Ciências Sociais e Humanas	
Expressões	
Outro (Qual?)	

6. Qual (ais) são as disciplinas em que leciona?

NS/NR:___

7. Coloque um x na opção cuja resposta se adequam. Conhece o bairro?
 Não conheço___ Conheço mal___ Conheço___ Conheço bem___ Conheço muito bem___
 NS/NR___

Caso tenha respondido “Não conheço” ou “Conheço mal” passe para a questão 3.

8. Tendo presente a seguinte tabela indique 5 aspetos que considera positivos e negativos no local:

Aspetos Positivos	Aspetos Negativos

⁷¹ Tendo presente a salvaguarda do local e da escola, segundo a ética de investigação, no presente guião o nome do local aparece substituído por local, ou bairro. No guião original de modo a facilitar a compreensão era indicado explicitamente o nome do local.

NS/NR:___

9. A partir dos aspetos negativos indicados em 8., indique, por ordem, 5 problemas do local, com maior necessidade de resolução, em que 1 corresponde ao problema de maior urgência de resolução e 5 ao problema de menor urgência de resolução.

1.
2.
3.
4.
5.

NS/NR:___

- 9.1. Consegue identificar outro(s) problema(s)?

Sim:___ Não:___ NS/NR:___

- 9.1.1. Caso tenha respondido sim em 9.1., quais são? Coloque os problemas ordenados, devendo começar pelo que tem maior urgência de resolução para o que tem menor urgência de resolução?

NS/NR:___

- 9.2. De que forma pode a escola participar na resolução desses problemas do local?

NS/NR:___

10. Enquanto professor(a) quais as principais dificuldades que encontra, no geral, no exercício da sua(s) função(ões)?

Muita burocracia:___ Falta de recursos:___ Muito tempo em reuniões:___ Falta de tempo:___ Falta de materiais:___ Demasiadas turmas:___ Programas desajustados:___ Programas muito extensos:___ Pressão para o cumprimento de metas:___ Indisciplina dos alunos:___ Falta de empenho dos alunos:___ Falta interesse dos alunos:___ Relacionamento difícil com os alunos:___ Relacionamento difícil com os colegas:___ Relacionamento difícil do corpo não docente:___ Relacionamento difícil com os encarregados de educação:___ Más condições e infraestruturas:___ Ausência de equipamentos:___ Outros (Quais?):___ NS/NR:___

11. Exerce outra(s) função(ões) para além da função letiva?

Sim:___ Não:___ NS/NR:___

11.1. Caso tenha respondido "Sim" à questão anterior, indique qual(ais) a(s) função(ões) que desempenha e a(s) dificuldade(s) associada(s).

NS/NR:___

12. Indique 5 dificuldades que diagnostica nos alunos:

NS/NR:___

13. Indique 5 características positivas identificadas no aluno:

NS/NR:___

14. De que forma as respostas a 10., 11., 12 e 13. estão relacionadas com o local ?

Sim:___ Não:___ NS/NR:_____

Justifique a resposta anterior:

NS/NR:___

15. Coloque um x na opções cujas respostas se adequam. Em qual(ais) da(s) seguinte(s) situação(ões) considera que a escola exerce influência no bairro?

Social:___; Política:___; Económica:___; Cultural:___; Outro:___; Qual?_____; Não tem qualquer influência:___; NS/NR:___.

15.1. Justifique a resposta anterior:

NS/NR:___

16. Classifique as seguintes afirmações em que 1 significa discordo completamente e 4 significa concordo completamente:

	1	2	3	4	NS/NR
A escola realiza projetos em parceria com outros atores locais.					
Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).					

Adequos os programas educativos das disciplinas ao contexto local, através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplo utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.					
Os alunos enquadram a sua participação e trabalhos dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).					
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.					
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.					
A comunidade local envolve-se nos projetos da escola.					
Os projetos da escola têm visibilidade no local.					

17. Considera possível adequar o(s) programa(s) da(s) disciplina(s) que leciona ao contexto local?

Sim: ___ Não: ___ NS/NR: ___

17.1. Justifique a resposta anterior:

NS/NR: ___

18. De que forma a relação da escola com atores locais (instituições, associações, organizações, administração local) é/seria benéfica ou prejudicial para bairro em análise? Justifique a sua resposta.

NS/ NR: ___

19. De que forma a relação da escola com atores locais (instituições, associações, organizações, administração local) bem como a relação das disciplinas com contexto físico, geográfico, histórico, social, é/seria benéfica ou prejudicial para a aprendizagem dos alunos? Justifique a sua resposta.

NS/ NR: ___

20. De que modo pode a Escola em que leciona participar no desenvolvimento local?

NS/NR: ___

Obrigado pela sua participação.

Anexo D. Tratamento estatístico dos inquéritos dos alunos ⁷²

Anexo D.1. Análise de frequências e de estatística descritiva

O tratamento estatístico decorre de 89 inquéritos realizados por alunos de cinco turmas do 10º ano.

Análise de frequências e de estatística descritiva

- Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	58	65,2	65,2	65,2
	Masculino	30	33,7	33,7	98,9
	NS/NR	1	1,1	1,1	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

De 89 inquéritos a alunos, 65,2% eram do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino tendo assinalado NS/NR 1,1% dos inquiridos.

- Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15 anos	24	27,0	27,0	27,0
	16 anos	42	47,2	47,2	74,2
	17 anos	10	11,2	11,2	85,4
	18 anos	6	6,7	6,7	92,1
	NS/NR	7	7,9	7,9	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Analisando a idade dos alunos através de uma variável qualitativa ordinal verifica-se quanto à idade, que dos 89 inquiridos, todos do 10º ano, variavam em termos etário, entre os 15 e os 18 anos, apresentando 27% dos inquiridos 15 anos, 47,2% dos inquiridos 16 anos, 11% dos inquiridos 17 anos e 6,7% os inquiridos 18 anos. 7,9% os alunos que responderam o inquérito assinalaram NS/NR.

N	Valid	82
	Missing	7
Mean	15,9756	
Median	16,0000	
Mode	16,00	
Std. Deviation	,84584	
Variance	,715	
Minimum	15,00	
Maximum	18,00	
Percentiles	25	15,0000
	50	16,0000
	75	16,0000

⁷² Tendo sido o tratamento estatístico dos inquéritos realizado a partir do programa IBM SPSS Statistic 22, por uma questão de coerência técnica de conteúdo, optou-se pela não tradução dos termos.

Desagrupando os dados e analisando-os segundo uma variável quantitativa contínua podemos verificar que a média etária dos alunos do 10º ano que responderam o inquérito é de 15,9756, sendo a mediana de 16 e o desvio-padrão de 0,84584. Verifica-se desse modo uma relativa concentração dos dados em torno da média.

- Curso

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Línguas e Humanidades	22	24,7	24,7	24,7
	Ciências e Tecnologias	27	30,3	30,3	55,1
	Ciências Socioeconómicas	20	22,5	22,5	77,5
	Artes Visuais	11	12,4	12,4	89,9
	Curso Profissional Apoio Psicossocial	9	10,1	10,1	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Dos 89 alunos inquiridos verifica-se que 89,9% dos alunos frequentavam um curso do ensino regular sendo 24,7% do curso de Línguas e Humanidades, 30,3% do curso de Ciências e Tecnologias, 22,5% do curso de Ciências Socioeconómicas e 12,4% do curso de Artes Visuais.

Terão ainda sido inquiridos 10,1% dos alunos do ensino profissional todos eles do curso profissional de Apoio Psicossocial.

A moda concentra-se em torno do curso do ensino regular Ciências e Tecnologias.

- Turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	21	23,6	23,6	23,6
	C	17	19,1	19,1	42,7
	D	20	22,5	22,5	65,2
	F	22	24,7	24,7	89,9
	AP	9	10,1	10,1	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Dos alunos inquiridos 23,6% eram de uma turma (A) do curso de Ciências e Tecnologias, 19,1% de uma turma (C) que se dividia entre alunos do curso de Ciências e Tecnologias e Artes Visuais. 22,5% era alunos da turma D do curso de Ciências Socioeconómicas e 24,7% dos alunos eram o curso de Línguas e Humanidades correspondentes à turma F.

Os alunos do curso profissional de Apoio Psicossocial (AP) representavam 10,1% dos alunos inquiridos.

- Residência dos alunos na Freguesia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	62	69,7	69,7	69,7
	Não	27	30,3	30,3	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

De entre os alunos inquiridos 69,7% residem a freguesia em que se insere o local e 30,3% não reside na freguesia do local.

- Residência dos alunos no local (bairro)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	45	50,6	50,6	50,6
	Não	44	49,4	49,4	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

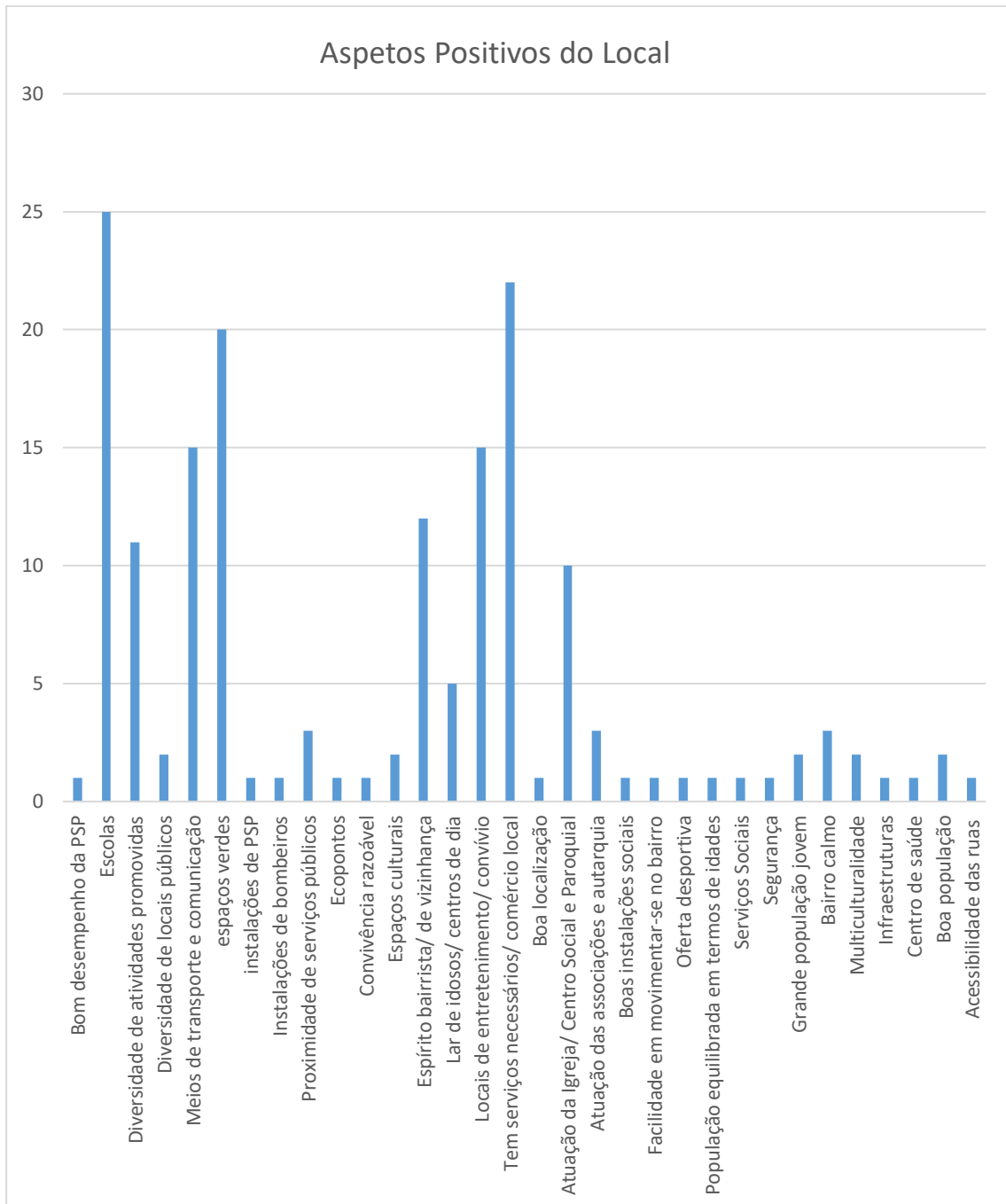
A maioria dos alunos inquiridos reside na freguesia em que se encontra o local (69,7%), desses 50,6% dos alunos residem no bairro correspondente ao local.

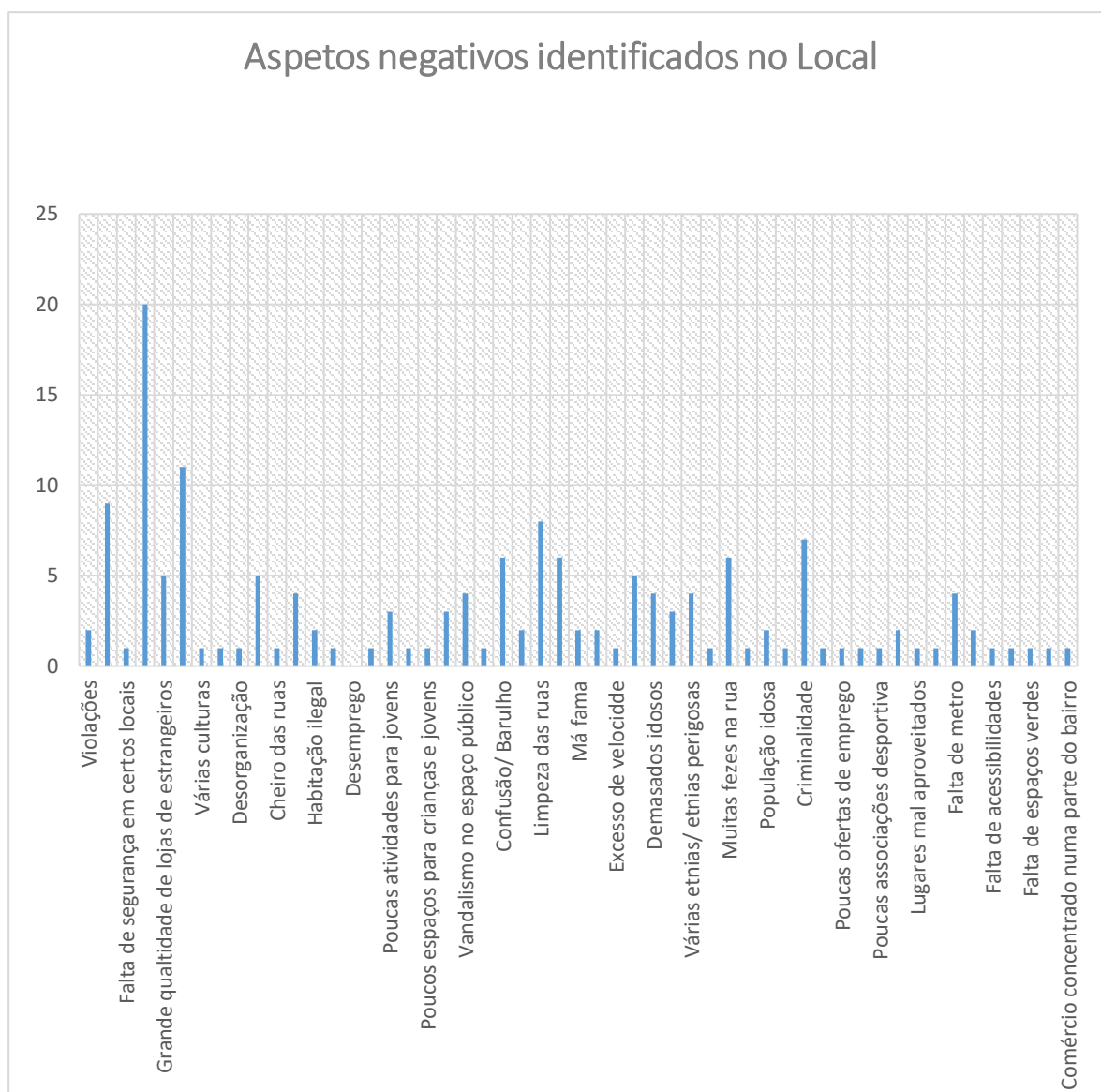
- Conhecimento sobre o local

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não conheço	1	1,1	1,1	1,1
	Conheço mal	23	25,8	25,8	27,0
	Conheço	19	21,3	21,3	48,3
	Conheço bem	28	31,5	31,5	79,8
	Conheço muito bem	18	20,2	20,2	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tendo presente que 69,7% dos alunos residem na freguesia em que se situa o local (bairro) e 50,6% residem no local (bairro) verifica-se que 1,1% dos inquiridos referem não conhecer o local, 25,8% indica conhecer mal o local, 21,3% referem conhecer o local, sendo indicado por 31,5% que conhece bem o local. 20,2% dos alunos indicaram conhecer muito bem o local.

- Aspectos positivos e negativos do local





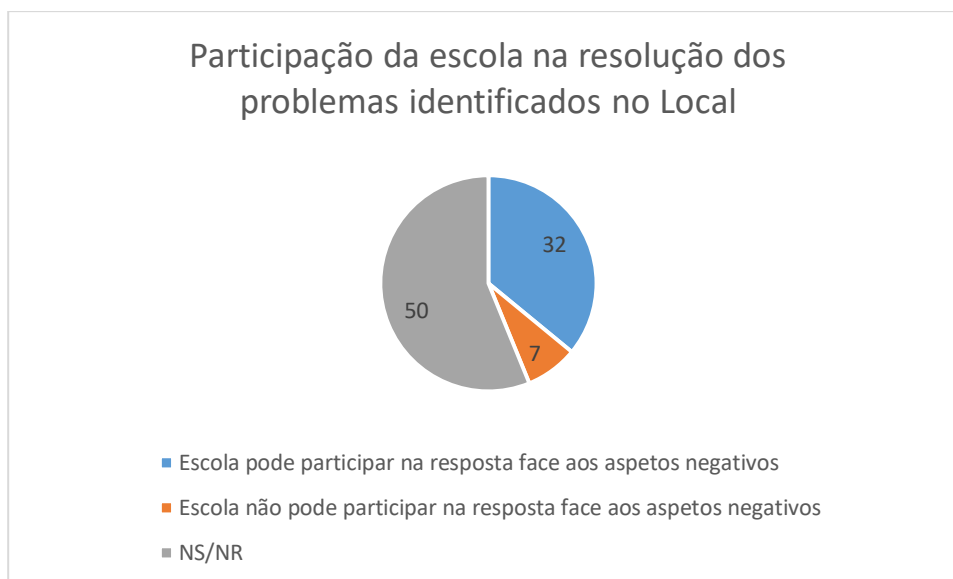
A partir do grau de conhecimento dos inquiridos face ao local, os alunos que responderam “conheço”, “conheço bem” e “conheço muito bem” o local procederam à identificação de aspetos positivos e negativos do local.

Nesse sentido é de destacar como aspetos positivos as “escolas”, seguindo-se “tem serviços necessários/ comércio local”, os “espaços verdes”, “meios de transporte e de comunicação”, “locais de entretenimento/ convívio”. São ainda destacados aspetos positivos como “espírito bairrista/ de vizinhança”, “diversidades de atividades promovidas” e “atuação da Igreja/ Centro Social e Paroquial”

Como aspetos negativos foram destacados o “tráfego e consumo de estupefacientes”, seguindo-se a “falta de respeito”, os “assaltos” a “limpeza das ruas”, a “criminalidade” a “confusão/ barulho”.

Sendo esta uma questão de resposta aberta os aspetos positivos e negativos identificados resultam de um cruzamento de informação e compilação da mesma.

- Participação da escola na resolução dos problemas do local



A partir de um pergunta de resposta aberta quanto à possibilidade de a escola poder participar na resolução dos problemas identificados do local, verifica-se que 50 dos inquiridos assinalou a opção NS/NR, 32 considerou que a escola pode participar na resolução dos problemas do local e 7 alunos consideraram a impossibilidade da escola participar na resolução dos problemas do bairro.

- Influência dos aspetos positivos e negativos do local na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	36	40,4	40,9	40,9
	Não	12	13,5	13,6	54,5
	NS/NR	40	44,9	45,5	100,0
	Total	88	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		89	100,0		

De entre 89 inquiridos, apenas um aluno não respondeu à questão sendo que de um total de 88 respostas 40,9% dos alunos consideraram que os aspetos negativos e positivos do local têm influência na escola. 13,6% consideraram que os aspetos positivos e negativos do local não têm influência na escola.

- Justificação da influência dos aspetos positivos e negativos do local na escola

Na sequência da resposta à questão anterior foram apresentadas justificações para a escolha a sua opção de resposta face à influência dos aspetos positivos e negativos do local na escola, 35 dos inquiridos, centrando-se a justificação em torno da defesa da influência das características positivas e negativas do local na escola na defesa de que os problemas locais são arrastados para a escola nomeadamente no que diz respeito ao comportamento dos alunos, a pequena criminalidade e consumo de estupefacientes.

As justificações em torno da ausência de influência das características positivas e negativas do local face à escola prendem-se com a defesa da existência de duas realidades não influenciáveis entre si.

- Influência da escola sobre o local

		Influência da escola face ao local: Social	Influência da escola face ao local: Política	Influência da escola face ao local: Económica	Influência da escola face ao local: Cultural	Influência da escola face ao local: Não tem qualquer Influencia	Influência da escola face ao local: outras	NS/NR
N	Valid	33	1	9	15	2	3	43
	Missing	56	88	80	74	87	86	46
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	33	37,1	100,0	100,0
Missing	System	56	62,9		
Total		89	100,0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing	System	88	98,9		
Total		89	100,0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	9	10,1	100,0	100,0
Missing	System	80	89,9		
Total		89	100,0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	16,9	100,0	100,0
Missing	System	74	83,1		
Total		89	100,0		

Influência da escola face ao local: Não tem qualquer Influencia					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,2	100,0	100,0
Missing	System	87	97,8		
Total		89	100,0		

Influência da escola face ao local: outras					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	3,4	100,0	100,0
Missing	System	86	96,6		
Total		89	100,0		

NS/NR					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	43	48,3	100,0	100,0
Missing	System	46	51,7		
Total		89	100,0		

Questionados sobre a existência de influência da escola sobre o local, tendo sido apresentadas como opção de resposta a influência “social”, “política”, “económica”, “cultural” e ainda as opção “não tem qualquer tipo de influência” e “outras”, terão apenas respondido, de entre os 89 inquiridos, 51,7%.

De entre os inquiridos que responderam à questão 37,1% referiram a existência de influência social da escola sobre o local, sendo esta a opção mais seleccionada. 16,9% dos alunos indicaram ainda que a escola exerce influência cultural sobre o local, 10,1%, referem a existência de influência económica sendo consensual para o inquiridos que as escola não exerce influência política sobre o local, tendo apenas assinalado esta hipóteses 1 aluno (1,1%).

Dos inquiridos,3,4% referem ainda, a existência de outro tipo de influência da escola sobre o local destacando-se a influência educativa e 2,2% dos inquiridos referem não existir qualquer tipo de influencia da escola sobre o local.

- Justificação da influência da escola sobre o local

Pedindo-se aos inquiridos que justificassem as opções de resposta seleccionadas quanto a existência ou não de influência da escola sobre o local, apenas 32 dos inquiridos terão respondido à questão.

No que diz respeito à seleção da opção social é referido pelos inquiridos a criação de relações interpessoais a partir da escola bem como é referido o processo de integração da população estrangeira a partir da escola. É ainda apresentada como justificação para a escolha desta opção a atração de população jovem que a escola atrai mais população jovem ao local e a promoção da tolerância e entre ajuda.

A escolha da opção relativa à existência de influência económica da escola sobre o local, está associada ao estímulo do comércio local.

As justificações associadas à seleção da influência cultural da escola sobre o local assentam sobre as festas de convívios, nomeadamente a que foi organizada pela Associação de Pais, a existência de multiculturalidade, e os processos de aprendizagem.

- Classificação de afirmações no âmbito da territorialização da escola

Afirmação 1					
A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	2,2	2,3	2,3
	Discordo	24	27,0	27,3	29,5
	Concordo	33	37,1	37,5	67,0
	Concordo completamente	17	19,1	19,3	86,4
	NS/NR	12	13,5	13,6	100,0
	Total	88	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		89	100,0		

Afirmação 2					
Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a população da freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Completamente	13	14,6	14,6	14,6
	Discordo	15	16,9	16,9	31,5
	Concordo	37	41,6	41,6	73,0
	Concordo completamente	8	9,0	9,0	82,0
	NS/NR	16	18,0	18,0	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Afirmação 3					
Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa na freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	39	43,8	43,8	43,8
	Discordo	23	25,8	25,8	69,7
	Concordo	15	16,9	16,9	86,5
	Concordo completamente	6	6,7	6,7	93,3
	NS/NR	6	6,7	6,7	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Afirmação 4					
Nas aulas os professores dão exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	24	27,0	27,0	27,0
	Discordo	29	32,6	32,6	59,6
	Concordo	22	24,7	24,7	84,3
	Concordo completamente	10	11,2	11,2	95,5
	NS/NR	4	4,5	4,5	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Afirmação 5					
Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	27	30,3	30,3	30,3
	Discordo	32	36,0	36,0	66,3
	Concordo	18	20,2	20,2	86,5
	Concordo completamente	7	7,9	7,9	94,4
	NS/NR	5	5,6	5,6	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Afirmação 6					
Nos trabalhos de grupo e/ ou individuais são ajustados ao tema, factos, fenómenos relacionados com a freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	34	38,2	38,2	38,2
	Discordo	29	32,6	32,6	70,8
	Concordo	18	20,2	20,2	91,0
	Concordo completamente	5	5,6	5,6	96,6
	NS/NR	3	3,4	3,4	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Afirmação 7					
Fora da escola vê alguma referência aos projetos ou intervenção da escola na freguesia.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	16	18,0	18,0	18,0
	Discordo	25	28,1	28,1	46,1
	Concordo	33	37,1	37,1	83,1
	Concordo Completamente	8	9,0	9,0	92,1
	NS/NR	7	7,9	7,9	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tendo sido apresentadas 7 afirmações com o objetivo de perceber de que forma decorria o processo de territorialização da escola, foi solicitado aos inquiridos que classificassem as afirmações selecionado as opções: “discordo completamente”, “discordo”, “concordo”, “concordo completamente”, “NS/NR”.

Face primeira afirmação, “A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais” discordaram completamente 2,3% dos inquiridos, discordaram 27,3%, concordaram 37,5%, concordaram completamente 19,3%, tendo 13,6% dos inquiridos selecionado a opção “NS/NR”. Foram consideradas 88 respostas associadas a esta afirmação.

Perante a segunda afirmação: “Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a população da freguesia” foram consideradas as 89 respostas. Assim, discordaram completamente 14,6% dos inquiridos, discordaram 16,9%, 41,6% concordaram, 9% concordaram completamente e 18% terão assinado a opção NS/NR.

No que diz respeito à afirmação “Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa na freguesia”, foram verificadas 89 respostas, sendo que, 43,8% dos inquiridos indicaram a sua completa discordância, 25,8% discordaram da afirmação, 16,9% concordaram e 6,7% concordaram completamente. Selecionaram “NS/NR” 6,7% dos inquiridos.

A quarta afirmação: “Nas aulas os professores dão exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia” reuniu a completa discordância de 27% dos inquiridos, a discordância de 32,6%, a concordância de 24,7% e a completa concordância de 11,2% dos inquiridos. A opção “NS/NR” foi selecionada por 4,5% dos inquiridos, tendo sido consideradas 89 respostas.

Considerando-se de igual modo 89 respostas, face à quinta afirmação: “ Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia”, 30,3% dos alunos discordaram completamente, 36% discordaram, 20,2% concordaram, 7,9% concordaram completamente e 5,6% terá selecionado a opção “NS/NR”.

Face à sexta afirmação: “Nos trabalhos de grupo e/ou individuais são ajustados ao tema, factos, fenómenos relacionados com a freguesia”, assinalaram “discordo completamente” 38,2% dos alunos, “discordo” 32,6%, “concordo” 20,2% e “concordo completamente” 5,6%.

Das 89 respostas 3,4% dos inquiridos assinalaram a opção “NS/NR”.

No que diz respeito à última afirmação: “Fora da escola vê referência aos projetos ou intervenção da escola na freguesia”, foram consideradas 89 respostas, das quais, 18% manifestaram a discordância completamente, 28,1% a discordância, 37,1% concordância e 9% concordância completamente. 7,9% selecionaram a opção “NS/NR”.

- Envolvimento na criação e aplicação de projetos realizados na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Elevado	2	2,2	2,2	2,2
	Moderado	26	29,2	29,2	31,5
	Reduzido	29	32,6	32,6	64,0
	Nenhum	24	27,0	27,0	91,0
	NS/NR	8	9,0	9,0	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tendo sido consideradas 89 respostas a esta questão, relativa ao grau de envolvimento dos alunos na criação e aplicação de projetos realizados na escola, pretendendo-se que os inquiridos seleciona-se apenas 1 das 5 opções de resposta, verifica-se que apenas 2,2% dos inquiridos considera ter um elevado grau de envolvimento, 29,2% refere ter um moderado grau de envolvimento, 32,6% dá conta de um reduzido grau de envolvimento e 27% refere um nulo grau de envolvimento na criação e aplicação dos projetos realizado na escola.

- Justificação da resposta face ao grau de envolvimento na dos alunos na criação e aplicação dos projetos realizados na escola

Face ao pedido de justificação decorrente da opção de resposta selecionada face ao grau de envolvimento na criação e aplicação de projetos realizados na escola, tendo respondido a esta questão apenas 39 inquiridos, foram apresentadas como justificações para nenhum envolvimento, a falta de interesse e a falta de tempo. Para um reduzido grau de envolvimento foram indicadas como justificações a existência de poucos projetos, a falta de informação, a residência fora do local, a recém-chegada à escola.

Para um moderado grau de envolvimento na criação e aplicação de projetos na escola foram indicadas como justificações a participação a partir dos trabalhos indicados pelos professores, a participação através de propostas dos professores, a inserção no curso de arte visuais.

Os alunos que consideram ter um elevado grau de envolvimento nos projetos realizados na escola, associaram o referido grau de participação, ao facto de serem alunos do curso de Artes Visuais.

- Ligação a associações, instituições ou organizações local

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	26	29,2	29,2	29,2
	Não	56	62,9	62,9	92,1
	NS/NR	7	7,9	7,9	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Questionados os inquiridos quanto à ligação a algum ator local (associações, instituições e/ou organizações locais), dos 89 inquiridos 29,2% referiram a existência de ligação a atores locais e 62,9% referiram a ausência de ligação da atores local. 7,9% dos inquiridos assinalaram a opção “NS/NR”.

- Identificação dos atores locais a que estão associado

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Associação desportiva de futebol e dança AF					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,2	100,0	100,0
Missing	System	87	97,8		
Total		89	100,0		

A escola como ator de desenvolvimento local

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Rancho Folclórico DV					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Centro Social e Paroquial A					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	3,4	100,0	100,0
Missing System		86	96,6		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Centro Social e Paroquial B					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	12	13,5	100,0	100,0
Missing System		77	86,5		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Organização religiosa FV					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Associação de dança e karaté FA					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	4,5	100,0	100,0
Missing System		85	95,5		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Grupo Escoteiros AEP					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Associação de skaters					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

A escola como ator de desenvolvimento local

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Rancho Folclórico IJB					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: União Desportiva A					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Outros					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	3,4	100,0	100,0
Missing System		86	96,6		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: Não pertence a nenhuma					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	38	42,7	100,0	100,0
Missing System		51	57,3		
Total		89	100,0		

Associação, Instituição, Organização a que pertence: NS/NR					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	100,0	100,0
Missing System		88	98,9		
Total		89	100,0		

A partir da resposta afirmativa quanto à existência de ligação entre o inquirido e atores locais, foi solicitado ao inquirido que indica-se o(s) ator(es) local(ais) ao qual se encontra associado.

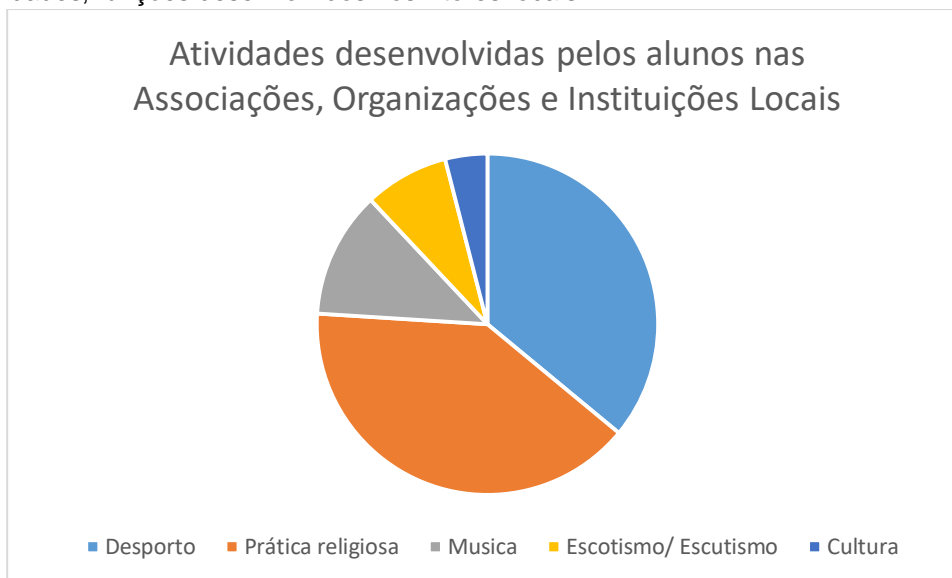
Nesse sentido terão sido considerados 89 respostas destaca-se a pertença a 10 atores locais.

O Centro Social e Paroquial B corresponde ao ator local que reúne a maior percentagem de alunos associados (13,5%), segue uma Associação de dança e karaté AF que tem associada 4,5%, o Centro Social e Paroquial A com 3,4% dos alunos associados, e o Rancho Folclórico DV, a Organização religiosa FV, o Grupo de Escoteiros AEP, o Agrupamento de Escuteiros CNE, a Associação de Skaters RCS, o Rancho Folclórico IJB e uma associação desportiva mobilizando cada um destes atores 1,1%.

Os outros atores locais estão ainda associados 3,4% dos estudantes.

Foi ainda assinado "NS/NR" por 1,1% dos inquiridos sendo de 43,7% o número de alunos inquiridos que não está associado a nenhum ator local.

- Atividades, funções desenvolvidos nos Atores locais



Respondendo a esta questão 22 inquiridos, é indicado por a prática desportiva em 9 casos, a prática religiosa em 10 casos, música em 3 respostas e é ainda referido o escotismo/ escutismo em 2 respostas. Numa das respostas é ainda assinada a prática cultural.

- Relação entre o que é feito na(s) associação(ões), organização(ões) e instituição(ões) e a escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	5,6	19,2	19,2
	Não	6	6,7	23,1	42,3
	NS/NR	15	16,9	57,7	100,0
	Total	26	29,2	100,0	
Missing	System	63	70,8		
Total		89	100,0		

Questionando-se o inquirido quanto à possibilidade de serem feita uma articulação entre o que ele realiza nos atores locais a que está associado e a escola, das 26 respostas obtidas 19,2% do inquirido admitiram a possibilidade de ser feita uma articulação entre a escola e o(s) ator(es) local(ais) a que está associado e 23,1% referiram não ser possível realizar essa relação.

- Justificação quanto à possibilidade ou ausência de articulação dos atores locais aos quais os alunos estão associados, com a escola

Nove inquiridos justificaram a sua opção de resposta (relativamente à possibilidade ou ausência de articulação dos atores locais aos quais os alunos estão associados, com a escola) considerando, no caso em que responderam “sim” a possibilidade de uma articulação entre a escola e os atores locais por exemplo no caso do desporto (dança) através de projetos ou de colaboração, ou ainda no caso da prática religiosa a realização de projetos comum entre a escola e a Igreja.

Uma das justificações quanto à impossibilidade de ser realizada essa articulação está associada à prática religiosa considerando-se esta uma experiência pessoal.

- Relação existente entre escola e atores locais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	4,5	15,4	15,4
	Não	10	11,2	38,5	53,8
	NS/NR	12	13,5	46,2	100,0
	Total	26	29,2	100,0	
Missing	System	63	70,8		
Total		89	100,0		

Das 26 respostas obtidas 15,4% referiram a existência de uma relação entre a escola e o(s) ator(es) local(ais) a que se encontra associado e 38,5% referem a inexistência dessa relação. 46,2% assinalaram a opção “NS/NR”.

- Caracterização da relação existente entre escola e ator(es) local(ais)

Tendo em vista os 15,4% de resposta que indicam a existência de uma relação entre a escola e os atores locais, tendo sido respondida esta questão por 8 inquiridos, sendo apontada a relação através da realização de colaborações e estágios.

- Benefício ou prejuízo para o local decorrente da relação da escola com os atores locais

Partindo dos inquiridos que estão associados a um ou mais atores locais, 16 terão referido efeitos positivos da relação entre a escola e os atores locais considerando que tal permite a melhor resolução dos problemas locais, a ocupação de tempos livres e a criação de atividades de lazer, representando uma forma de manter a população ativa.

Anexo D.2. Teste não-paramétrico: V de Cramer

Variável independente: Género

- Variável dependente: Curso

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Curso	Línguas e Humanidades	17	5	0	22
	Ciências e Tecnologias	11	16	0	27
	Ciências Socioeconómicas	11	8	1	20
	Artes Visuais	10	1	0	11
	Curso Profissional Apoio Psicossocial	9	0	0	9
	Total	58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,342	,008
N of Valid Cases	89	

Tratando-se as variáveis Género e Curso de duas variáveis qualitativas nominais procedeu-se à realização do teste à medida de associação V de Cramer, de modo a verificar se existe relação entre as duas variáveis indicadas.

Sendo o valor do teste de 0,342, e podendo o valor do mesmo variar entre 0 (ausência de relação), e 1 (relação perfeita), constata-se a existência de evidência estatística para considerar a existência de uma relação entre as variáveis género e curso, contudo esta é uma relação não muito expressiva, na medida em que o valor se apresenta longe de 1 (relação perfeita).

- Variável dependente: influência da escola no local

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: Social	0,00	32	24	0	56
	1,00	26	6	1	33
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,279	,031
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: Política	,00	58	29	1	88
	1,00	0	1	0	1
Total		58	30	1	89

A escola como ator de desenvolvimento local

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,149	,370
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: Economica	,00	53	28	1	82
	1,00	5	2	0	7
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,046	,909
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: Cultural	,00	48	25	1	74
	1,00	10	5	0	15
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,049	,900
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: outras	,00	56	29	1	86
	1,00	2	1	0	3
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,020	,982
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Influência da escola face ao local: Não tem qualquer Influencia	,00	57	29	1	87
	1,00	1	1	0	2
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,054	,880
N of Valid Cases	89	

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
NS/NR	,00	33	12	1	46
	1,00	25	18	0	43
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,190	,201
N of Valid Cases	89	

Sendo todas as hipóteses de influência exercida da escola sobre o local variáveis qualitativas nominais (social, política, económica, cultural, outra, não tem influência, NS/NR) e sendo a variável de género uma variável igualmente qualitativa nominal, de forma a poder verificar a existência de uma entre cada umas das influências (variáveis) e a variável género aplicou-se o teste à medida de associação V de Cramer. O valor do teste para a as variáveis género e influência social é de 0,279, para as variáveis género e influência política o valor do teste é de 0,149, para as variáveis género e influência económica o valor do teste é de 0,046, para as variáveis género e influência cultural o valor do teste é de 0,049. Para as variáveis género e outras influências o valor do teste foi de 0,020, para género e não em qualquer influência o valor do teste foi de 0,54 e para as variáveis género e NS/NR é de 0,190.

Verifica-se uma variação quanto à relação entre as variáveis género e cada uma das influências, sendo num casos a relação mais forte que noutras. Todavia, todos os casos as relações muito fracas, nesse sentido não havendo evidência estatística para rejeitar a relação entre a variável género e cada uma das variáveis influência, é, contudo, muito reduzida a relação entre as variáveis sendo em alguns casos muito próxima da nula.

- Variável dependente: Grau de envolvimento em projetos

		Género			Total
		Feminino	Masculino	NS/NR	
Grau de envolvimento do inquirido em projetos.	Elevado	2	0	0	2
	Moderado	21	5	0	26
	Reduzido	16	13	0	29
	Nenhum	13	11	0	24
	NS/NR	6	1	1	8
Total		58	30	1	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,318	,022
N of Valid Cases	89	

Sendo a variável género uma variável qualitativa nominal e a variável grau de envolvimento em projetos uma variável qualitativa ordinal, de modo a verificar a possibilidade de existência de uma relação entre as duas variáveis procedeu-se a teste à medida de associação V de Cramer, verificando-se como resultado do teste o valor 0,318. Podendo o valor do teste à medida de associação V de Cramer variar

entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita) e sendo o valor de 0,318, existe evidência estatística para considerar a existência de uma relação entre as variáveis embora seja reduzida.

Variável Independente: Curso

- Variável dependente: idade

		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Idade (variável ordinal)	15 anos	5	9	6	3	1	24
	16 anos	12	15	10	4	1	42
	17 anos	3	1	2	0	4	10
	18 anos	1	0	1	1	3	6
	NS/ NR	1	2	1	3	0	7
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,312	,005
N of Valid Cases	89	

De forma a verificar a existência de associação entre a variável qualitativa nominal curso e a variável qualitativa ordinal idade, procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer, contatando-se a reduzida associação entre as duas variáveis, na medida em que podendo o valor do teste variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), com aplicação do teste às duas variáveis referidas verificamos um valor de 0,312, não sendo a associação entre as duas variáveis relevante.

- Variável dependente: Conhecimento sobre o local

		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Conhece o Bairro	Não conheço	1	0	0	0	0	1
	Conheço mal	6	10	4	3	0	23
	Conheço bem	5	4	4	0	6	19
	Conheço bem	6	8	6	5	3	28
	Conheço muito bem	4	5	6	3	0	18
Total		22	27	20	11	9	89

A escola como ator de desenvolvimento local

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,252	,127
N of Valid Cases	89	

De forma verificar a existência de uma relação entre a variável qualitativa nominal curso e a variável qualitativa ordinal conhecimento sobre o bairro procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer pretende-se verificar se o conhecimento sobre o local variava de acordo com o curso frequentado pelos inquiridos. Podendo o valor do teste aplicado variar em 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), pode verificar-se a reduzida relação existente entre as duas variáveis já que o valor do teste aponta para os 0,252.

- Variável dependente: Afirmções

Afirmção 1		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
A escola realiza projetos em parceria com outras entidades, associações, organizações locais.	Discordo completamente	1	0	1	0	0	2
	Discordo	8	4	8	1	3	24
	Concordo	8	14	3	5	3	33
	Concordo completamente	4	5	4	3	1	17
	NS/NR	1	4	4	1	2	12
Total		22	27	20	10	9	88

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,206	,530
N of Valid Cases	88	

Afirmção 2		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Existem projetos realizados na escola que são direcionados para a população da freguesia.	Discordo Completamente	6	3	4	0	0	13
	Discordo	3	5	4	1	2	15
	Concordo	7	11	10	3	6	37
	Concordo completamente	2	2	1	3	0	8
	NS/NR	4	6	1	4	1	16
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,233	,251
N of Valid Cases	89	

A escola como ator de desenvolvimento local

Afirmação 3		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Nas disciplinas a matéria está direcionada para o que se passa na freguesia.	Discordo completamente	7	12	12	3	5	39
	Discordo	8	9	3	1	2	23
	Concordo	6	3	2	2	2	15
	Concordo completamente	1	0	3	2	0	6
	NS/NR	0	3	0	3	0	6
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,276	,041
N of Valid Cases	89	

Afirmação 4		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Nas aulas os professores dão exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia.	Discordo completamente	5	6	7	3	3	24
	Discordo	7	14	4	0	4	29
	Concordo	7	5	6	2	2	22
	Concordo completamente	2	2	2	4	0	10
	NS/NR	1	0	1	2	0	4
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,261	,085
N of Valid Cases	89	

A escola como ator de desenvolvimento local

Afirmação 5		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Nas aulas os alunos participam dando exemplos de projetos, atividades, factos relacionados com a freguesia.	Discordo completamente	8	7	5	3	4	27
	Discordo	7	14	7	2	2	32
	Concordo	6	4	4	2	2	18
	Concordo completamente	0	1	3	3	0	7
	NS/NR	1	1	1	1	1	5
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,213	,438
N of Valid Cases	89	

Afirmação 6		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Nos trabalhos de grupo e/ ou individuais são ajustados ao tema, factos, fenómenos relacionados com a freguesia.	Discordo completamente	11	9	10	2	2	34
	Discordo	7	13	5	0	4	29
	Concordo	3	3	4	5	3	18
	Concordo completamente	1	1	1	2	0	5
	NS/NR	0	1	0	2	0	3
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,282	,029
N of Valid Cases	89	

Afirmação 7		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Fora da escola vê alguma referência aos projetos ou intervenção da escola na freguesia.	Discordo completamente	5	6	4	1	0	16
	Discordo	11	6	3	2	3	25
	Concordo	5	15	7	3	3	33
	Concordo Completamente	0	0	3	3	2	8
	NS/NR	1	0	3	2	1	7
Total		22	27	20	11	9	89

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,285	,025
N of Valid Cases	89	

De modo a verificar a existência de relação entre a variável qualitativa nominal curso e cada uma das variáveis qualitativas ordinais correspondentes a cada uma das afirmações, foi aplicado o teste à medida de associação V de Cramer, de modo a verificar se grau de concordância face as afirmações variava de acordo com o curso dos inquiridos.

Verifica-se nesse sentido, que para o teste, para as variáveis curso e afirmação 1 o valor foi de 0,266, para as variáveis curso e afirmação 2 o valor do teste foi de 0,233, para as variáveis curso e afirmação 3 o valor do teste foi de 0,276, para as variáveis curso e afirmação 4 o valor do teste foi de 0,261, para as variáveis curso e afirmação 5 o valor do teste foi de 0,213, para as variáveis curso e afirmação 6 o valor do teste foi de 0,282 para as variáveis curso e afirmação 7 o valor do teste foi de 0,285.

Nesse sentido verifica-se que os valores do teste oscilam entre 0,206 e 0,285. Pelo que se considera existir uma fraca relação.

- Variável dependente: grau de envolvimento em projetos

		Curso					Total
		Línguas e Humanidades	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais	Curso Profissional Apoio Psicossocial	
Grau de envolvimento do inquirido em projetos.	Elevado	0	0	0	2	0	2
	Moderado	7	8	3	5	3	26
	Reduzido	5	13	4	2	5	29
	Nenhum	8	6	9	0	1	24
	NS/NR	2	0	4	2	0	8
Total		22	27	20	11	9	89

A escola como ator de desenvolvimento local

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,321	,002
N of Valid Cases	89	

Realizando-se o teste à medida de associação V de Cramer sob forma de testar a relação entre a variável qualitativa nominal curso e a variável qualitativa ordinal grau de envolvimento em projetos, verifica-se a existência de uma fraca relação entre o curso dos inquiridos e o seu grau de envolvimento em projetos, já que podendo o valor o teste oscilar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), este foi de 0,321, revelando-se a existência de uma relação apesar de não ser expressiva.

Anexo E. Tratamento estatístico dos inquéritos dos professores⁷³

Anexo E.1. Análise de frequências e de estatística descritiva

Os inquéritos inquirido em que incide o presente tratamento estatístico, foram realizados por 27 professores, que lecionam nas turmas do 10º ano seleccionas para o presente estudo de caso, tendo apenas respondido 22.

- Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	19	70,4	90,5	90,5
	Masculino	2	7,4	9,5	100,0
	Total	21	77,8	100,0	
Missing System		6	22,2		
Total		27	100,0		

No que diz respeito ao género a moda corresponde ao género feminino, sendo 19 as professoras e 2 os professores inquiridos. Seis professores não terão assinado qualquer resposta.

- Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	36 -45 anos	3	11,1	13,6	13,6
	45 - 65 anos	19	70,4	86,4	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

N	Valid	22
	Missin g	5
Median		2,0000
Mode		2,00
Percentile s	25	2,0000
	50	2,0000
	75	2,0000

⁷³ Tendo sido o tratamento estatístico dos inquéritos realizado a partir do programa IBM SPSS Statistic 22, por uma questão de coerência técnica de conteúdo, optou-se pela não tradução dos termos.

No que diz respeito à variável idade terão sido colocadas 3 opções de resposta (dos 20 aos 35 anos, dos 36 aos 45 anos, dos 45 aos 65 anos e 65 ou mais anos) concentrando-se a população dos professores que respondeu aos inquéritos, 13,6% entre os 36 e os 45 anos e 86, 4% entre os 45 e 65 anos.

- **Número de turmas em que leciona**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	6	22,2	27,3	27,3
	4,00	4	14,8	18,2	45,5
	5,00	3	11,1	13,6	59,1
	6,00	4	14,8	18,2	77,3
	7,00	1	3,7	4,5	81,8
	8,00	3	11,1	13,6	95,5
	10,00	1	3,7	4,5	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

N	Valid	22
	Missing	5
Mean		5,1818
Median		5,0000
Mode		3,00
Std. Deviation		2,03859
Variance		4,156
Minimum		3,00
Maximum		10,00
Percentiles	25	3,0000
	50	5,0000
	75	6,2500

Face a um total de 22 respostas verifica-se que o número total de turmas associadas aos professores varia entre os 3 e 10, constata-se a média de aproximadamente 5 (5,18) turmas por professor, a moda

3 turmas e o desvio-padrão de 2,0385, o que revela uma relativa, mas não muito forte dispersão dos valores face à média.

- **Anos de Serviço**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	1	3,7	4,5	4,5
	1,00	2	7,4	9,1	13,6
	5,00	2	7,4	9,1	22,7
	6,00	1	3,7	4,5	27,3
	9,00	2	7,4	9,1	36,4
	10,00	1	3,7	4,5	40,9
	11,00	1	3,7	4,5	45,5
	12,00	1	3,7	4,5	50,0
	15,00	1	3,7	4,5	54,5
	16,00	1	3,7	4,5	59,1
	17,00	1	3,7	4,5	63,6
	19,00	1	3,7	4,5	68,2
	20,00	1	3,7	4,5	72,7
	23,00	1	3,7	4,5	77,3
	25,00	2	7,4	9,1	86,4
	28,00	1	3,7	4,5	90,9
	30,00	1	3,7	4,5	95,5
33,00	1	3,7	4,5	100,0	
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

N	Valid	22
	Missing	5
Mean		14,5455
Median		13,5000
Mode		1,00 ^a
Std. Deviation		9,86445
Variance		97,307
Minimum		,00
Maximum		33,00
Percentiles	25	5,7500
	50	13,5000
	75	23,5000

Quanto à variável ano de serviço, verifica-se que os anos de serviços dos 22 professores que responderam ao inquérito, variam entre 0 (caso de professores que ainda não concluíram 1 ano de serviço na escola) e 33 anos de serviço na escola. Identificando-se a existência de 4 modas (sendo a moda de 1, 5, 9 e 25 anos de serviço na escola), sendo a média de aproximadamente 14,5 anos de serviço na escola e o desvio padrão de 9,864, o que revela uma forte dispersão dos dados.

- **Departamento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Línguas	6	22,2	27,3	27,3
	Matemática e Ciências Experimentais	6	22,2	27,3	54,5
	Ciências Sociais e Humanas	7	25,9	31,8	86,4
	Expressões	3	11,1	13,6	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Relativamente à variável departamento, verificando-se as 22 respostas, constata-se que a moda dos professores encontra-se no departamento de Ciências Sociais e Humanas, sendo a percentagem de professores neste departamento de 31,82%, segue-se os professores do departamento de Matemática e Ciências Experimental (27,27%) e os professores do departamento de Línguas (27,27%) e os professores do departamento de Expressões (13,6%).

- **Local de residência na Freguesia**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	37,0	45,5	45,5
	Não	12	44,4	54,5	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Dos 22 professores que responderam ao inquérito 45,5% residem na freguesia sobre o qual se debruça o estudo de caso e 54,5%, não residem na freguesia a que pertence o local do estudo de caso.

- **Local de residência no Estudo de caso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	11,1	13,6	13,6
	Não	19	70,4	86,4	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

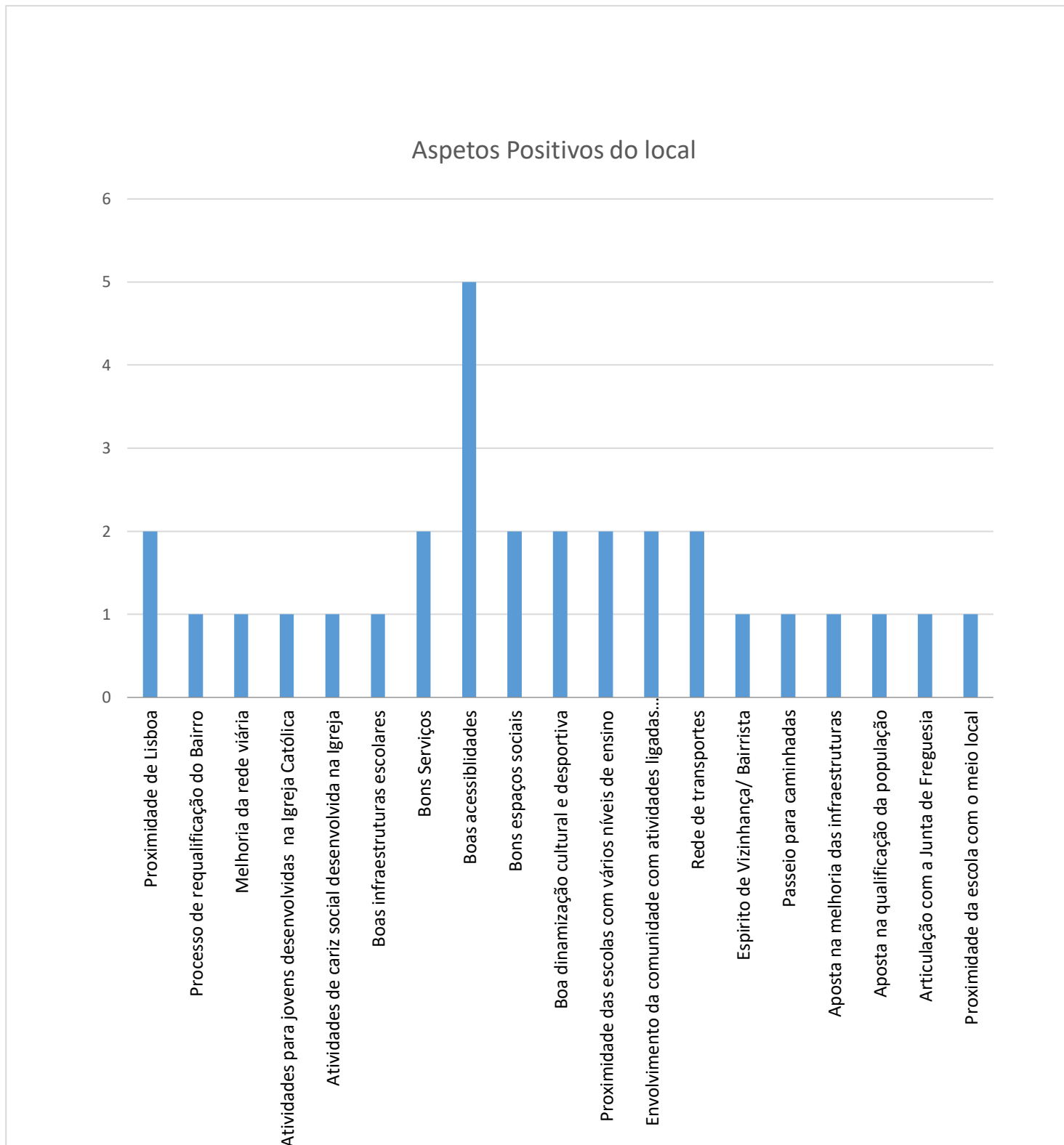
Dos 22 professores que responderam à questão 13,6% reside no local sobre o qual incide o estudo de caso, 86,4% não reside no local do estudo de caso. Pelo que a esmagadora maioria dos professores (a moda) não reside no local relativo ao presente estudo de caso.

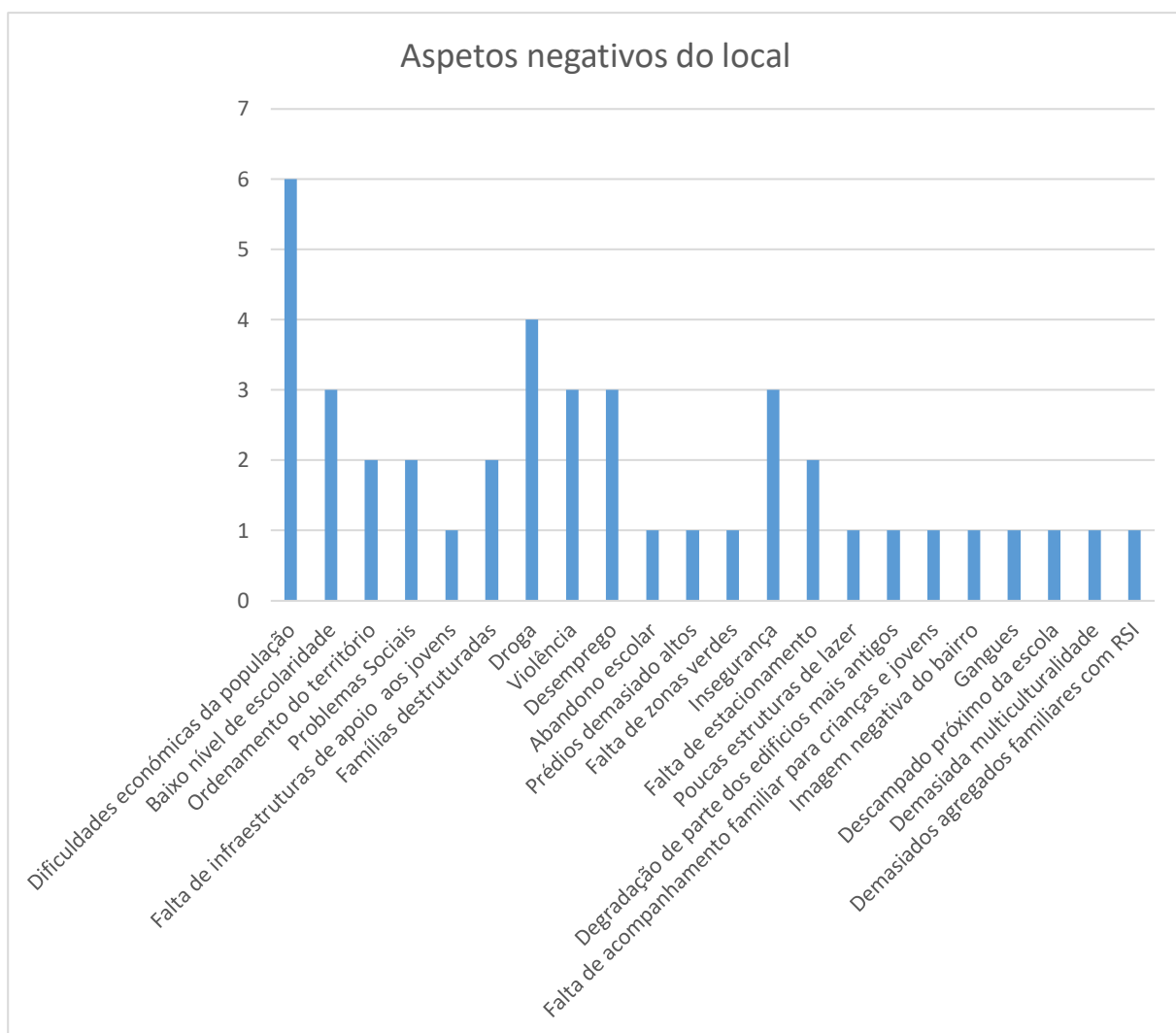
- **Conhecimento sobre o Local (bairro)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não conheço	1	3,7	4,5	4,5
	Conheço mal	11	40,7	50,0	54,5
	Conheço	2	7,4	9,1	63,6
	Conheço Bem	4	14,8	18,2	81,8
	NS/NR	4	14,8	18,2	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Face ao conhecimento sobre o local sobre o qual incide o estudo de caso 4,5%, de um total de 22 professores afirmaram não conhecer o local, 50% afirmaram conhecer mal, 9,1% afirmaram conhecer e 18,2% considerou conhecer bem. Nenhum professor referiu conhecer muito bem o bairro e 18,2% assinalaram a opção "NS/ NR

- **Aspetos positivos e negativos do local**





De entre os professores que preencheram o inquérito 10 responderam à presente questão indicando os aspetos positivos e negativos do bairro. A resposta a esta questão dependida da questão anterior já que só deveriam ser indicados aspetos positivos e negativos do local, caso na questão anterior tivessem respondido “conheço”, “conheço bem” ou “conheço muito bem”.

Sendo esta uma questão de resposta aberta, procurou-se o agrupamento de respostas. Nesse sentido, são destacados com aspetos positivos as “boas acessibilidade” seguindo-se a “proximidade de Lisboa”, os “bons serviços”, “bons espaços sociais”, “boa dinamização de cultural e desportiva”, a “proximidade das escolas com vários níveis de ensino”, o “envolvimento da comunidade em atividades ligadas à Igreja Católica” e a “rede de transportes”.

No que aos aspetos negativos diz respeito, identificam-se as “dificuldades económicas da população” seguindo-se a “droga”. São ainda de destacar como aspetos negativos o “baixo nível de escolaridade”, a “violência”, o “desemprego”, a “insegurança” e a “falta de estacionamento”.

Solicitando-se ainda, que se proceder à hierarquização dos problemas do mais urgente para o menos urgente de resolução, das 10 respostas registadas (já que também esta questão variava do grau de

conhecimento do local e dos problemas identificados) não foi possível detetar um padrão de hierarquização das respostas.

- **Participação da escola nos problemas do local**

Ainda dependente esta resposta o grau de conhecimento do bairro dos aspetos positivos e negativos apresentados, responderam à questão 15, na qual se pedida para ser indicado de que forma poderia a escola contribuir para a resolução dos aspetos negativos indicados, 10 professores (de entre os 22 que responderam ao inquérito), sendo apresentadas solução como o maior envolvimento dos encarregados de educação na vida do seu educando, “dinamização de projetos de cidadania com os alunos, encarregados de educação e entidades locais”; fomentar o estabelecimento de estágios profissionais no local, maior colaboração entre escola e polícia, criação de cursos pós-laborais de língua portuguesa não materna, “criação de grupos de voluntários de alunos com ação no local, realização de inquérito para perceber os problemas e necessidades dos alunos, identificação de alunos com suspeita de consumo de estupefacientes e ações de sensibilização nesse âmbito.

- **Principais dificuldades decorrente do exercício da(s) sua(s) função(ões)**

		Muita Burocracia	Falta de Tempo	Indisciplina dos Alunos	Programa muito extenso	Falta de empanho dos Alunos	Falta de interesse dos alunos	Outras dificuldades	NS/NR
N	Valid	22	22	22	22	22	22	22	22
	Missing	5	5	5	5	5	5	5	5
Mode		1,00	,00 ^a	,00 ^a	,00	1,00	1,00	,00	,00

Muita Burocracia					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	8	29,6	36,4	36,4
	1,00	14	51,9	63,6	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

A escola como ator de desenvolvimento local

Falta de Tempo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	11	40,7	50,0	50,0
	1,00	11	40,7	50,0	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Indisciplina dos Alunos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	11	40,7	50,0	50,0
	1,00	11	40,7	50,0	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Programa muito extenso					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	13	48,1	59,1	59,1
	1,00	9	33,3	40,9	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Falta de empenho dos Alunos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	6	22,2	27,3	27,3
	1,00	16	59,3	72,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Falta de interesse dos Alunos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	9	33,3	40,9	40,9
	1,00	13	48,1	59,1	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Outras Dificuldades					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	9	33,3	40,9	40,9
	1,00	13	48,1	59,1	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

NS/NR					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	18	66,7	81,8	81,8
	1,00	4	14,8	18,2	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Tendo respondido questão 22, professores de entre as 19 opções de resposta (muito burocracia, falta de recursos, muito tempo em reuniões, falta de tempo, falta de material, demasiadas turmas, programas desajustados, programa muito extenso, pressão para o cumprimento de metas, indisciplina dos alunos, falta de empenho dos alunos, falta de interesse dos alunos, relacionamento difícil com os alunos, relacionamento difícil com os colegas, relacionamento difícil com o corpo docente, relacionamento difícil com os encarregados de educação, más estruturas de apoio, ausência de equipamento/infraestruturas necessárias, outros), as que mais se descaram terão sido: falta de empenho dos alunos, muita burocracia, falta de interesse dos alunos, falta de tempo, indisciplina dos alunos, programa muito extenso.

De entre as dificuldades indicadas verifica-se um destaque para a “falta de empenho dos alunos” por 72,7%, seguindo-se a “muita burocracia” sendo esta dificuldade considerada por 63,4% dos inquiridos,

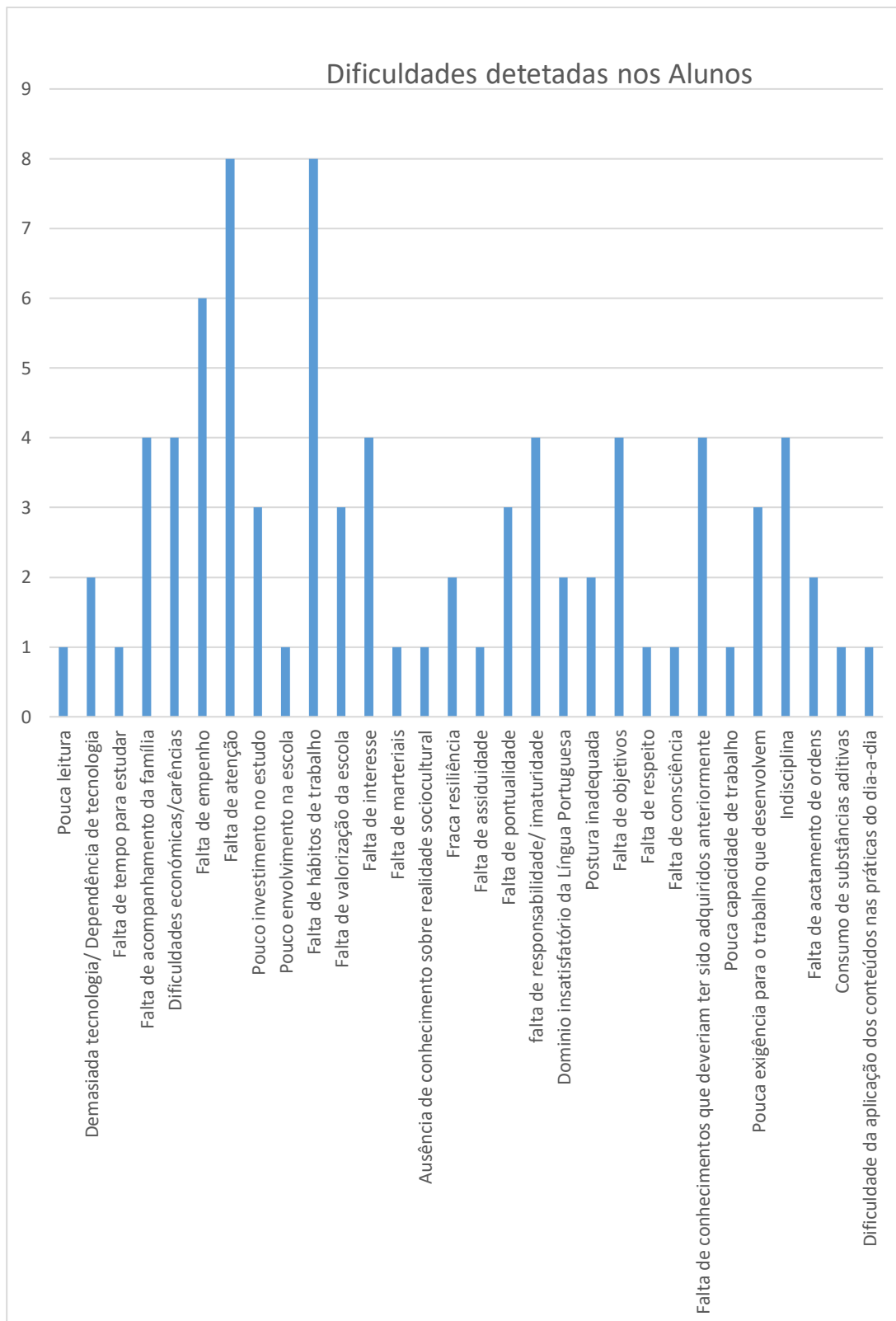
59,1% dos professores indicaram como dificuldade a “falta de interesse dos alunos” e 50% referiram ainda a “falta de tempo” e “indisciplina dos alunos”. 40,9% dos professores indicaram como dificuldade “programa muito extenso”. Dos 22 inquéritos 18,2% não responderam a esta questão.

- **Exercício de outras funções para além das letivas e dificuldades associadas**

De entre os 22 professores que terão respondido ao inquérito 12 indicaram exercer outras funções que não somente a letiva. Cinco dos 12 professores com outras funções desempenham o papel de diretores de turma. São ainda desempenhadas funções como coordenador de grupo (2), membro do grupo de projetos, coordenação de diretores de turma.

No âmbito das dificuldades associadas à direção de turma são indicadas a falta de acompanhamento dos encarregados de educação, bem como a falta de tempo para assuntos relacionados com a direção de turma, e ausência de psicólogo na escola e de apoio para a orientação escolar. É referida como dificuldade no âmbito do Grupo de projetos a falta de adesão de alunos professores funcionários e encarregados de educação aos projetos.

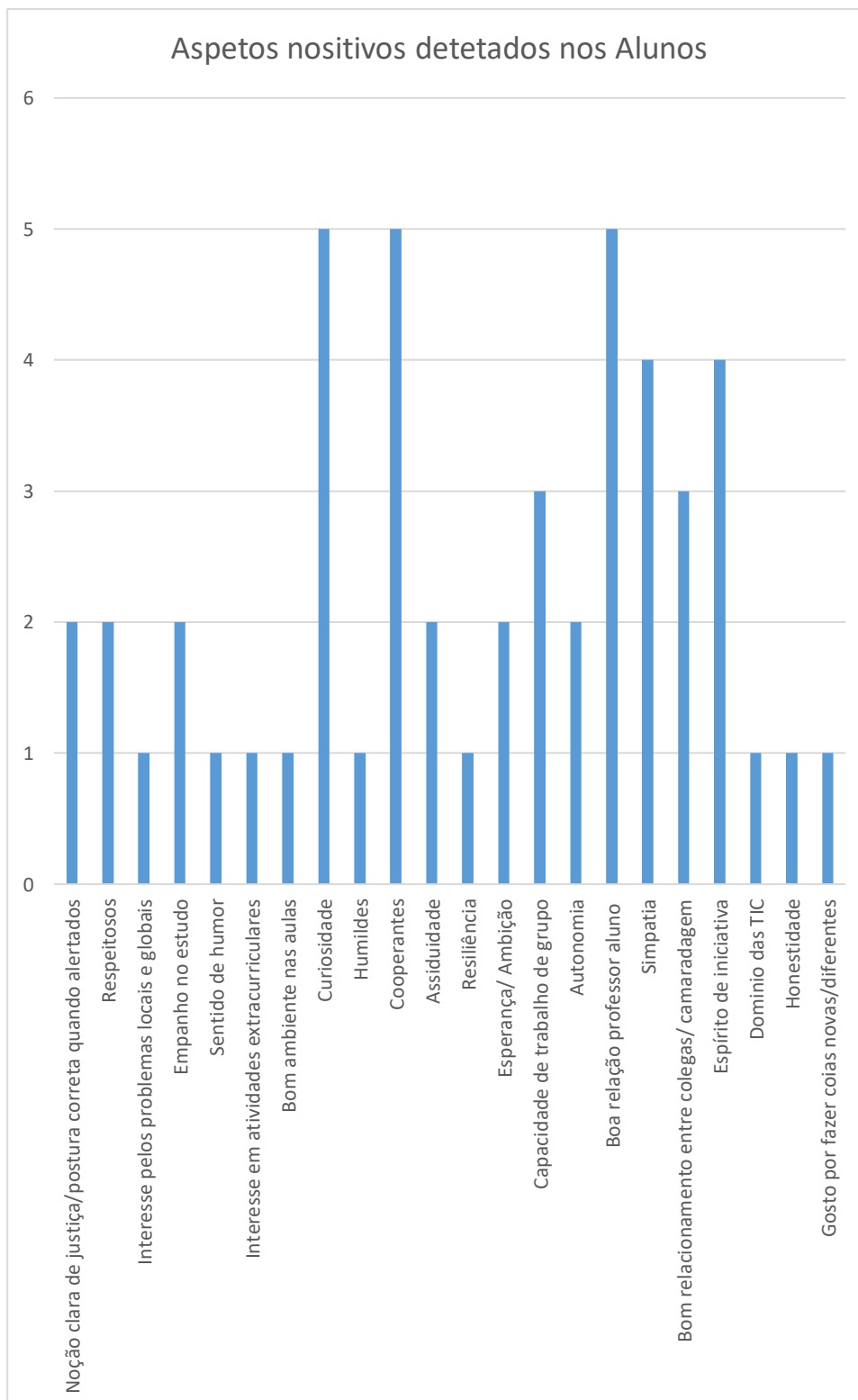
• **Dificuldades diagnosticadas nos alunos**



Questionando-se na questão 19, face à dificuldades diagnosticadas nos alunos, 18 professores responderam à questão.

De entre as dificuldades detetadas nos alunos detetaram a “falta de atenção”, a “falta de hábitos de trabalho”, seguindo-se a identificação “falta de empenho”. São ainda de destacar a “falta de acompanhamento da família”, as “dificuldades económicas/ carências”, a “falta de interesse a falta de responsabilidade/ imaturidade”, a “falta de objetivos”, a “falta de conhecimento que deveriam ter sido adquiridos anteriormente” e a “indisciplina”.

- **Aspetos positivos detetados nos alunos**



A pergunta 20 foca-se no diagnóstico dos aspetos positivos associados aos alunos. Terão respondido a esta questão 18 professores.

De entre os aspetos positivos identificados nos alunos destaca-se a curiosidade considerando os alunos cooperantes bem como a boa relação entre aluno e professor.

É ainda destacado a “simpatia” e o “espírito de iniciativa” seguindo-se a “capacidade de trabalho de grupo” e o “bom relacionamento entre colegas/ camaradagem”.

- **Dificuldades, características positivas e negativas dos alunos relacionadas com o local**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	51,9	63,6	63,6
	Não	3	11,1	13,6	77,3
	NS/NR	5	18,5	22,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

De entre as 22 respostas obtidas, 63,6% dos professores consideraram que as dificuldades, as características positivas e as características negativas dos alunos tem relação com o local, considerando 13,6% dos professores que responderam à questão o seu contrário.

- **Justificação da relação entre dificuldades, características negativas e características positivas dos alunos em relação com o local**

Sendo solicitado aos inquiridos que justificassem a sua opção de resposta face à relação das dificuldades e as características negativas e positivas dos alunos com o local, de entre os 22 inquiridos preenchidos, responderam a esta questão 16 professores.

Foram apresentadas como justificações a falta de recursos às carências dos alunos, a existência no local de dificuldades económicas, famílias destruídas, ambiente familiar degradado e falta de acompanhamento dos encarregados de educação. Foi ainda justificado a partir da observação feita com base nos alunos das turmas, a influência local na forma como alunos se colocam perante as suas vidas, a forte predominância de alunos serem residentes do local.

Existem ainda justificações associadas à ausência de associação entre as dificuldades e as características positivas e negativas dos alunos com o local, considerando-se nesses casos que as

dificuldades, e aspetos positivos e negativos do corpo discente assentam em vetores transversais a todas as escolas e locais e não exclusivamente em aspetos de carácter local.

- **Influência exercida pela escola no local**

		Influência da Escola no Local: Social	Influência da Escola no Local: Política	Influência da Escola no Local: Económica	Influência da Escola no Local: Cultural	Influência da Escola no Local: Não tem qualquer influência	Influência da Escola no Local: Outros	Influência da Escola no Local: NS/NR
N	Valid	22	22	22	22	22	22	22
	Missing	5	5	5	5	5	5	5
Mode		1,00	,00	,00	1,00	,00	,00	,00

Influência da Escola no Local: Social					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	6	22,2	27,3	27,3
	1,00	16	59,3	72,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: Política					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	20	74,1	90,9	90,9
	1,00	2	7,4	9,1	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: Económica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	15	55,6	68,2	68,2
	1,00	7	25,9	31,8	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: Cultural					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	8	29,6	36,4	36,4
	1,00	14	51,9	63,6	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: Não tem qualquer influência					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	21	77,8	95,5	95,5
	1,00	1	3,7	4,5	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: Outros					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	22	81,5	100,0	100,0
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Influência da Escola no Local: NS/NR					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	17	63,0	77,3	77,3
	1,00	5	18,5	22,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Analisando cada uma das opções de respostas, em que 0 corresponde à ausência de seleção de resposta e 1 à seleção de resposta podemos verificar, que para um total de 22 respostas registradas, 72,7% dos professores consideraram que a escola exerce influência social sobre o local, considerando 27,3% dos professores o seu contrário.

Quanto à influência política exercida pela escola sobre o local, 90,9% dos professores consideram-na inexistente, e 9,1% consideram-na efetiva.

De entre o total de 22 respostas a esta questão, 31,8% dos professores consideraram a existência de influência econômica da escola sobre o local, discordando com esta resposta 68,2%.

Verifica-se de entre os inquirido, que responderam à questão, que 63,6% consideram existir influência cultural da escola sobre o local, considerando 36,4% o seu contrário.

Dos inquiridos, 4,5% consideraram que a escola não exerce qualquer influência sobre o local, não sendo acrescentada qualquer outro tipo de influência exercida pela escola no local por nenhum dos inquiridos.

Em suma poder-se-à considerar que a influência social da escola sobre o local, seguida da influência cultural da escola sobre o local, são as que reúnem maior consenso quanto à sua existência, sendo a influência política da escola sobre o local a reúne maior consenso quanto à sua inexistência.

- **Justificação da influência da escola sobre o local**

Dos inquiridos respondidos terão respondido a esta questão 16 professores.

Destacando a influência social e cultural, na medida em que terão sido essas as mais consensuais quanto à influência efetiva da escola no local, são indicadas como justificações, no âmbito da influência social o apoio e identificação dos alunos com maiores dificuldades econômicas bem como no que à realização de campanhas de solidariedade social diz respeito. Relativamente à referida influência cultural da escola sobre o local é referido o trabalho da escola no âmbito da formação cívica com tratamento igualitário dos alunos, a presença e valorização da multiculturalidade, a existência de

atividades extracurriculares. São ainda apresentadas justificações mais abrangentes que passam pela constante influência da escola sobre o local na medida em que se relaciona com o mesmo.

• **Territorialização da escola: classificação de afirmações**

		A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais.	Existem projetos realizados na escola Secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).	Adequo os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios,	Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.	Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).
N	Valid	22	22	22	22	22	22	22
	Missing	5	5	5	5	5	5	5
Median		4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Mode		3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
Percentiles	25	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
	50	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	2,0000	2,0000	3,0000
	75	4,0000	5,0000	4,2500	4,2500	5,0000	5,0000	5,0000

○ **Classificação de afirmações**

Afirmação 1					
A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	3,7	4,5	4,5
	Concordo	9	33,3	40,9	45,5
	Concordo completamente	8	29,6	36,4	81,8
	NS/NR	4	14,8	18,2	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Afirmação 2					
Existem projetos realizados na escola Secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	7,4	9,1	9,1
	Concordo	5	18,5	22,7	31,8
	Concordo completamente	8	29,6	36,4	68,2
	NS/NR	7	25,9	31,8	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

A escola como ator de desenvolvimento local

Afirmação 3					
Adequação dos programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	1	3,7	4,5	4,5
	Discordo	3	11,1	13,6	18,2
	Concordo	11	40,7	50,0	68,2
	Concordo completamente	2	7,4	9,1	77,3
	NS/NR	5	18,5	22,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Afirmação 4					
Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	3	11,1	13,6	13,6
	Discordo	3	11,1	13,6	27,3
	Concordo	9	33,3	40,9	68,2
	Concordo completamente	2	7,4	9,1	77,3
	NS/NR	5	18,5	22,7	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

A escola como ator de desenvolvimento local

Afirmação 5					
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	7,4	9,1	9,1
	Discordo	11	40,7	50,0	59,1
	Concordo	2	7,4	9,1	68,2
	Concordo completamente	1	3,7	4,5	72,7
	NS/NR	6	22,2	27,3	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Afirmação 6					
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	1	3,7	4,5	4,5
	Discordo	12	44,4	54,5	59,1
	Concordo	2	7,4	9,1	68,2
	Concordo completamente	1	3,7	4,5	72,7
	NS/NR	6	22,2	27,3	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Afirmação 7					
Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Completamente	1	3,7	4,5	4,5
	Discordo	5	18,5	22,7	27,3
	Concordo	7	25,9	31,8	59,1
	NS/NR	9	33,3	40,9	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

De entre um total de 27 professores inquiridos terão classificado 22 professores um conjunto das afirmações apresentadas são elas: A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais; Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise); Adequos os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos; Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise); Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma; Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola; Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).

Considerando as 22 respostas, verifica-se que face à primeira afirmação (A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais) 4,5% dos professores discordam, 40,9% concordam, 36,4% dos professores concordam completamente 18,2%, não sabe ou não respondeu.

Relativamente à segunda afirmação (Existem projetos realizados na Escola Secundária que são direcionados para a comunidades local (população do bairro em análise)), 9,1% dos professores discordam, 22,7% dos professores concordam, 36,4% dos professores concordam completamente e 31,8% dos professores não respondeu ou não sabe responder.

Quanto à terceira afirmação verifica-se a discordância completa de 4,5%, a discordância de 13,6%, a concordância de 50% e a concordância de 50%, a completa concordância de 9,1%. Assinalaram NS/NR 22,7%.

Com quarta afirmação discordaram completamente 13,6%, discordaram 13,6%, concordaram 40,9%, concordaram completamente 9,1% e assinalaram NS/NR 22,1%.

Relativamente à quinta afirmação verifica-se completa discordância de 91% dos inquiridos que responderam à questão. No que diz respeito à discordância assinalaram 50% dos inquiridos. Concordaram 9,1%, concordaram completamente 4,1% e assinalaram NS/NR 27,1%.

Perante a afirmação 6, manifestaram a sua discordância completa 4,5%, a discordância 54,5%, a concordância 9,1% e a concordância completa 4,5%, tendo sido assinalada por 27,3% a opção NS/NR.

No que diz respeito à sétima afirmação 4,5% afirmou discordar completamente da afirmação, 22,7% referiu discordar da afirmação, 31,8 % manifestou a concordância face à afirmação, não sendo manifestada qualquer concordância absoluta e sendo assinalado por 40,9% dos inquiridos a opção NS/NR.

- **Possibilidade de adequação dos programas das disciplinas ao local**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	40,7	50,0	50,0
	Não	5	18,5	22,7	72,7
	NS/NR	6	22,2	27,3	100,0
	Total	22	81,5	100,0	
Missing System		5	18,5		
Total		27	100,0		

Tendo de entre 27, respondido a esta questão 22 professores, questionando-se quanto à possibilidade de se adequar o programa das disciplinas ao contexto local 50% dos professores que responderam à questão terão indicado a existência de possibilidade de adequação dos programas ao contexto local e 22,7% terão indicado a ausência dessa possibilidade.

- **Justificação quanto à possibilidade de adequação do dos programas curriculares ao local**

Dos 22 inquéritos considerados não terão respondido a esta questão 17 professores.

Destacam-se com justificações da impossibilidade de adequação do programa ao contexto local a especificidades das metas, a pressão dos exames nacionais, a existência de disciplinas incompatíveis com a adaptação ao contexto local. É ainda indicação a impossibilidades de adaptar alguns programas tendo presente os conteúdos previstos.

É ainda indicado a possibilidade de adaptação dos programas curriculares ao contexto local através de disciplinas específicas, que o permitem, ou ainda a necessidade de o fazer para maior perceção.

- **Forma como a relação da escola com os atores locais é benéfico ou prejudicial para o local**

Dos 24 inquéritos considerados não terão respondido à presente questão 5 inquiridos. Foi assumido pela maioria dos professores os efeitos benéficos da relação da escola com o local. A posição expressa pelos professores faz-se justificar ao considerarem os efeitos positivos de os "alunos terem experiências reais no âmbito das matérias estudadas reforçando assim os saberes teóricos", promovendo a existência relação da escola com local o processo de integração. Foi ainda considerada benéfica a referida relação já que "O conhecimento de perto da realidade permite aos alunos aprenderem melhor o que lhe é ensinado". Desta forma será posteriormente mais fácil alargar os horizontes" e ainda "possibilitaria o desenvolvimento de projetos/ atividades concretas em contextos reais a aplicar aprendizagem de forma significativa".

São contudo referidas situações em que as disciplinas não têm, por limitações do seu programa a possibilidade de fazer a relação com o local.

- Papel da escola no desenvolvimento local

Tendo respondido a esta questão 19 dos inquiridos, de entre os 24 inquéritos considerados, é referida a participação da escola no desenvolvimento local, através estabelecimento de parceiras, da continuação dos esforços para o envolvimento da família, através da participação e incentivo ao voluntariado, colaborando no diagnóstico e resolução dos problemas sociais.

É contudo revelado por inquiridos o desconhecimento da forma como a escola pode participar no desenvolvimento local.

Anexo E.2. Testes não-paramétricos: V de Cramer e Ró de Spearman

Variável independente: Anos de Serviço

- Variável dependente: idade

			Anos de serviço na escola	Idade do Docente
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	,355
		Sig. (2-tailed)	.	,105
		N	22	22
	Idade do Docente	Correlation Coefficient	,355	1,000
		Sig. (2-tailed)	,105	.
		N	22	22

Sendo a variável anos de serviço uma variável quantitativa discreta e a variável idade tratada como variável qualitativa ordinal, de forma verificar a existência de uma possível relação entre as variáveis procedeu-se à aplicação teste ao coeficiente de correlação Ró Spearman.

Podendo os valores do teste variar ente -1 (relação perfeita negativa) e 1 (relação perfeita positiva), e sendo o valor do teste 0,355 poder-se-á considerar a existência de uma relação entre os anos de serviço na escola e a idade dos docentes, sendo contudo essa relação considerada fraca.

- Variável dependente: Conhecimento sobre o bairro

			Anos de serviço na escola	Conhece Bairro
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	,118
		Sig. (2-tailed)	.	,600
		N	22	22
	Conhece Bairro	Correlation Coefficient	,118	1,000
		Sig. (2-tailed)	,600	.
		N	22	22

Sendo a variável anos de serviço uma variável quantitativa discreta e a variável conhecimento sobre o local uma variável qualitativa nominal, de forma verificar a existência de uma possível relação entre as variáveis procedeu-se à aplicação teste ao coeficiente de correlação Ró Spearman.

Podendo os valores do teste variar ente -1 (relação perfeita negativa) e 1 (relação perfeita positiva), e sendo o valor do teste 0,118 poder-se-á considerar a existência de uma relação muito fraca entre os anos de serviço dos docentes na escola e o conhecimento dos mesmos sobre o local. Todavia é verificável uma relação positiva entre anos de serviço na escola e conhecimento sobre o local podendo-se considerar que quantos mais anos de serviço na escola o docente tem, maior é o seu conhecimento sobre o local.

- Variável dependente: Afirmações

Anos de serviço na escola – Afirmação 1			Anos de serviço na escola	A escola realiza projetos em parceria com associações/organizações/instituições locais.
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,280
		Sig. (2-tailed)	.	,206
		N	22	22
	A escola realiza projetos em parceria com associações/organizações/instituições locais.	Correlation Coefficient	-,280	1,000
		Sig. (2-tailed)	,206	.
		N	22	22

A escola como ator de desenvolvimento local

Anos de serviço na escola – Afirmação 2		Anos de serviço na escola	Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).	
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,456*
		Sig. (2-tailed)	.	,033
		N	22	22
	Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,456*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,033	.
		N	22	22
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

A escola como ator de desenvolvimento local

Anos de serviço na escola – Afirmação 3		Anos de serviço na escola	Adequos programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.	
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,575**
		Sig. (2-tailed)	.	,005
		N	22	22
	Adequos programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.	Correlation Coefficient	-,575**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	.
		N	22	22
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

A escola como ator de desenvolvimento local

Anos de serviço na escola – Afirmação 4			Anos de serviço na escola	Os alunos enquadram sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,573**
		Sig. (2-tailed)	.	,005
		N	22	22
	Os alunos enquadram sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,573**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	.
		N	22	22
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Anos de serviço na escola – Afirmação 5			Anos de serviço na escola	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,386
		Sig. (2-tailed)	.	,076
		N	22	22
	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.	Correlation Coefficient	-,386	1,000
		Sig. (2-tailed)	,076	.
		N	22	22

Anos de serviço na escola – Afirmação 6			Anos de serviço na escola	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,450*
		Sig. (2-tailed)	.	,035
		N	22	22
	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.	Correlation Coefficient	-,450*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,035	.
		N	22	22
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Anos de serviço na escola – Afirmação 7			Anos de serviço na escola	Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).
Spearman's rho	Anos de serviço na escola	Correlation Coefficient	1,000	-,370
		Sig. (2-tailed)	.	,090
		N	22	22
	Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,370	1,000
		Sig. (2-tailed)	,090	.
		N	22	22

Sendo a variável “Anos de serviço” uma variável quantitativa discreta, e as afirmações variáveis qualitativas ordinais, de forma a verificar a possível existência de uma relação entre os anos de serviço e a classificação, em termos de grau de concordância/ discordância, à afirmação procedeu-se à aplicação do teste ao coeficiente de correlação Ró de Spearman.

Podendo os valores dos teste realizados variar entre -1 (relação perfeita negativa) e 1 (relação perfeita positiva), verifica-se para as variáveis anos de serviço e primeira afirmação, para as variáveis anos de serviço e quinta afirmação e variável anos de serviço e sétima afirmação uma relação negativa fraca, já que os valores dos testes são respetivamente -0,280; -0,386 e -0,370.

Verifica-se contudo correlação moderada negativa para as variáveis anos de serviço e segunda afirmação (-0,456), entre as variáveis anos de serviço e terceira afirmação (-0,575), entre as variáveis

anos de serviço e quarta afirmação (-0,573), entre as variáveis anos de serviço e sexta afirmação (-0,450).

Tal poderá leva-nos a concluir que existe uma relação inversa entre os anos de serviço e o grau de concordância/ discordância das face às afirmações.

Variável independente: escalão etário

- Variável dependente: Número de turma em que leciona

			Idade do Docente	Nº de turma em que leciona
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,128
		Sig. (2-tailed)	.	,572
		N	22	22
	Nº de turma em que leciona	Correlation Coefficient	-,128	1,000
		Sig. (2-tailed)	,572	.
		N	22	22

Sendo a variável escalão etário uma variável qualitativa ordinal e a variável número de turmas em que leciona uma variável quantitativa discreta, de forma verificar a existência de uma possível relação entre as variáveis procedeu-se à aplicação teste ao coeficiente de correlação Ró Spearman.

Podendo os valores do teste variar ente -1 (relação perfeita negativa) e 1 (relação perfeita positiva), e sendo o valor do teste -0,128 poder-se-á considerar a existência de uma muito fraca relação entre as variáveis escalão etário e número de turmas em que leciona. Sendo o valor do teste negativo poder-se-á considerar que quanto maior a idade do docente menor o número de turmas, contudo sendo esta uma relação muito fraca (como nos indica o teste) não temos evidência estatística para considerar que a idade do docente como uma fator relevante para a atribuição de mais ou menos turmas.

- Variável dependente: conhecimento sobre o local

		Idade do Docente		Total
		36 -45 anos	45 - 65 anos	
Conhece Bairro	Não conheço	0	1	1
	Conheço mal	1	10	11
	Conheço	1	1	2
	Conheço Bem	0	4	4
	NS/NR	1	3	4
Total		3	19	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,408	,453
N of Valid Cases	22	

Sendo as variáveis escalão etário e conhecimento sobre o bairro, variáveis qualitativas ordinais, de forma a verificar a possível existência de relação entre as duas variáveis procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer.

Podendo o valor do teste variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), sendo o valor do teste aplicado à duas variáveis indicadas de 0,408, poder-se-á considerar a existência de uma relação moderada entre as variáveis, concluindo-se assim que o escalão etário influencia o grau de conhecimento que os docentes têm do local.

- Variável dependente: Afirmações

Idade do docente – Afirmação 1			Idade do Docente	A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais.
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,145
		Sig. (2-tailed)	.	,520
		N	22	22
	A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais.	Correlation Coefficient	-,145	1,000
		Sig. (2-tailed)	,520	.
		N	22	22

Idade do docente – Afirmação 2			Idade do Docente	Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,164
		Sig. (2-tailed)	.	,465
		N	22	22
	Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,164	1,000
		Sig. (2-tailed)	,465	.
		N	22	22

A escola como ator de desenvolvimento local

Idade do docente – Afirmação 3		Idade do Docente	Adequos os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.	
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,270
		Sig. (2-tailed)	.	,224
		N	22	22
	Adequos os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercícios, projetos.	Correlation Coefficient	-,270	1,000
		Sig. (2-tailed)	,224	.
		N	22	22

A escola como ator de desenvolvimento local

Idade do docente – Afirmação 4			Idade do Docente	Os alunos enquadram sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,284
		Sig. (2-tailed)	.	,201
		N	22	22
	Os alunos enquadram sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,284	1,000
		Sig. (2-tailed)	,201	.
		N	22	22

Idade do docente – Afirmação 5			Idade do Docente	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,282
		Sig. (2-tailed)	.	,203
		N	22	22
	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.	Correlation Coefficient	-,282	1,000
		Sig. (2-tailed)	,203	.
		N	22	22

Idade do docente – Afirmação 6			Idade do Docente	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,277
		Sig. (2-tailed)	.	,212
		N	22	22
	Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.	Correlation Coefficient	-,277	1,000
		Sig. (2-tailed)	,212	.
		N	22	22

Idade do docente – Afirmação 7			Idade do Docente	Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).
Spearman's rho	Idade do Docente	Correlation Coefficient	1,000	-,077
		Sig. (2-tailed)	.	,732
		N	22	22
	Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).	Correlation Coefficient	-,077	1,000
		Sig. (2-tailed)	,732	.
		N	22	22

Sendo a variável escalão etário uma variável qualitativa ordinal, e as afirmações variáveis qualitativas ordinais, de forma a verificar a possível existência de uma relação entre os anos de serviço e a classificação, em termos de grau de concordância/ discordância, à afirmação procedeu-se ao teste ao coeficiente de correlação Ró de Spearman.

Podendo os valores dos teste realizados variar entre -1 (relação perfeita negativa) e 1 (relação perfeita positiva), e encontrando-se os valores dos testes entre -0,284 e -0,077, podemos verificar a existência de uma fraca relação entre a idade do docente a classificação atribuída a cada uma das afirmações.

Variável independente: Departamento

- Conhecimento sobre o bairro

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Conhece Bairro	Não conheço	0	0	0	1	1
	Conheço mal	4	3	3	1	11
	Conheço	0	0	2	0	2
	Conheço Bem	2	2	0	0	4
	NS/NR	0	1	2	1	4
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,499	,173
N of Valid Cases	22	

Sendo as variáveis departamento e conhecimento sobre o bairro, variáveis qualitativas ordinais, de forma a verificar a possível existência de relação entre as duas variáveis procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer.

Podendo o valor do teste variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), sendo o valor do teste aplicado às duas variáveis indicadas de 0,499, poder-se-á considerar a existência de uma relação moderada entre as variáveis, concluindo-se assim que o departamento em que se insere o docente influencia o grau de conhecimento que os utentes têm do local.

- Variável dependente: dificuldades

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Muita	,00	1	2	3	2	8
Burocracia	1,00	5	4	4	1	14
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,327	,503
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Falta de	,00	2	5	3	1	11
Tempo	1,00	4	1	4	2	11
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,416	,283
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Indisciplina dos	,00	2	3	4	2	11
Alunos	1,00	4	3	3	1	11
Total		6	6	7	3	22

A escola como ator de desenvolvimento local

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,228	,767
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Programa muito extenso	,00	3	3	5	2	13
	1,00	3	3	2	1	9
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,205	,820
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Falta de empenho dos Alunos	,00	0	1	4	1	6
	1,00	6	5	3	2	16
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,513	,122
N of Valid Cases	22	

A escola como ator de desenvolvimento local

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Falta de interesse dos Alunos	,00	0	3	5	1	9
	1,00	6	3	2	2	13
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,569	,068
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Outras Dificuldades	,00	1	2	4	2	9
	1,00	5	4	3	1	13
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,381	,364
N of Valid Cases	22	

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
NS/R	,00	6	5	4	3	18
	1,00	0	1	3	0	4
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,471	,181
N of Valid Cases	22	

Sendo a variável departamento uma variável qualitativa nominal e sendo as variáveis associadas às dificuldades variáveis de qualitativas nominais de modo a verificar a existência de relação entre cada a variável departamento e cada uma das variáveis associadas às dificuldades, procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer.

Podendo o valor dos testes variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), verifica-se no que diz respeito à associação entre a variável departamento e a as variáveis dificuldade muita burocracia, indisciplina dos alunos, programa muito extenso e outras dificuldades, uma relação fraca entre as variáveis já que o seu valor varia entre 0,205 e 0,327.

Verifica-se contudo uma relação moderada entre a variável departamento e as variáveis falta de tempo, falta de empenho dos alunos, falta de interesse dos alunos, e a escolha da opção NS/NR.

- Variável dependente: Afirmações

Departamento – Afirmação 1		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
A escola realiza projetos em parceria com associações/ organizações/ instituições locais.	Discordo	0	0	1	0	1
	Concordo	3	3	1	2	9
	Concordo completamente	3	2	2	1	8
	NS/NR	0	1	3	0	4
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,359	,483
N of Valid Cases	22	

A escola como ator de desenvolvimento local

Departamento – Afirmação 2		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Existem projetos realizados na escola secundária que são direcionados para a comunidade local (população do bairro em análise).	Discordo	0	0	1	1	2
	Concordo	2	3	0	0	5
	Concordo completamente	2	2	3	1	8
	NS/NR	2	1	3	1	7
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,361	,475
N of Valid Cases	22	

A escola como ator de desenvolvimento local

Departamento – Afirmação 3		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Adequ os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ ou de grupo, exemplos utilizados durante as aulas, exercicios, projetos.	Discordo completamente	0	1	0	0	1
	Discordo	2	1	0	0	3
	Concordo	4	2	3	2	11
	Concordo completamente	0	1	1	0	2
	NS/NR	0	1	3	1	5
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,407	,534
N of Valid Cases	22	

A escola como ator de desenvolvimento local

Departamento – Afirmação 4		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Os alunos enquadram sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise).	Discordo completamente	2	1	0	0	3
	Discordo	0	2	0	1	3
	Concordo	4	1	3	1	9
	Concordo completamente	0	1	1	0	2
	NS/NR	0	1	3	1	5
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,454	,328
N of Valid Cases	22	

Departamento – Afirmação 5		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos de turma.	Discordo completamente	1	1	0	0	2
	Discordo	2	4	4	1	11
	Concordo	2	0	0	0	2
	Concordo completamente	0	0	0	1	1
	NS/NR	1	1	3	1	6
Total		6	6	7	3	22

A escola como ator de desenvolvimento local

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,483	,220
N of Valid Cases	22	

Departamento – Afirmação 6		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola.	Discordo completamente	0	1	0	0	1
	Discordo	3	4	4	1	12
	Concordo	2	0	0	0	2
	Concordo completamente	0	0	0	1	1
	NS/NR	1	1	3	1	6
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,491	,194
N of Valid Cases	22	

Departamento – Afirmação 7		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Os projetos da escola têm visibilidade no local (bairro em análise).	Discordo completamente	1	0	0	0	1
	Discordo	1	2	1	1	5
	Concordo	2	2	2	1	7
	NS/NR	2	2	4	1	9
Total		6	6	7	3	22

	Value	Approx. Sig.
Cramer's V	,250	,903
N of Valid Cases	22	

Sendo a variável departamento, qualitativa nominal e as variáveis correspondentes às afirmações qualitativas ordinais, de forma a verificar a relação existente entre o departamento e cada uma das opções de influência, procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer.

Podendo o valor dos testes, referidos, variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), poder-se-á verificar a existência de uma relação fraca entre as variáveis departamento e afirmação 1 (0,359), departamento e afirmação 2 (0,361), departamento e afirmação 7 (0,250).

Constata-se contudo a relação entre as variáveis departamento e afirmação 3 (“Adequos os programas educativos das disciplinas ao contexto local (bairro em análise), através de propostas de trabalhos individuais e/ou de grupo, exemplos utilizados nas aulas, exercícios, projetos”) sendo o valor do teste de 0,407; entre as variáveis departamento e a afirmação 4 (“Os alunos enquadram a sua participação e trabalho, dando exemplos nas aulas do contexto local (referente ao bairro em análise”), sendo o valor do teste 0,454; entre as variáveis departamento e afirmação 5 (“ Os encarregados de educação envolvem-se em projetos de turma”) sendo valor do teste 0,483 e entre as variáveis departamento e afirmação 6 (“Os encarregados de educação envolvem-se nos projetos da escola”) sendo o valor de 0,491.

- Variável dependente: Perceção da adequação do programa ao local

		Departamento				Total
		Línguas	Matemática e Ciências Experimentais	Ciências Sociais e Humanas	Expressões	
Adequação do programa a local	Sim	3	1	4	3	11
	Não	2	3	0	0	5
	NS/NR	1	2	3	0	6
Total		6	6	7	3	22

		Value	Approx. Sig.
Nominal	by Cramer's V	,457	,162
Nominal			
N of Valid Cases		22	

Tratando-se a variável departamento de uma variável qualitativa nominal e variável uma variável percepção da adequação do programa ao local qualitativa nominal, de forma a poder ser verificada a existência de uma relação entre as variáveis procedeu-se à aplicação do teste à medida de associação V de Cramer,

Podendo o valor do teste variar entre 0 (ausência de relação) e 1 (relação perfeita), sendo o valor do mesmo 0,457 verifica-se a existência de uma relação moderada entre as variáveis, pelo que é moderada a associação da percepção de adequação do programa das disciplinas em função do departamento.

Anexo F. Análise horizontal das entrevistas

Anexo F.1. Entrevista a diretora do Agrupamento de escolas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão(ões) de Análise
Como é que caracteriza esta comunidade escolar do ponto de vista social?	"Este agrupamento tem 5 escolas com geograficamente até bastante perto, mas de facto têm realidades diferentes [...]" Indica que as diferentes realidades se faz sentir nas escolas dando exemplo de duas escolas do primeiro ciclo, em que uma que está numa parte do bairro que regista mais problemas e menor acompanhamento dos encarregados de educação do que a outra, apesar de ter melhores condições. Dá nota de que as questões sociais são transportadas para a escola, continuando com o mesmo exemplo e que têm vindo a agravar-se.	Territorialização da escola
As relações sociais ou os problemas que identifica nas escolas estão associados a processos sociais de diferentes?	"[...]de facto provavelmente, porque de facto isto é muito notório. " Reforça novamente o agudizar das questões sociais"	Territorialização da escola
Consegue identificá-los?	"Mais do que, do meu ponto de vista (eu tenho refletido bastante sobre isto) mais do que as dificuldades económicas, mais do que isso, há um desinteresse, ou um entendimento, ou uma negligência parental, vamos chamar assim, que é bastante significativa e bastante, infelizmente muito comum. Traduz-se em quê: na falta de acompanhamento dos encarregados de educação, é fundamental, às suas crianças no apoio, mas mais do que isso é as muitas crianças que vêm para a escola sem tomar o pequeno-almoço, crianças que as únicas refeições que fazem são as que a escola lhes proporciona o pequeno-almoço, o lanchito ao meio da manhã, o almoço... ",	Visão Integrada Territorialização da Escola Territorialização da Escola
E relativamente a esta escola, a Escola Secundária?	Refere a existência de uma população diferente, mas velha, e que não é somente proveniente do bairro, mas também de bairros vizinhos nesse sentido problemas não são tão expressivos sendo contudo existentes.	Territorialização da Escola

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Há outro tipo de problemas sociais que também transparecem para a escola? Ou seja questões associadas à criminalidade, por exemplo o consumo de drogas (interrompe dizendo que sim) ou por exemplo, nota que uma dificuldade na aprendizagem dos alunos porque por trás não há capacidade? Isto tem alguma questão a ver com o local?</p>	<p>"[...] há uns indícios de consumos de tóxico...Enfim de consumos, não é. Nós aqui tentamos controlar... Enfim não temos garantias de que não há, o nosso espaço escolar é muito grande e fora não temos capacidade de intervenção, mas um aluno que tenham esses tipo de.. Que consuma não tem o rendimento [escolar] vem para a escola noutra atitude. Também há aqui nós sabemos estamos aqui à tantos anos, há de facto aqui alguma criminalidade. "</p>	<p>Territorialização da Escola</p>
<p>Associada à comunidade?</p>	<p>"Sim há, claramente. E depois os alunos que vêm, não estou a dizer todos obviamente, não é esse o caso, mas há sempre uma influência do meio na atitude. "</p>	<p>Territorialização da Escola</p>
<p>E aspetos positivos do local que tenham influência na escola?</p>	<p>"Há uma proximidade. O meio é pequeno, as pessoas conhecem-se, o que por vezes ajuda. Ajuda sempre, que o conhecimento é importante, ajuda e o facto de este meio ser pequeno também nos ajuda de outras formas. Por exemplo as associações de pais [...] todas as escolas todas as escolas têm associação de pais [...] elas até vão transitando [...] E como são pais daqui da zona, não é, são daqui a grande maioria, conhecem-se, conhecem o meio, conhecem a realidade e isso ajuda também o facto de ser um meio pequeno."</p>	<p>Territorialização da Escola</p>
<p>E o facto de existirem professores e funcionários que também vivem cá?</p>	<p>"Sim [...] claro, tudo isso ajuda a conhecer bem os alunos."</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>E isso tem influência no processo de aprendizagem? Ou seja o facto de haver alguma proximidade local conforme indicou influencia o processo de aprendizagem?</p>	<p>"[...] por si só do meu ponto de vista não tem grande influência no processo de aprendizagem, mas paralelamente facilita o diálogo, facilita o conhecimento e facilita o diálogo e portanto muitas vezes é-nos mais fácil perceber porque é que o aluno não está a aprender... nesse sentido sim. Porque se consegue identificar o aluno não aprende por este motivo ou por aquele, é mais fácil chegar e isso realmente tem essa vantagem."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Qual é que é a relação da escola com o local? Ou seja na proximidade com a comunidade e com os atores locais, parceiros?</p>	<p>"Nós tentamos sempre trabalhar em conjunto com diversos atores locais isto nos dois sentidos, não é. Ou seja a comunidade através das suas associações procura a escola por vários motivos, aliás trabalhamos muito em conjunto com a Câmara, pela questão agora deste contrato interadministrativo de delegação de competências, isto é, estamos dependentes da Câmara ou a Câmara é o nosso parceiro privilegiado. Mas mesmo localmente também trabalhamos muito com a Junta de Freguesia, o centro paroquial, diversas associações, e isto é recíproco. Portanto eles procuram-nos em questão de espaço, em questão de apoio a comunidades, e nós também no sentido inverso, também os procuramos para nos apoiarem em algumas atividades, por exemplo nos estágios dos alunos nos cursos vocacionais, [...], profissionais, colaboramos muito no sentido de nos aproximamos e mutuamente também resolvemos problemas uns dos outros, não é."</p>	<p>Parcerias</p>
<p>De que forma é possível fazer o aproveitamento pedagógico do local? Ou seja como é que a escola consegue passar um conjunto de conhecimentos através do aproveitamento do local?</p>	<p>"Isto é feito muito através de iniciativas, de atividades de projetos. Por exemplo a questão dos estágios, nós temos cursos, temos por exemplo o Curso Profissional de Apoio Psicossocial que trabalha muito com esta realidade, quer ao nível dos lares para idosos quer ao nível das crianças, aproveita-se até porque é um curso que se aproveita muito bem porque precisam, precisam de nós." "É uma comunidade que apesar dos defeitos que tem, como qualquer comunidade, também está próxima e é extremamente recetiva, e também é recetiva, [...] por exemplo campanhas que se fazem e as pessoas aderem, e também depois por outro lado, trazer a comunidade à escola."</p>	<p>Parcerias Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>É fácil trazer a comunidade à escola?</p>	<p>"[...] não é difícil as pessoas até vêm, aderem. Enfim, é uma questão também de quanto se organizam as atividades apesar do público e como chegar lá não é, mas aderem."</p>	<p>Participação</p>
<p>Coloco-lhe uma questão que reconheço que seja mais para a coordenação de projetos. Mas que tipo de atividade costuma ser realizadas e têm esta mobilização da comunidade local?</p>	<p>"Por exemplo o plano de leitura, da semana da leitura, que tivemos a semana passada, houve pais que foram às escolas ler, é uma forma de aproximar. [...] De facto há iniciativas que podíamos ter de outra forma e que não temos porque não temos espaços apropriados... de facto por exemplo nós fizemos a sexta-feira passada, que foi até muito interessante, a entrega dos certificados de mérito e dos diplomas de conclusão do ensino secundário, que fizemos na sexta-feira passada porque era o dia em que nasceu [indica o nome do patrono da escola], [...] só que não pudemos sequer permitir a entrada de muitos pais não pudemos abrir assim de uma forma mais alargada porque não temos espaço, e de facto isso é um problema, mas pronto há outras iniciativas que se faz."</p>	<p>Participação</p>
<p>Quais considera ser os aspetos mais positivos do Agrupamento de escolas e da Escola Secundária?</p>	<p>"Pois o agrupamento é muito recente [...] Para já a questão do agrupamento e eu tenho vindo a aperceber desde que estou a acompanhar o processo de agregação das escolas, de facto o principal aspeto positivo desta agregação é a direção e as várias estruturas terem conhecimento, o maior conhecimento da realidade portanto acompanha, acompanhamos os miúdos desde o pré-escolar, mas acompanhamos efetivamente [...] Os problemas são detetados mais cedo, é possível os problemas serem detetados mais cedo, e serem acompanhados ao longo do percurso escolar os alunos. Isso é fundamental." "Eu acho que mais-valias para esta [refere-se à escola secundária], é uma escola que está organizada tem corpo docente estável ou relativamente ainda tem algumas bases que a sustentam [...] Agora de facto é um agrupamento enorme temos 2600 alunos e isso traz-nos outro tipo de problemas."</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Quais as dificuldades associadas ao Agrupamento de escolas e da Escola Secundária?</p>	<p>"Isso é uma discussão mais complicada. Gerir um agrupamento com 2600 alunos não é fácil, são muitos alunos e retirar alguma da proximidade que existia antigamente quando a cada escola correspondia uma gestão."</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>A Direção não consegue estar tão próxima dos alunos?</p>	<p>"É muito difícil, pontualmente faz-se esse esforço que é muito grande, é muito difícil, portanto têm que existir estruturas intermédias em muita sintonia com a Direção para que isto realmente funcione. Em termos globais, e que tem efeito ao nível de todas não é só desta, e também está muito relacionado com</p>	<p>Visão Integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>o contexto económico que o país também atravessa é a falta de recursos, portanto falta de recursos humanos, estamos a falar de uma escola, não é propriamente uma fábrica de embalar qualquer coisa, e os recursos humanos são essências, é fundamental tê-los, não se faz nada sem professores e funcionários, há uma falta muito grande para as questões de situações de apoio, e quando digo apoio, refiro-me àqueles problemas que eu disse no início problemas sociais gravíssimos, problemas de aprendizagem. Nós temos mais de 50% dos alunos com apoio social escolar, mais de 50% em 2600 alunos que são apoiados pela Ação Social Escolar, são situações gravíssimas, temos muitos problemas de aprendizagem, temos muitos alunos com necessidades educativas especiais, e faltam-nos recursos. Nós neste momento com um agrupamento destas características não temos sequer um psicólogo. Portanto orientação escolar não existe, uma coisita ou outra pontual é feita pela Câmara, mas é um problema que ainda não foi resolvido que é a falta de um psicólogo, e precisávamos de facto de ter uma equipa multidisciplinar com psicólogos, assistentes sociais, técnicos animadores, por exemplo para poderem resolver um bocadinho desta situação. Embora se trabalhe muito a outro nível não é. As pessoas trabalham, há equipas que fazem encaminhamento de alunos para o centro de saúde, etc. Mas de facto fazia aqui falta e esse é o grande problema, não é, fazem-se muitos cortes ao nível da educação e é isso."</p>	
<p>Disse-me que havia a falta de recursos humanos. Como é que se efetiva a autonomia neste agrupamento de escolas?</p>	<p>"Eu já estou na Direção à 20 e tal anos e portanto distingo a autonomia de princípio e a autonomia real, efetiva, que é dada às escolas que não me parece que exista. Não me parece. "</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Portanto aquelas formulações das Lei de bases... (interrompe)</p>	<p>"Não, não me parece ou é tão pouco significativa que... Por exemplo relativamente à gestão de autonomia e à questão dos recursos se a escola, se o agrupamento se candidatar e for positivo pode-se estabelecer um contrato de autonomia, mas são as autonomiazinhas, e através do contrato de autonomia podia-se por exemplo (isto é o contrato de autonomia é negociado caso a caso), podia-se, se possível, por exemplo ter a tal equipa multidisciplinar que eu falei e que é tão necessária, mas por outro lado quando se entra num contracto de autonomia há relativamente à contratação de professores um regime diferente que é</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	do meu ponto de vista muito prejudicial, e então eu tenho estado a balançar entre estas duas situações, porque prefiro neste momento ter os professores colocados a tempo e horas através do concurso nacional normal [...], a autonomia sem dinheiro para investir é mentira, tem de haver investimento na educação, isto é investimento, e quando qualquer medida que nós pensamos temos sempre aquele obstáculo de “não pode haver despesa”, não vamos lá não é. Há coisas que nós podemos gerir, posso dizer, esta pessoa não fica aqui, ou este ano de escolaridade não fica aqui e vai passar para esta escola por exemplo. Agora dizer assim, não, nós temos uma população escolar muito complicada, com muitos problemas, esta turma não pode ter mais de 25 ou 26, nós não temos autonomia para fazer isso, não temos autonomia. "	
E isso impede a escola de dar mais respostas ao nível escolar?	"É evidente, é evidente, exatamente, até ao nível local. Repare numa coisa, nós temos os cursos profissionais, os cursos profissionais são uma saída de facto para muitos alunos, até porque por exemplo os alunos que vêm de cursos vocacionais de 9º ano eles à partida vão para cursos profissionais no 9º ano. Porque eles não vão conseguir entrar no curso do ensino regular porque têm de ter positiva a português e matemática e o exame. Ora, eles não têm esse percurso, é mais difícil, e nós temos 4 turmas que acabaram o 9º ano desse percursos e só nos autorizam a ter 2 turmas profissionais. Pergunta o que é que acontece a esses alunos? Eu não sei... Metade dos alunos vão ficar de fora. Esta limitação do número de turmas para o ensino secundário é-nos imposto, é-nos imposto, não temos forma de resolver o problema. "	Territorialização da escola
Relativamente às parcerias, elas são essencialmente associações ...	"De várias ordens. Nós temos muitos parceiros, desde a Junta, o Cento Paroquial, eles apoiam-nos por exemplo na questão dos estágios dos alunos não é, mas encontra partida quando eles precisam de apoio nas outras coisas, apoio por exemplo nas atividades que desenvolvem muitas e até em questões informáticas por exemplo não é."	Parcerias
Como é que a escola incentiva os alunos, os professores e os funcionários a estarem na relação com a comunidade,	"Nós divulgamos tudo o que a comunidade nos pede para divulgar. A maior dos funcionários e até mesmo os professores são da zona eles conhecem, muitas vezes não é necessário que as coisas sejam divulgadas aqui. Há sempre iniciativas que tem que ver com a comunidade mas que as pessoas também integram. Este é um meio pequeno."	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>a participarem em atividades da comunidade ainda que não estejam tão diretamente ligadas com a escola ainda que não haja uma parceria direta da escola com esse projeto? Há algum tipo de divulgação que seja feito?</p>		
---	--	--

Anexo F.2. Entrevista a presidente do Conselho Pedagógico

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
<p>No regulamento do Agrupamento da Escola está escrito que numa das funções do Conselho Pedagógico existe a possibilidade de propor a criação de áreas disciplinares ou disciplinas que sejam regionais e locais e também a definição do seu próprio programa</p>	<p>"Isso é engraçado, [...] a Câmara agora também tem um papel nessa área. É engraçado tanto que outro dia até numa reunião manifestei a minha indefinição relativamente a isso. Eu não sei o que é isso! Isso já se fala nas componentes locais, mas expliquem-me em que se traduz em termos práticos, o que é que isso consiste."</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>curricular. Isso é possível ou há um impedimento da autonomia?</p>		
<p>Portanto a escola não tem a possibilidade de criar mais uma disciplina?</p>	<p>"Portanto uma coisa que não traga ainda mais problemas, eu não estou a ver. A minha dúvida nesta situação... O ensino básico tem de facto uma disciplina que de facto é de oferta em que a escola pode dar ou pode não dar e que por norma é de educação para a cidadania, mas não tem de ser, até podia ser uma coisa completamente diferente, até podia ser uma coisa ligada com o local. Embora... há locais, há zonas em que isto é mais fácil, estamos a falar de uma zona rural, numa zona de mar, pescas, podia ser mais fácil, mas mesmo que nós conseguimos arranjar uma disciplina qualquer, uma componente enfim que tivesse a ver com qualquer coisa com o local, provavelmente não conseguiríamos porque isto tem a ver com os recursos não é, para ser do local teria de ser tratado por alguém do local ou alguma coisa relacionada. Onde é que se arranja os recursos?... Não se arranja! Isto é uma coisa que se tem discutido e que eu ao fim de anos continuo sem saber o que é que isto quer dizer. Eu não estou a ver, nós somos limitados para criar os cursos, mesmo os cursos vocacionais podíamos criar alguma coisa diferente mas estamos sempre limitados aos recursos. [...] Nós tendo recursos de matemática a mais não podemos dar a jardinagem. " "Também não conheço nenhuma escola que tenha essa tal componente, já se fala á muito anos."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Há pouco falávamos de autonomia e voltamos um pouco à autonomia porque o Conselho Pedagógico tem a possibilidade de prever, propor aliás contractos de autonomia. Que tipo de contracto de autonomia</p>	<p>"Honestamente eu não sei muito bem, porque os contractos de autonomia são estabelecidos caso a caso, portanto não há uma receita [...] Isto é negociado. É contratualizado. Visam o sucesso escolar dos seus alunos e portanto a escola tem que melhorar [...] e para isso precisa de determinados meios que o contracto de autonomia pode proporcionar ou não, isto depende dos recursos, porque tudo o que envolve dinheiro ou outros aumentos de recursos hoje em dia isso não é possível. [...] Por isso é que eu tenho estado muito dividida na questão de um contracto de autonomia. E depois há um problema que é sério, que é sério e que na minha opinião hoje em dia esta prática... Eu sempre defendi a prestação de contas, a escola tem de prestar contas internamente e externamente, e tem de fazer com seriedade, e sempre defendi isto, mas o que é que eu assisto hoje em dia, e essencialmente nos últimos dois anos, é um</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>esta escola pode fazer? E como é que se efetivaria?</p>	<p>excesso de prestação de contas. O foco do trabalho, [...] é na prestação de contas e isto para mim estamos num contrassenso." "Não se discutem os processo discutem-se os mecanismos de prestação de contas isto faz-me muita confusão. Estamos todos muito pressionados. E depois eu não acredito na educação em melhoria por contrato, não acredito, porque não é por se fazer um contrato e definir isto e aquilo que as coisas vão melhorar, há aqui aspetos muito, muito, muito importante, muito importantes, e do meu ponto de vista um dos aspetos mais importantes tem a ver com a questão de recursos, e a questão de recursos de professores e esse é um aspeto essencial e enquanto o aspeto professores estiver fora de qualquer discussão não vamos a lado nenhum."</p>	
<p>A questão da enorme rotatividade de professores é também um problema para a escola?</p>	<p>" Temos tido e temos excelentes professores, por exemplo contratados e que vão ter de sair no final do ano, não é, e que só por sorte é que voltam, [...] [...] mas por outro lado contratados ou do quadro nós temos de ficar com um professor durante 4 anos, algo, até pode não nos interessar, mas nós não temos capacidade de manobra nisto. [...] Portanto não há alternativas para resolver situações dos recursos humanos neste momento. As alternativas a existirem seriam dispendiosas para o erário público. Nós estamos numa situação muito complicada porque as pessoas aos 60 não têm a mesma capacidade que tinham aos 40 [...] Enquanto não houver investimento que permita que na sala de aula os alunos estejam efetivamente com melhores, com mais capacidade nós não saímos daqui, por muitos contratos que se estabeleçam, por muitas parcerias, muitos protocolos porque o potencial é a sala de aula."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>A existência de uma maior autonomia permitira a existência de um programa mais aberto mais mutável?</p>	<p>Tem de haver algum equilíbrio ao nível nacional [...] Em algumas áreas é preciso adequar um bocadinho não é? Gerir, incidir mais aqui, alterar, isso é possível, gerir mas sempre com o objetivo de o cumprir para isso é sempre possível.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Tem a possibilidade de por exemplo estar mais tempo com os alunos com esses problemas?</p>	<p>"Agora a escola tem é a possibilidade de fazer um grupo de alunos, e dizer, vamos concentra este grupo de alunos com estes problemas e então vamos apoiar com recursos que nós já temos, e temos alguns temos, por exemplo dizemos ao professor português para além do seu horário com a turma, e os meninos também vão ter por exemplo algumas horas. "</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

E era possível por exemplo associar, imagine, não sei se existe, é uma suposição, imagine que que havia uma associação que prestava auxílio na aprendizagem, ou por exemplo uma sala de estudo social, era possível à escola e era aceite pela tutela, estabelecer uma parceria?	"Esse tipo de situações é possível. Por exemplo aqui na [indica o nome da escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico do agrupamento] temos um ATL a funcionar com um parceiro nosso está a funcionar tem lá alunos que são nosso, são da escola, nós cedemos o espaço e sedem-nos um animador uma <i>horarinhas</i> para ficarem com os miúdos no intervalo, [...], e há este tipo de parceria."	Territorialização da escola
		Parcerias

Anexo F.3. Entrevista a presidente do Conselho Geral do Agrupamento de escolas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como é que caracteriza a comunidade educativa desta escola?	"Esta escola insere-se aqui num meio, que é complicado e neste momento, [...] famílias desempregadas portante, e portanto famílias com pais desempregados e portanto notam-se muitos problemas, quer na postura tradicional dos alunos, tem aumentado muito o número de participações disciplinares muito por causa disso também, alguns alunos, [...] têm dificuldades a estudar, não tomam o pequeno-almoço, tem de ser a escola a fornecer-lhes as refeições e tem sido cada vez mais vulgar"	Visão Integrada Territorialização da escola
E da parte dos professores?	"[...] há um número significativo de professores que já estão no Agrupamento há vários anos, se bem que todos os anos haja professores colocados, [...]. Isso nota-se na qualidade de trabalho, nas relações que eu diria que são genericamente de boa qualidade. A troca de impressões a disponibilidade para o trabalho, eles estão já alertados para enfim este tipo de situações. Portanto é o número já sólido de professores assim integrados neste meio."	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Como é que a escola se coloca no local onde se insere? Que espaço tem o local dentro da escola?</p>	<p>"Cada vez mais de que a escola não vive independentemente do meio em que se insere, nós sentimos as dificuldades da comunidade que nos rodeia, somos um Agrupamento sempre aberto e fomentamos a existência das comissões de pais enfim o próprio Conselho Geral, [...] tem representantes da comunidade, estamos alerta de facto para os problemas da comunidade e abertos para juntamente com a comunidade tentarmos arregaçar as dificuldades." "Acho que a relações entre as escolas e as comunidades onde estão inseridas tem que ser uma relação que deve ser mais aprofundada. Portanto criar dinâmicas de interação mais profundas. Acho que é um ponto que deve ser melhorado. Embora como eu te digo haja toda a abertura da escola e seja fomentada a sua intervenção"</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Como é que se efetiva a autonomia do agrupamento/escola? Na qualidade de presidente do Conselho Geral, como é que verifica essa autonomia?</p>	<p>"A Câmara da Amadora foi uma das câmaras que estabeleceu o protocolo [...] ao Ministério da Educação no sentido de alguma descentralização. [...] a Câmara [...]. Auscultou os presidentes dos Conselhos Gerais e as Direções de todos os agrupamentos e escolas não agrupadas do Concelho, e no início nunca houve resistências da parte de, [...] de uma escola ou oposições muito fortes, e portanto a Câmara decidiu avançar para a assinatura de um protocolo com o Ministério, que cria de certa forma, alguma, aumenta melhora no fundo autonomia." "Para nós escola do município é mais fácil trabalhar com o organismo local, do que com o 5 de Outubro, não é? E portanto eu creio que temos aí um projeto para andar. Neste momento as coisas estão um bocadinho paradas dada, penso eu, a alteração de governo e portanto não se verificou um incremento ainda, exatamente desse protocolo que foi assinado mas eu creio que tem futuro."</p>	<p>Participação</p>
<p>Qual o grau de representação da comunidade local no Conselho Geral?</p>	<p>"Temos a representação no Conselho Geral a representação que está prevista na lei. E portanto temos desde a associações de pais, representação de alunos, depois também de outras instituições como os bombeiros, o centro de saúde [...]"</p>	<p>Participação</p>
<p>E eles têm a possibilidade de contribuir ativamente na Assembleia do Conselho Geral?</p>	<p>"[...] eu como Presidente do Conselho Geral envio, para cada reunião com antecedência de pelo menos 4 dias, envio todos os documentos que vão ser discutidos [...] para facilitar a intervenção de todos os elementos que não estão dentro do Agrupamento [...]" "E têm sido dados contributos que de facto são interessantes que são discutidos e têm sido dos contributos importantes, sim. É fundamental, digamos</p>	<p>Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	que é o órgão que é fundamental ouvir opiniões da comunidade, é para isso que eles estão cá [...] "[...]" [...] pela primeira vez no ano passado, foi apresentado o projeto educativo em que de facto, genericamente, os elementos da comunidade estiveram de acordo, mas houve um ou outro contributo importante, alguns alertas e alguns pontos de vista diferentes, que são discutidos ."	
Como é que considera que do ponto de vista pedagógico o local é aproveitado?	"[...] Eu acho que numa perspetiva pedagógica, puramente pedagógica, aquilo que é fundamental é que haja uma boa ligação entre os diferentes grupos disciplinares."	Territorialização da escola
De que modo é que no Conselho Geral aqueles que fazem parte do corpo docente, os funcionários, corpo discente, e os atores locais funcional, em conjunto, atuam de forma a promover esta maior integração da escola no local?	"De facto o espaço entre reuniões do Conselho Geral, não há digamos contacto entre os diversos elementos que constituem o Conselho Geral. É difícil que assim seja. Os pais, os professores, os elementos da Câmara seja de que representantes de que instituição seja, têm também o seu trabalho, e portanto, o único espaço de troca de opiniões e de ideias é de facto nas reuniões do Conselho Geral como se verifica em todos os agrupamentos. É claro que, se fosse tendencialmente, devia de existir um espaço mais amplo de conversação de troca de opiniões. Isso não se verifica, quer dizer, a discussão de ideias opiniões faz-se no estrito funcionamento das reuniões do Conselho Geral."	Participação
Quais são os grandes constrangimentos entre a atuação da escola com o local?	" [...] Neste momento para além das reuniões tradicionais dos diretores de turma com os encarregados de educação com os alunos acho que de facto à uma maior abertura [...]. Ainda na semana passada, no sábado, houve aqui na escola um festa convívio da associação de pais mas são um bocadinho atividades desgarradas, mas eu acho que também não podemos ser apressados mas temos de fazer mais para de facto possamos criar espaço de diálogo com representantes das comunidade, encarregados de educação dos nosso alunos, aliás eu acho que só assim se ultrapassaram algumas dificuldades, como eu disse no principio nomeadamente nas características disciplinares, porque é muito difícil melhorar academicamente um resultado [...] é muito complicado uma escola preocupar-se só em obter resultados	Participação

	<p>positivos de melhoria de classificações se não houver melhoria de comportamentos [...] sem que se consiga criar verdadeiramente o interesse dos alunos na aprendizagem, tentar que eles percebam que é fundamental e que a escola é o local onde eles deve intervir para melhorar as suas capacidades para melhorar a sua cultura de vida, para serem melhores cidadãos. E acho que a comunidade e as escolas têm muito a fazer nesse sentido. Se as escolas só se preocuparem com os melhores resultados no exame nacional como que seja esse o melhor objetivo, a escola falha como instituição creio eu."</p>	
--	---	--

Anexo F.4. Entrevista a equipa de Autoavaliação do Plano Estratégico

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
<p>Por que razão se criou uma equipa de autoavaliação? Qual objetivo desta equipa e porque é que ela existe?</p>	<p>"Uma das exigências da Inspeção Geral da Educação é a criação de uma equipa de autoavaliação na escola para que a escola desenvolva [...], práticas sistemáticas de autoavaliação. Na escola, e agora vou reportar-me só à Escola Secundária [...], já estava criado um organismo, por assim dizer que era o observatório de qualidade, era constituído por alguns professores, normalmente os professores, com mais tempo de serviço na escola que também já conheciam mais profundamente as dinâmicas, e portanto tinha sido criado esse observatório de qualidade. Houve uma altura, num dos anos letivos em que se reformaram muitos desses professores, [...] e a diretora não deu continuidade a esse órgão [...], criou uma equipa de autoavaliação, que eu acho que ficou muito diluída na comunidade (escolar). "Portanto foi de uma exigência da inspeção que é uma exigência da legislação, portanto da legislação que prevê o desenvolvimento de praticas de autoavaliação na escola, dai que foi criada a equipa no ano letivo de 2012 - 2013 [...]"</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>É a escola que define os critérios e os meios de avaliação?</p>	<p>"Não, não, não não. É o CAF." "São 5 critérios dos meios e para avaliar os critérios dos meios em termos de grelha nós temos que seguir o ciclo de PDCA, é que o ciclo de <i>Plan Do Check and Adjust</i>. Isto é temos de verificar se para cada indicador já há ações planeadas, já há ações executadas, já foram avaliadas ações que foram revistas e ajustadas."</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Relativamente a esse plano anual de atividade qual é o contexto da relação com o local? Não sei se a professora faz parte dessa equipa que faz esse plano?</p>	<p>"Não. O plano anual de atividade é um documento que é elaborado pela Sr^a. Diretora depois de reunir todas as atividades que os vários departamentos propõem. [...] Depois da Sr^a. Diretora compilar de todos os departamentos e das várias escolas, as atividades que vão ser desenvolvidas é que surge o plano anual de atividades. "</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Relativamente ao ano passado qual é que era a relação com o contexto local?</p>	<p>"A avaliação que nós fizemos foi que a comunidade exterior está satisfeita com a atuação da escola. Portanto isso verificou-se através dos questionários porque havia uma das questões que era para encarregados de educação, especialmente para encarregados de educação, se a comunidade estava satisfeita com as atividade desenvolvidas."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Por exemplo imagine que a escola tem uma parceria com uma IPSS, e que há uma parceria no âmbito dos estágios, essa parceira também participa na avaliação ou não?</p>	<p>"Não"</p>	
<p>É só a comunidade escolar?</p>	<p>"Comunidade escolar sim. É só os encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não docente e alunos."</p>	<p>Participação</p>
<p>Qual é a importância para a escola que a comunidade exterior ... (interrompe)</p>	<p>"[...] eu acho que muito importante porque é um bocadinho o reconhecer o trabalho de todos as pessoas envolvidas numa tarefa que é educar os nossos alunos ensinar os nosso alunos. E uma vez reconhecido e valorizado esse trabalho... eu acho que é muito importante para que possamos continuar a saber que "olha eu acho que estou no bom caminho, todos falamos é evidente, mas estou no bom caminho para formar os nosso alunos enquanto cidadãos, enquanto profissionais até futuramente não é [...] ". Porque é assim se nós estamos a trabalhar e se ninguém reconhece "a comunidade até não está a gostar muito</p>	<p>Territorialização da escola</p>

	do nosso trabalho, então vamos lá parar, vamos ver o que é que estamos a fazer mal" se não há um feedback se calhar não se interessam, não se motivam."	
Há diferentes percepções dos vários grupos que compõem a comunidade escolar, da importância da avaliação? Por exemplo se há um grupo que dá mais importância que outros?	"Sim perfeitamente. Até neste momento eu estou um pouco preocupada e insatisfeita com a taxa de participação dos encarregados de educação, não foi má 80 e tal por cento, é muito boa, não foi, foi ao encontro das minhas expectativas porque eu achava que podíamos ter quase os 100% [...]. Com os professores estou muito satisfeita porque estão a responder imensos. E nos alunos também, porque os alunos gostam de responde a questionários, não é o gostar, é gostar entre aspas, e dão imensas sugestões, é muito interessante de ver, eu tenho estado a acompanhar o processo, tenho estado a analisar os dados e os alunos dão imensas sugestões. Os encarregados de educação dão imensas sugestões. [...] [Com os funcionários] Tem sido uma luta constante, já no primeiro processo de inquirição foram os que aderiram menos. A taxa de adesão do pessoal não docente foi muito baixa e este ano vamos ver, eu estou com muito receio."	Visão integrada

Anexo F.5. Entrevista a coordenadora do Grupo de Artes Visuais

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza a população docente do grupo de Artes Visuais, em termos de idade, género, situação perante o vínculo contractual, experiência?	O núcleo de professores da [escola secundária] é dinâmico e criativo que usa uma metodologia de projeto. "Não há trabalhos repetidos" há contudo projetos com continuidade. " Quando se definem os projetos para o ano letivo pensa-se " o que cada turma tem de especificar. "Os projetos são pensados tendo em conta os professores, o programa, o tempo (refere-se ao tempo existente para execução do projeto), a idade dos alunos e o espaço". Há uma forte colaboração e união entre os professores do grupo, falam das dificuldades, trocam trabalho, "pedimos exercícios uns aos outros". "Fazemos parcerias a toda hora" " Somos um grupo aberto, toda a gente sabe em que cada um é bom", nesse sentido distribuem tarefas e trabalham em grupo, contribuindo cada um com aquilo em que é melhor.	Visão Integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Quais as principais dificuldades dos professores do departamento?</p>	<p>Existe um problema de logística. "Temos esta sala, e outra lá em baixo, sem muitas condições" "Não temos auditório", nem sala de exposições, sendo os trabalhos expostos na sala da papelaria, tendo de se ter em atenção que, é a sala da papelaria, que os alunos vão lá carregar o cartão, [...], e que a exposição tem de estar adequada, estando limitados. Refere a falta de tempo. "Não há tempo. Não sei o que se passa, não há tempo!" Associa a falta de tempo, a dificuldade para além dos programas curriculares, projetos de turma ou do grupo de Artes Visuais, conciliação com projetos como Amadora, Teatro dos Recreios da Amadora.</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Há mais burocracia?</p>	<p>"Não sei se há mais burocracia que aquilo que havia antes" contudo refere haver mais coisas para avaliar.</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Quais as principais dificuldades diagnosticadas nos alunos do grupo de Artes Visuais? Existem vetores de carácter local explicativos dessas dificuldades?</p>	<p>"Acho que as dificuldades são gerais". Refere que enquanto docente, envia para casa trabalho só do livro (porque tendo as soluções pode ser feita a autocorreção) para na aula fazer outro tipo de trabalhos, "mas eles não fazem".</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Quais os aspetos positivos que encontra no processo de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos (foco no aluno) e na prática pedagógica (foco no professor)?</p>	<p>Referindo-se ao grupo docente " temos uma relação muito aberta" "encaramos os desafios do projetos em conjunto", "acho que é uma mais-valia" "Os intervalos são para falarmos sobre os trabalhos, projetos, dificuldade"</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Considera esta sala uma mais-valia? Verifico os costuma estar aberta?</p>	<p>"Esta sala é deles (alunos), eu estou cá, não me importo que estes estejam também, esta sala é deles". Ao lado da sala está uma pequena sala onde o grupo de artes visuais costuma reunir, e trabalhar "Eu</p>	<p>Visão Integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	costumo chamar a estas duas salas um T2, estamos cá sempre. Tinha um aluno que quando eu dizia isso, dizia «professora, não é um T2 é um Ttudo»"	
Podem os processos locais (contexto social, geográfico, identitário, preconceitos), ser aproveitados no processo de aprendizagem dos alunos através da sua utilização o processo pedagógico?	"O aproveitamento depende muito dos projetos". Refere que uma vez, de fotografias das hortas que existiam atrás da escola, fizeram uma composição em pastel. Refere ainda que esperam pelo desenvolvimento das reuniões do GAL (do DLBC) "Tínhamos pensado em fazer logotipos para sacos de pano, para o comércio local" a partir da ideia de criar uma mercearia comunitária iriam também intervir em parceria com a Junta de Freguesia, "são importantes projetos que façam olhar à volta", procurar a identidade. "Mas está a marinar". "Penso sempre, quando se vem de Odivelas para [o local], e se olha para aquela colina cheia de prédios, que se podia fazer uma composição cromática, com a implementação de artes plásticas." "Seria muito interessante, e [o local] seria um caso interessante se isso se fizesse".	Territorialização da escola
		Participação
		Parceria

Anexo F.6. Entrevista a coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza o corpo docente do seu departamento?	A maior a dos professores são do sexo feminino, "Há poucos homens". "A maior parte está cá há muitos anos"	Visão Integrada
Quais são as principais dificuldades dos professores do departamento?	Refere que o extenso programa é uma dificuldade, referindo que por exemplo no 10º ano e 5º ano. Indica ainda que em Biologia o programa mudou mas o manual continua a ser o mesmo. De um modo geral refere que no ensino básico se regista indisciplina mas que no ensino secundário em geral à uma boa relação com os alunos.	Visão Integrada
Quais as principais dificuldades diagnosticadas aos alunos?	Indica que no ensino básico há a questão da indisciplina. No que ao ensino secundário diz respeito refere que os "alunos têm pouco poder de abstração" e por isso mais dificuldade em compreender aspetos teóricos. Quanto à capacidade de abstração refere que tal decorrer da falta de maturidade e da falta de	Visão Integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	estímulo. Aponta ainda para a forte dependência da máquina calculadora. Refere ainda o pouco trabalho da parte dos alunos, indicando " não sei se é de terem horários sobrecarregados", como por exemplo as atividades fora da escola e extracurriculares. Dá conta da existência de alunos pouco confiantes que desistem face à dificuldade dos exercícios que lhes são colocados.	
Como é que a aprendizagem e os projetos escolares são aproveitados pelo local?	Refere que se poderia aproveitar mais as situações reais através do tratamento estatístico de Matemática A. Contudo indica os cursos profissionais como aqueles que podem e têm mais ligação com o local. " A escola já escolhe os cursos que esteja ligados às instituições do concelho"	Territorialização da escola
As dificuldades identificadas e o local têm alguma relação?	Aponta que na sequência de formação com professores de outras escolas, relativa ao novo programa, foi mantendo o contacto com os outros professores e que por isso considera que os problemas não são específicos do bairro, porque as dificuldades que encontra são comuns a professores de outras escolas. Contudo talvez no bairro haja menos acompanhamento dos encarregados de educação, traduzindo-se nas ausências nas reuniões de encarregados de educação.	Territorialização da escola
O que considera que leva os alunos a escolher um curso onde a matemática e as ciências experimentais têm maior expressão?	Refere que tem a percepção de que os alunos escolhem o curso de Ciências e Tecnologias por considerarem que tem maior saída profissional, e ainda que por vezes não têm em consideração o seu perfil para o curso.	Visão Integrada
Quais os aspetos positivos que encontra no processo de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos em matemática e ciências experimentais e nas	Indica que quanto maior for a aprendizagem maior a capacidade de melhorar o nível de vida do bairro. Vê portanto a educação como um investimento a longo prazo. Refere ter morado num bairro vizinho e que dá aulas na escola desde 1987, considerando que se verificou um forte desenvolvimento. Refere que não depende só da escola defende da perspectiva dos alunos quanto ao que pretendem fazer futuramente.	Territorialização da escola

práticas pedagógicas para o desenvolvimento local?		
--	--	--

Anexo F.7. Entrevista a coordenadora do Departamento de Línguas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracterizam os professores do seu departamento, do ponto de vista etário, experiência, tipo de vínculo no trabalho, anos na escola?	"Nós somos 35, 3 homens e 32 mulheres. [...] Houve uma altura em que eram basicamente professores do quadro neste momento já há muitos professores que são do quadro de zona, portanto estão cá naquele concurso de 4 anos e depois vão ficando e temos também professoras contratadas, este ano, que surpreendentemente estão muito envolvidas apesar de saberem que estão cá este ano e que para o ano poderão cá não estar, e às vezes acontece quando os professores estão um ano numa escola e pensam para o ano já aqui não estão o envolvimento não é o desejável. Surpreendentemente são extraordinárias"	Visão integrada
E quais são as principais dificuldades dos professores do seu departamento?	"Das transversais são aquelas dificuldades por causa a burocracia que todos os professores têm, falta de tempo, falta de simultaneidade de horários para os professores poderem trocar materiais, planificarem em conjunto, apesar de nós termos as quartas-feiras à tarde livre, mas nem todas as quartas-feiras os professores querem ocupar, com essas tarefas. É um bocadinho a dificuldade de tempo físico para planificar em conjunto, trocar materiais, trocar ideias, falar sobre práticas pedagógicas [...]." "Outra queixa dos meus colegas de departamento e eu também sinto isso é a falta de empenho dos alunos." "Eu acho que os miúdos agora têm muita diversidade de informação e eles preferem, ir buscar a informação a outros sítios não tão convenientes em vez de estarem na sala de aula com atenção. Outra queixa do meu departamento e isso é muito específico do departamento tem a ver com metas curriculares, programas, que estão a ser implementados quase em simultâneo, há disciplinas que já têm metas, há outras que ainda não têm metas, os programas são muito extensos, os professores não sabem muito bem gerir [...], ainda, têm de aprender à força, mas é muito difícil gerir metas curriculares e programas curriculares, os	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	programas são muito extensos alguns deles se calhar até nem são adequados à maturidade e à idade dos alunos para os quais estão direcionados, os professores também se queixam a esse nível, portanto é muito próximo do departamento."	
Quais são as principais dificuldades que diagnostica no seu departamento com os alunos?	"Eu acho que os miúdos agora têm muita diversidade de informação e eles preferem, ir buscar a informação a outros sítios não tão convenientes em vez de estarem na sala de aula com atenção."	Visão integrada
E não é exclusivo do seu departamento?	"É transversal"	Visão integrada
Consegue identificar algum fator que explique a falta de curiosidade e de empenho?	"É a atitude pessoal de cada um. Também acho que é muito o acompanhamento da família. Nós estamos numa zona socioeconómica complicada. E se há muitos encarregados de educação que acompanham e que gostam de saber se o aluno está bem, se vem à escola, se tem iniciativa, também há muitos encarregados de educação que ainda que o façam não têm meios nem possibilidades económicas em casa, nem possibilidades culturais de acompanhar [...], não conseguem acompanhar os miúdos em casa, porque o meio é mais baixo, eles não conseguem acompanhar também acho que deriva tudo um bocadinho disto."	Territorialização da escola
O local tem influência nas dificuldades que os alunos registam na escola?	"Eu acho que sim [...] As famílias se possuísem outros meios, se calhar conseguiam estar mais próximas daquilo que o aluno está aprender e conseguiam ajudá-lo."	Territorialização da escola
Os processos de aprendizagem e os projetos realizados na escola poderia ter algum aproveitamento no local, para o local promover o seu próprio desenvolvimento?	"Eu acho que sim. Porque especialmente... Nós tivemos há 2 semanas a semana da leitura. Especialmente no 2º ciclo e no 1º ciclo chamou muito os encarregados de educação à escola e acho que por exemplo, esse projeto da semana da leitura com leituras com sotaque, leitura para alunos surdos, leituras feitas para os alunos de 1º e 2º ciclo com a entidades exteriores, encarregados de educação, ... acho que é aproveitar esse projetos, mas não é só aproveitar mas é envolver, a comunidade exterior nesses projetos eu acho que é muito importante [...] Por exemplo o inglês apresentou o <i>Got Talent</i> , eu chamei cá a associação de pais e vieram 3 representantes da associação de pais, eu acho que é	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>importante, por que essa pessoas que estiveram presentes, fizeram depois a divulgação daquilo que é feito na escola, dos ensinamentos que os alunos têm fora da sala de aula, eu acho que é muito importante, os encarregados de educação ficam com outra visão, do que é a escola do que é ensinar e do como se pode ensinar e se calhar, sei lá, não todos os encarregados de educação, mas sabendo que há uma semana da leitura e que vai ser desenvolvido o ler, não é só para ler bem, é ler e querer saber e aprender um conto e depois fazer a análise do conto, se calhar o pai é capaz de comprar um livro ao filho uma ou duas semanas depois, e se calhar lê com ele em casa, se ele souber que projeto da leitura é importante para o desenvolvimento do seu educando."</p>	
	<p>"Eu acho que o apoio efetivo e eficaz da autarquia pode, influenciar muito algumas dinâmicas aqui na escola. Quanto mais não seja o apoio a nível financeiro. Estou a restringir um bocadinho"</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>No caso do seu departamento específico, de que forma a escola com instituições, associações, organizações locais poderia, facilitar não só o processo de aprendizagem mas de alguma forma ser também benéfico para comunidade escolar e local?</p>	<p>"Organizar atividades que possam ser conjuntas, envolver muito a comunidade exterior com as atividades da comunidade escolar, e também [...] era a duas serem uma só. Era todas as atividades serem planificadas e serem organizadas e implementadas e efetivamente decorrerem em conjunto. "</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Seria possível juntar disciplinas em torno de uma temática?</p>	<p>"Olhe, nós estamos a desenvolver agora, já começámos, [...],o ano passado e este ano vamos continuar, já começámos a desenvolver práticas de articulação vertical em ciclos e articulação horizontal entre disciplinas, portanto estamos a ver [...] no 7º ano quais as disciplinas de conteúdo semelhante, por exemplo eu este ano dou o ambiente, a geografia também dá o ambiente, as ciências é provável que também dê qualquer coisa do ambiente, então em vez de andarmos a dar o ambiente em geografia, em inglês e em ciências, tentar planificar de modo a que os alunos sintam que é um conteúdo transversal e</p>	<p>Visão integrada</p>

	que pode ser aprendido de uma forma mais leve mais ligeira, mais ligeira sem tirar mérito, [...] que para eles será muito mais rico e mais fácil de aprender." "Não há conteúdos estanques, não há as escalas da matemática, as escalas da geografia, o ambiente em inglês, o ambiente na geografia, o ambiente nas ciências. É conteúdo que eles aprendem e que vão aplicar nas 3 disciplinas "	
--	--	--

Anexo F.8. Entrevista a coordenador do Departamento de Expressões

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza o corpo docente do seu departamento, em particular da Escola Secundária?	"Maioritariamente são feminino, senhoras, mesmos na educação física onde às vezes há alguns elementos masculinos no caso são maioritariamente femininos. [...]" "Em termos de idade, [...]a mais nova já deve ter mais de 40 ou à volta dos 40 [...] Portanto é um corpo docente muito estável e muito antigo. Estável nas escolas mas já com muitos anos de serviço."	Visão Integrada
Quais são as principais dificuldades que encontram os professores no departamento?	Refere como grande dificuldade a indisciplina.	Visão Integrada
E essa dificuldade que indicou, da indisciplina, estão associadas ao local?	"[...] é difícil estar agora a associar a indisciplina com o meio. Mas o meio também não ajuda. [O bairro] em si não ajuda. Daquilo que eu ouço, desta escola [referência à escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Agrupamento], quando eu vim já era problemático, mas acho que cada vez está pior. Em termos de disciplina. Os miúdos também são diferentes. Nós também provavelmente estamos mais velhos, têm menos paciência, portanto há toda uma série de fatores que contribuem"	Territorialização da escola Visão Integrada
Considera que a aprendizagem que é feita através das disciplinas do	"[...]há várias mostras de trabalho. [...] O teatro vai amanhã para uma apresentação."	Participação

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>departamento de expressões e os projetos que também são levados a cabo no departamento de expressões, é aproveitado pelo local?</p>		
<p>De que forma é que esta indisciplina que identificou tem influência na aprendizagem e da parte do seu professor a apresentar pedagogicamente o programa?</p>	<p>"As escolas daqui do agrupamento têm uma taxa de insucesso muito elevada. [...] O insucesso elevado com miúdos a repetirem várias vezes o mesmo ano de escolaridade leva à desmotivação, leva à indisciplina, o rejeitar o espaço de sala de aula, ao desinteresse, e acabam por não levar material de trabalho. Entram na sala de aula e não têm rigorosamente nada. " "Associado a esta crise com muita gente desempregada, muita gente a viver de subsídios... Resultado, o investimento na educação não é prioritário. Essas pessoas, ou essas famílias não entendem o investimento, ou não têm os gastos na educação como um investimento."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Como é que a comunidade local, as associações, as instituições podem com a escola promover este processo de resolução deste problema da indisciplina e também ao mesmo tempo promover um sucesso escolar?</p>	<p>"Existe um Conselho Geral, onde os pais estão representados através das associações de pais depois quando vemos os membros das associações de pais são sempre os mesmos. Começaram quando os filhos entraram no Agrupamento e às vezes os filhos já se foram embora eles ainda lá continuam. Porque às reuniões de pais não vai quase ninguém. Portanto as pessoas, os pais, os encarregados de educação não entendem como, ou a maioria não entende como é importante participar na vida da escola, sem isso, sem esse envolvimento, sem os pais virem despidos da sua camisola de defensores do seu educando, mas verem a escola como um todo, sem isso dificilmente o professor só vai conseguir resolver o problema." "Provavelmente as pessoas não estão habituadas, provavelmente nem sequer sabem que existe algo desse tipo, [...] se não acontecer, se eles não vierem, se eles não participarem isso não acontece."</p>	<p>Participação</p>
<p>Como é que acha que a escola através do seu departamento, na relação</p>	<p>"Uma das coisas que sempre me fez muita impressão, é haver este espaço, este edifício, fecha. Chega a determinada altura e fecha. E ele podia ser aberto podia ser utilizado. "</p>	

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>com o seu departamento pode promover o processo de desenvolvimento local? Que relações são necessárias estabelecer com o local?</p>		
<p>Se fosse aberto, tem dúvidas de que a população viesse à escola?</p>	<p>"Há sempre alguém que vem mas a afluência seria pouca." "Mas basta ver algumas reuniões com os encarregados de educação, que acontecem sempre no início do período. Há turmas onde vêm pouquíssimos encarregados de educação às reuniões com o diretor de turma. Por aí já dá para perceber." "Terá repercussões na participação do encarregado de educação e reflexos do acompanhamento do aluno."</p>	<p>Participação</p>
<p>E esta questão de indisciplina e da falta de acompanhamento, por várias razões, considera que pode criar um ciclo vicioso de situações de pobreza?</p>	<p>"Cria sempre, por muito que possamos dizer, e dizemos muitas vezes, que é mais fácil se tiverem uma formação, ficam mais capacidades para um dia quando chegarem ao mercado de trabalho poderem em competição com outros garantirem mais possibilidades, eles não têm isso, [...] não há consciência que o mundo laboral está a mudar, já mudou e muito [...], e por isso estamos a falar de uma classe que vive de trabalho muito precário" "E aqui à muito isso, portanto é raro o encarregado de educação que está atento, ou investe, nós notamos isso aqui [...] percebe-se logo que aquele encarregado de educação está atento."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Acha que faria sentido uma resposta local com a escola para resolver a indisciplina?</p>	<p>"As escolas estão limitadas nos meios, as condições são poucas, têm dificuldades, mas a Juntas de Freguesias e as Câmara têm que envolver em projetos, disponibilizar verbas uma forma de envolver mais a comunidade, envolver mais os miúdos e dar outras condições [...]" "As dinâmicas têm de outras, provavelmente a organização tem de ser outra, tem que se pensar na forma de organização da escola para que, os miúdos se não são acompanhados em casa [...]a escola possa ela fazer esse trabalho."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Seria mais fácil fazer a ponte com o local a partir das expressões?</p>	<p>"Com o chamar os pais ou envolver os pais. Conheço escolas em que atividade era os carrinhos de rolamentos, os pais vinham e acabavam por vir porque iam brincar conjuntamente com os filhos na escola."</p>	<p>Territorialização da escola</p>

	Isso pode ser, podem-se dinamizar atividades em que acabe por ser mais apelativas." "mas é muito mais complicado e normalmente é [...] Às vezes os interesses de uns chocam com os interesses de outros."	
--	---	--

Anexo F.9. Entrevista a coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensões de análise
Como é que se caracteriza o corpo docente?	"O corpo docente é um corpo relativamente estável, portanto há um número considerável de professores do quadro [...] do meu ponto de vista tem um bom desempenho e obviamente já não é um corpo docente uito novo portanto em termos etários, o corpo docente do pessoal do quadro já estão na casa do 50 [anos] maioritariamente. "	Visão integrada
E o corpo discente? O corpo de alunos?	"Eu estou aqui nesta escola há mais de 20 anos [...] Eu julgo que há uma diferença significativa não tanto devido às condicionantes sociais e económicas e políticas, mas também às características dos alunos que são um bocadinho diferentes [...] Parece-me que apesar de tudo o corpo discente é relativamente... Relativamente empenhado. Quando eu digo relativamente empenhado, percebe-se que não atinge performances de grande nível [...] de qualquer modo o que eu tenho notado é bastante mais indisciplina, também algum desinteresse acrescido"	Visão integrada
Quais são as principais dificuldades dos professores do departamento?	"Eu não acho que haja assim muitas dificuldades [...] a principal dificuldade é conseguir lidar com a indisciplina, por um lado, e mais ao nível do básico, e também com o desinteresse, no básico e secundário. Há muitos alunos que, [...] [estão] aqui com a sensação de que estão a ser obrigados a frequentar a escola e portanto não estão muito empenhados."	Visão integrada
Essas dificuldades serão exclusivas do seu departamento ou serão transversais?	"Sim, sim. De qualquer modo encontro-as aqui."	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Quais são as principais dificuldades que são diagnosticadas nos alunos?</p>	<p>"Por um lado a desmotivação dos alunos e algum desinteresse, e por outro lado, hoje em dia também a indisciplina. E poderão estar associadas. Há um acréscimo claro de indisciplina. [...] E tem a ver com o uso dos telemóveis. Os telemóveis são de facto um obstáculo à aprendizagem."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E considera que existam dificuldades que possam estar associadas ao local? Ou seja os alunos têm dificuldades aqui porque são do local, se fossem de outro local qualquer seriam outras as dificuldades?</p>	<p>"Eu acho que isso não... Do meu ponto de vista existem algumas dificuldades relacionadas com condições económicas disso não há dúvidas nenhuma. O acesso à educação, à informação poderá de algum modo depender de questões de natureza económica, mas julgo que essa dificuldade tanto existe aqui [no bairro] como existe por exemplo numa Freguesia como Benfica, que é muito próximo. De qualquer forma nota-se alguma diferença, nota-se alguma diferença. Se atendermos à população que por exemplo frequenta um colégio particular e a população que frequenta esta escola de facto há aqui uma diferença. Esta diferença não é só económica, é cultural também e tem a ver com a própria família, e as expectativas da família e o investimento da família e o acompanhamento da família, portanto há aqui ... O aluno não está isolado, o aluno está inserido no meio social e económico e de facto nós sabemos que há meios sociais e económicos que são mais facilitadores da aprendizagem dos alunos. Tem a ver com o facto de aqui, concretamente [o bairro], não ter propriamente um nível, as famílias não terem um nível de vida muito bom, economicamente, e também posso dizer-lhe que em termos culturais e de interesses, e os interesses poderão não ser concorrentes aos interesses da escola. Nem concorrentes nem complementares."</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Como é que a aprendizagem e os projetos são aproveitados pela comunidade local?</p>	<p>Quando nós realizamos um projeto de uma maneira geral ainda que remotamente repercute-se no meio. O que eu acho é que às vezes não se repercute nada, a membrana não deixa passar. E portanto estou convencido de que muitos projetos que se realizam aqui mesmo alguns que visam também envolver a comunidade, o impacto, esta é a minha perspetiva, o impacto é relativamente pequeno. [...] Julgo que tem de ser muito a este nível, por convite "venham cá" mas não me parece uma coisa má, mas parece-me que tem de haver aqui algum incentivo e até alguma pressão para virem.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>O e é que considera que leva os alunos a escolher o curso de Línguas e</p>	<p>"Eu acho que o fator principal às vezes não é uma escolha mas uma fuga, não é. Os alunos às vezes por exclusão de partes [...] acabam por ir parar aos cursos de humanidades."</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Humanidades? Uma vez que é o curso que está mais direcionado para as ciências sociais e humanas.		
Com o curso de Ciências Socioeconómica funciona mais por uma escolha?	"Economia é mesmo alunos que estão virados para essa área. Claro que depois os cursos de humanidades é muito mais geral dá para muita coisa [...]"	Visão integrada
E considera que a alteração do processo pedagógico o da aplicação do programa deverá ser diferente consoante o local ou não, o que se tem de ter em conta é a turma em específico?	"Eu acho que não é tanto local porque mesmo no local há turmas completamente diferentes. Eu sou capaz de passar de uma aula para outra com turmas radicalmente diferentes. E basta por exemplo só mudarmos de anos. "	Territorialização da escola
Os processos locais podem ser aproveitados de forma positiva ou negativa pelo processo pedagógico?	"Nós temos aqui algumas ligações com algumas as instituições, portanto há aqui um aproveitamento dessas ligações até da proximidade por exemplo a escola está relativamente próxima por exemplo do Centro Social e Paroquial e há alunos que desenvolvem trabalho ligados, isto é trabalhos que visam promover algumas atividades e estas atividades são também a sua aprendizagem nessas instituições. Portanto há aqui de facto nalguns casos uma ligação até muito estreita, e a proximidade facilita o "ir ali" facilita."	Visão integrada
Essas relações são ao nível de que cursos?	"Mais ao nível dos cursos profissionais."	Visão integrada
E considera que será possível por exemplo nos cursos da ciências sociais e humanas fazer esta ponte	"É sempre possível mas é mais difícil porque há aqui um condicionamento que tem a ver com os próprios programas." Refere ainda que a relação entre a disciplina e o local depende das disciplinas.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

entre o local e a aprendizagem?		
Qual é que acha que são os processos das ciências sociais e humanas que podem ser aproveitados pela comunidade? Processo de aprendizagem, projetos?	"Bem há algumas disciplinas que têm a ver, nomeadamente a sociologia, a psicologia a economia, há aqui algumas disciplinas que têm de facto uma ligação logo à patida muito estreita entre o currículo e as instituições porque, até mesmo em antropologia quando se fala nos grupos, só para vermos que de facto pode haver aqui uma observação e funcionamento das instituições <i>in loco</i> , não é. Está claro que tudo o que remete para questões sociais pode ser sempre visto cá dentro e lá fora. Porque as vezes a realidade é lá fora, parece que é aqui dentro, mas é lá fora, portanto sair é abrir à realidade, neste caso é abrir também ao meio que é aquilo que nós tendencialmente não fazemos."	Territorialização da escola
E como é que vão tendencialmente fazendo?	"Eu julgo que a porta está aberta através desse esforço. Continuo achar difícil quando se trata dos cursos regulares, do ensino regular torna-se mais difícil. Mas não digo que seja impossível é preciso é tentar concertar aqui algumas estratégias"	Territorialização da escola

Anexo F.10. Entrevista a coordenadora de Grupo dos Projetos

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Que projetos ao longo do presente ano letivo foram executados na escola secundária?	"Os projetos encontram-se no PAA (Plano Anual de Atividades). Mas já realizamos a semana da leitura, em que fizemos leituras "as leituras improváveis"	Territorialização da escola
Que projetos serão realizados até ao final do ano letivo?	"Única que ainda falta a Amadora Educa, e a apresentação nos Recreios da Amadora. Falta ainda realizar o Projeto Cimentar Valores".	Territorialização da escola
De entre os projetos realizados, quais os que	Refere que os projetos que têm mais relação com o local estão associados aos estágios dos cursos profissionais, que estão associados ao centro social e paroquial (Infantário, Lar), com o centro de dia,	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>tinham mais relação direta como o local?</p>	<p>Associação de Reformados e Pensionistas. No ano passado foi realizado um projeto, com os alunos do 1ºciclo com mais dificuldades em que durante três semanas entre os blocos de português e de matemática, existiam blocos de expressão ou de educação física. Foi ainda realizada um workshop com uma ex-aluna da área das expressões visuais, e membro da comunidade local que dirigiu o seu workshop para a escola do primeiro ciclo do ensino básico e para escola secundária.</p>	
<p>De quem parte as propostas dos projetos?</p>	<p>"Nós temos uma caixa de correio (email) " referindo eu as propostas chegam por <i>email</i> e que tentam sempre dar resposta, refere que nem sempre é possível, às vezes que quando projetos entram não há como executá-los, o ideal era que as propostas viessem antes do ano letivo começar, contudo reconhece que tal pode não ser possível. "Tentamos sempre cumprir"</p>	<p>Participação</p>
<p>E os alunos também podem sugerir projetos? Como podem fazê-lo?</p>	<p>"Sim claro, o ano passado tivemos um projeto proposto por um aluno. Falou com a professora de filosofia e ela fê-lo chegar até nós. Vieram cá os do MAKE A WITCH"</p>	<p>Participação</p>
<p>Qual a receptividade dos alunos, professores, encarregados de educação, comunidade em geral dos projetos realizados na escola e em parceria com a escola, direcionados para o local?</p>	<p>"Normalmente as pessoas aderem."</p>	<p>Participação</p>
<p>Quais as contrapartidas pedagógicas do envolvimento/ realização de projetos no âmbito do desenvolvimento local?</p>	<p>Há a possibilidade de trabalhar no concreto "Trabalhar no concreto não é o mesmo que trabalhar no possível [...] obriga à responsabilidade ao trabalho com qualidade, porque é visto pelo exterior" Se eles este ano, no Amadora Educa, virem que os trabalhos que estão ao lado são melhores que os deles, eles para o ano vão querer ter o melhor trabalho", refere-se assim à competição saudável.</p>	<p>Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Considera que a escola pode ser um promotor do desenvolvimento local? De que forma?	"Sim mas com mais interação" "O Fórum podia promover mais a cultura, tenho (ex)alunos meus lá fora a fazer coisas interessantíssimas, e são [do bairro]" Devia-se chamar mais os jovens aos Fórum, mas não só na promoção do desporto, também na cultura. Considera que o espaço está mal aproveitado, e à falta de dinamismo das associações com espaço no Fórum.	Participação
Quais aspetos positivos associados à implementação ou participação de projetos com foco no local?	Os projetos mais associados ao local estão mais ligados aos cursos profissionais. Refere as possibilidades de estágio " no lar foi muito interessante" referindo que há adesão da parte de quem recebe os estagiários.	Visão integrada

Anexo F.11. Entrevista a representante na escola de projeto de Associação EPIS

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Com caracteriza o local do ponto de vista social, económico e cultural?	Refere que o bairro tem mudado e que é muito heterogéneo. Um dos exemplos é a questão habitacional considerando as habitações mais recentes com mais condições. Refere ainda que no que diz respeito há habitação, boa parte da população vive sem condições identificando a construção de génese ilegal de edifícios, anexos, caves, subcaves. Do ponto de vista económico refere que existe no local comércio e empresas pelo que não considera que sejam muito mau. Culturalmente, refere a existência de espaços como o Fórum e da existência atores locais como o [associação com jardim-de-infância e ATL], o Centro Social e Paroquial bem como os ranchos folclóricos no âmbito da dinamização cultural.	Visão integrada
Quais os principais aspetos positivos e negativos do local?	"É um bairro com tudo o que isso possa trazer de bom e de mau" associando ao mau o fechamento em que as pessoas correm o risco de cair e caem. Identifica como problemas que lhe são visíveis através do seu trabalho a existência de carências e falta de expectativas. Refere contudo que a sua visão está associada ao trabalho que faz com o programa da EPIS e que essa visão não pode ser generalizada a	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	todos os alunos. Ainda no âmbito do trabalho que desenvolve refere a existência de um risco territorial associada ao insucesso escolar	
Por que razão existe a presença da EPIS na escola? Qual o seu papel?	Refere que a Associação EPIS começou por escolher os concelhos onde se verificava maior insucesso escolar ao difícil do 3º ciclo, nesse sentido o Concelho da Amadora foi escolhido pela forte taxa de insucesso escolar no território, sendo essa a razão para a associação dinamiza um programa na escola.	Visão integrada
Tendo presente o Programa de Mediadores para o Sucesso Escolar como é que ele se efetiva na escola?	Indica que tudo se inicia por um <i>Screening</i> , isto é um varrimento, tendo em conta as notas dos alunos do 7º ou 7º e 8º ano, que demora todo o 1º período. Segue-se um de <i>Zooming</i> em que em que se aprofunda através do contacto com o aluno e a sua família. Cada caso é um caso e o tempo deste processo do diagnóstico varia de caso para caso. Refere ser um caso-tipo, os dos alunos que apresentam um alto risco em Aluno e um médio risco em Território.	Visão integrada
De que forma as características locais onde se insere a escola e o aluno têm influência no sucesso ou insucesso escolar?	No caso do risco associado ao território. Refere que a sua perceção é a de que não existe propriamente desinteresse, o que acontece é que porque existem necessidades mais básicas a que é necessário dar resposta as famílias não conseguem acompanhar as suas crianças e jovens na escola.	Territorialização da escola
Há vetores locais que são transversais a insucesso escolar do bairro? Pode identificá-los?	"Não quer dizer que não hajam vetores comum, mas acho que é mais aluno a aluno"	Territorialização da escola
Em função das características locais, das características de cada aluno e do acompanhamento familiar é possível definir estratégias	"É sempre adaptado". Refere que a adaptação é sempre feita no processo de <i>Zooming</i> . Refere ainda que o plano de monitorização é sempre revisto ao longo do tempo, tendo em conta a evolução do aluno e da família.	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

específicas ou elas encontram-se já elencadas?		
O acompanhamento é somente realizado com os alunos e famílias ou também com atores locais?	"Não é o mais comum mas pode acontecer e até era bom que pudesse acontecer". Refere que a necessidade de por vezes trabalhar com a CPCJ, Centro de Saúde e Polícia.	Territorialização da escola
Que estratégia é definida quando o risco associado ao território é muito elevado?	Refere o trabalho com as famílias sendo em alguns caso difícil devido a condicionantes profissionais dos encarregados de educação menciona que tenta sempre reunir com os pais mesmo que isso por vezes implique sair mais tarde, diz ainda que "tenta-se sempre nem que seja por telefone"	Territorialização da escola
É possível trabalhar o sucesso escolar dos alunos sem trabalhar a questão da família e do território?	"Sem tocar na questão da família não" refere a existência de casos em que se consegue sucessos sem uma tão grande intervenção da família. Quanto ao local, "tem de ser" dá conta por isso da dificuldade de trabalhar como o local indicando, todavia, que se tenta sempre com a Junta de Freguesia, com o Centro de Saúde resolver os problemas.	Territorialização da escola
Qual é o potencial do local para o sucesso escolar?	Refere que as instituições contribuem para esse potencial, que os acesso e a proximidade com Lisboa, por representar maior oferta também é um potencial. É ainda indicado a forte interação da autarquia e os estágios que se inserem no local no âmbito do ensino vocacional e profissional.	Visão integrada Territorialização da escola

Anexo F.12. Entrevista a coordenadora do Gabinete do Aluno

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como e que surgiu o Gabinete do Aluno e com que finalidade surgiu?	Refere que o Gabinete do Aluno não foi criado logo com a finalidade que hoje tem, mas resulta de um processo de evolução face às necessidades. Primeiro começou-se a fazer um rastreio dos alunos que iam para 'a rua'. Uma vez que a direção não queria esses alunos no átrio, sem fazer nada com reduzida vigilância criou a sala B3. Na sala B3 iniciava-se o acompanhamento destes alunos. Nesse sentido começa-se a criar documentos tendo em vista o rastreio e acompanhamento dos alunos, sendo que estes	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	documentos foram com o tempo, e face às necessidades, tornando-se mais completos. O Gabinete surgiu no ano letivo 2008/ 2009 sempre "Evoluindo em função as necessidades".	
De que forma funciona o Gabinete do Aluno?	O Gabinete do Aluno é composto por 3 pessoas a professora responsável mais duas professoras efetivas. Conta ainda com 2 colegas que fazem o trabalho tutorial. Quando o aluno vai para a sala D1 (sala que tem a função de acolher os alunos que são expulsos da aula) o professor da aula regista num impresso a tarefa que o aluno tem para executar na D1. Na D1 o professor faz a participação disciplinar sendo que uma cópia segue para a Direção e a outra para o Diretor de Turma. A participação feita para a direção é registada e analisada pela coordenadora do Gabinete do Aluno, e a colega efetiva que analisa caso a caso e faz a triagem. De acordo com a legislação (Lei 51/2012 In Diário da República, 1ª série - nº 172- setembro de 2012) são aplicadas as medidas sancionatórias que podem passar pelo acompanhamento do aluno, medidas sancionatórias, medidas educativas pedagógicas e compromisso. Aqui entra o tutor, que trabalha com o aluno, encarregado de educação e monitoriza o comportamento do aluno no tempo inicialmente definido.	Visão integrada
Quais as mais-valias e dificuldades do Gabinete do Aluno?	"As mais-valias assentam sobre o trabalho de proximidade". "Podemos conversar com estes meninos e perceber o que está por detrás do comportamento" e "Ouve-se caso a caso, menino a menino". Refere ainda que os alunos sentem-se à vontade para falar, e indica que nos casos mais preocupantes sinalizam o caso para direção para esta poder atuar. Quanto às dificuldades refere a falta de uma equipa especializada e multidisciplinar com psicólogos assistentes sociais, e outros técnicos. Indica ainda, que estando essa tal equipa referida na legislação (Lei 51/ 2012) não é contratada pelo Ministério para escola. Indica que tentam dar resposta nomeadamente na relação com o Gabinete do Aluno que tenta encaminhar alguns casos para o Centro de Saúde mas refere ser muito complicado. Diz ser necessária uma equipa técnica permanente, que sendo professores aqueles que estão associados ao Gabinete do Aluno muitas vezes não conseguem dar a resposta mais desejável perante as situações que lhes aparecem."	Visão integrada
O estabelecimento de parcerias entre a escola e	Refere que muito provavelmente sim, contudo existiriam sempre questões muito delicadas como a salvaguarda de questões que sendo da escola seriam do conhecimento de atores não escolares. Afirma	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

atores locais com possibilidade de fazer o acompanhamento técnico e adequado aos jovens, crianças, famílias e locais ajudaria de alguma forma a resolução das dificuldades referidas?	que essa relação teria de ser feita com muito cuidado e atenção, contudo poderia com certeza ser uma resposta mais eficiente sendo que o desejável era ter uma equipa em permanência da escola na escola.	
Considera que as características locais do bairro em estudo têm influência no comportamento dos alunos?	"A escola é o reflexo da comunidade. A sociedade está aqui" Refere que se verifica uma falta de valores da sociedade atual, não é um caso específico, ou seja não é por ser no local. Aponta para a existência de espaços que são mais difíceis que outros, com mais problemas que outros, mas que a falta de valores se estende a toda a sociedade. O que se passa na sociedade, passa-se na escola, já que " a escola é o reflexo da rua, mas é também o preâmbulo da rua" refere assim o papel da escola na prevenção das situações preocupantes bem como na rutura de ciclos de pobreza, marginalidade, etc. através da sua ação pedagógica.	Territorialização da escola
O Gabinete dos Alunos envolve a comunidade local, ou atores locais, como instituições, associações organizações, no processo de diagnóstico e acompanhamento dos alunos que até si chegam?	Indica somente que quando há recursos a sanções o caso vai a Conselho Geral e aí estando representados alguns atores locais estes podem participar.	Participação
Esse diagnóstico e acompanhamento poderiam ser feitos pela comunidade	Refere quanto ao diagnóstico não, porque esta em caso a uma questão interna da escola e a proteção e intimidade do aluno, do professor. Indica contudo que quanto ao acompanhamento os encarregados	Participação

A escola como ator de desenvolvimento local

local e atores locais? Era importante?	de educação, que estes são chamados a acompanhar o trabalho que é dado aos alunos a realizar durante o período sancionatório.	
As medidas sancionatórias envolvem a colaboração/parceria como atores locais/ comunidade local?	Refere que não é envolvida a comunidade/atores locais devido ao sigilo.	Participação
De que modo pode a escola/agrupamento, em relação de parceria com os atores locais promover a prevenção da indisciplina?	"Não sei como pode. Da minha experiência os clubes de futebol têm um papel importante" refere a penalização em não jogar, ser substituído de acordo com as notas e disciplina escolar. Indica que da sua experiência normalmente tem resultados.	Territorialização da escola
Que mais-valias conhece relativamente ao local que permitissem uma resposta às questões tratadas no Gabinete?	"Não conheço o bairro"	Territorialização da escola

Anexo F.13. Entrevista a coordenadora de Curso Profissional

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como se caracteriza o local do ponto de vista social, económico e cultural?	Refere bairro marcado por uma população é de classe baixa, classe média. Do ponto de vista cultural identifica pouco envolvimento em parte caracterizada pelas dificuldades económicas das famílias e com a negligência, separação. Indica ainda que existem fortes dificuldades sociais e desorganização familiar.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

Quais os principais aspetos positivos e negativos?	Aspetos positivos relativos ao razoavelmente bom comportamento dos alunos bem como o facto de serem respeitadores. Indica que essas características decorrem da existência na comunidade de valores elevados e religiosos, transmitidos aos filhos e que resultam do forte papel do Centro Social e Paroquial. Refere que os aspetos negativos que são do local e influenciam a escola, dependem de caso para caso, dá o exemplo da fome em que refere já ter emprestado o seu cartão para que aluno fosse ao bar tomar o pequeno-almoço.	Visão integrada Territorialização da escola
Os processos locais podem influenciar de alguma forma esses processos negativos positivos de na escola? Como?	"Estou cá há 25 anos, não posso partir para a generalização em grupo porque poucos alunos não vão estragar a escola" refere a necessidade de "desmitificar [o bairro] como um local terrível"	Territorialização da escola
Com que atores locais estão estabelecidas as parcerias no âmbito dos cursos profissionais que coordena?	No curso da área social refere que o grupo-alvo dos beneficiários dos serviços sociais constituem um leque muito variado sendo: crianças (infantários, escolas do 1º ciclo), idosos, deficiente, sem-abrigo, crianças e jovens em risco, doenças do foro mental. As parcerias decorrem em torno da realização de estágios, sendo os estágios de 600 horas, aconselhando sempre os alunos a diversificarem os estágios. Refere que quando alunos têm bom desempenho nos estágios muitas vezes as organizações contactam-na para aconselhamento verificando-se a hipóteses de os alunos serem contratados. Do ponto de vista dos parceiros locais define o Centro Social e Paroquial, ATL locais, jardins-de-infância, escolas.	Parceira
Quais considera ser os aspetos positivos e negativo do trabalho simultâneo entre a escola e os atores locais?	Quanto aos negativos refere a postura dos alunos associada à assiduidade, os positivos estão associados à mais-valia para os atores locais ("é mais um apoio que surge"), bem como a aprendizagem que é feita pelos alunos, com conhecimentos práticos.	Parceira
De que forma a relação entre a escola e os atores	Refere que a relação entre a escola e os atores locais decorrer de um protocolo institucional ("processo burocrático mas necessário"). Indica que para a escola é fundamental, porque a escola não consegue	Parceira

A escola como ator de desenvolvimento local

locais se efetiva? Que efeitos têm as parcerias nas organizações? E na escola?	dar um enquadramento laboral para todos ("Não temos idosos"), nesse sentido essas parcerias permitem aos alunos uma aprendizagem pela prática profissional. Sem estágios os cursos ficam muito incompletos.	
De que forma os cursos em que costuma lecionar estão próximos do local?	Indica a título de exemplo na disciplina de Comunidade de Intervenção Social, há um módulo dedicado a idosos e que procura que se oriente a pesquisa de trabalhos de modo a os alunos conhecerem a realidade local. Refere ainda uma colaboração feita com técnicos da Junta Freguesia em que os alunos, no âmbito de um projeto municipal foram porta a porta realizar um inquérito a idoso. Refere que alunos se aperceberam das carências de acessibilidade, de apoio da família...	Visão integrada Participação
E no ensino regular é possível fazer a aproximação das matérias lecionadas com o local?	Indica que leciona no ensino regular, filosofia e que existem, no 10º ano, dois temas de opção, tendo de escolher um deles, refere que por vários anos escolhe o da responsabilidade ecológica e que procura que os alunos realizem trabalhos com base no nos processo locais. Menciona que pretende que o trabalho tenha reflexão crítica e uma possibilidade de atuação. Refere contudo que no ensino regular é mais complicado porque os programas são rígidos e os alunos têm exames.	Territorialização da escola
Quais as principais dificuldades diagnosticadas nos alunos?	Refere que as principais dificuldades são de carácter económico indicando a dificuldade em organizar visitas de estudo ou ainda a aquisição de material escolar, nomeadamente manuais.	Visão integrada
Existem vetores de carácter local explicativos dessas dificuldades?	"Aliás estamos sempre em interação contante. A escola é um reflexo do que se passa no local", refere que cada vez mais se verifica a existência de famílias disfuncionais, identificando problemas de violência doméstica, separações. Indica que muitos alunos chegam à escola sem dormir devido a "problemas familiares".	Visão integrada
Podem os processos locais, tais como o contexto social, geográfico, identitário influenciar esses aspetos positivos e negativos na escola? Como?	"Como disse no início notam-se os positivos. Temos o hábito de generalizar a partir de um reduzido número de casos"	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

Como é que o local é aproveitado o que é feito na escola?	Refere que cursos profissionais têm ligações com instituições e isso permite obter <i>feedbacks</i> bem como a realização de partilhas entre a escola e as associações, por isso considera que essa relação leva a um conhecimento da realidade efetiva.	Territorialização da escola
Como se concretiza a relação entre o ensino regular e o local?	Refere a enorme dificuldade em estabelecer uma relação. Indica que no seu caso encontrou forma de alunos no final do 10º ano implementarem um projeto no local. Refere que "pequenas coisas podem fazer a diferença a longo prazo" e que "alunos ficam satisfeitos de fazer intervenções diretas" Indica que este ano vai com alunos à Valorsul.	Territorialização da escola
A comunidade escolar e encarregados de educação estão despertados para a aplicação da aprendizagem no local?	"Não estão muito." Enuncia o problema em trazer encarregados de educação à escola, sendo que quanto mais problemáticas são as turmas, menos os encarregados de educação vêm.	Visão integrada
Que outros processos poderiam promover a relação entre o local e a escola sob forma de promover o desenvolvimento local?	Refere necessidade de existirem concertações. "Cada vez mais têm de estar sentados à mesa membros da autarquia e da escola." "Refere a necessidade de concertação para um desenvolvimento local e sustentável."	Territorialização da escola

Anexo F.14. Entrevista a presidente da Associação de Pais da Escola Secundária

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como caracteriza o local do ponto de vista social, económico e cultural?	Refere que está melhor [...] do ponto de vista social e económico, contudo o bairro caracteriza-se por uma população maioritariamente de baixo nível económico, refere ainda o cenário de famílias carenciadas e de famílias destruturadas. Considera o bairro unido. Refere que a chegada há cerca de	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	20, 30 anos de população "de fora" criou alguma destabilização, sendo que até então o bairro era "um bairro de família", defende contudo que em termos de ambiente, já esteve pior.	
Quais os principais problemas do local?	Refere a falta de policiamento, frisando a ausência de um espaço onde os jovens possam estar ir depois das aulas e/ou nas férias indicando que "ou estão fechados em casa ou andam na rua a fazer disparares", indica que esta realidade terá problemas, mais tarde.	Visão integrada
Quais os aspetos positivos do local?	Refere que no bairro as pessoas são muito solidárias e muito unidas. Indica ainda que a Igreja Católica tem uma grande influência na comunidade local (no sentido positivo, associado à existência de valores) e que é uma "zona boa para viver, problemas há em todo o lado"	Visão integrada
Como considera que se faz sentir a relação entre a escola e a comunidade?	Indica que escola estava isolada por não pertencer a nenhum Agrupamento para além disso lidava com uma população de alunos mais velha, e de outros locais que não exclusivamente do bairro, isso fazia com que estivesse mais afastada do bairro. Com a criação do mega-agrupamento deu-se um processo de maior envolvimento com mais influência e preocupação com o bem-estar e as necessidades. Refere contudo ter ainda um grande caminho a percorrer, na medida em que estando há pouco tempo inserida na realidade mega-agrupamento ainda está a habituar-se ao 1º e 2º ciclo do ensino básico. Afirma que a escola está muito focada na resolução dos problemas de indisciplina e vandalismo, indica que com a entrada no Agrupamento, escola começa a perceber que esta realidade se começa a fazer sentir no 1º ciclo daí a necessidade de começar a agir a partir desse mesmo ciclo, nesse sentido encontra-se a trabalhar com as associações de pais de forma a criar-se respostas e estratégias para a atuação, conjunta junto dos alunos e das famílias a partir do 1º ciclo de forma a acompanhá-los ao longo do processo escolar. Refere ainda que há a intenção de ser estendida a discussão aos demais participantes do Conselho Geral de modo a proceder-se à criação de estratégias de ação, e assim a obter-se uma resposta integrada.	Visão integrada
Qual o comportamento dos encarregados de educação face à escola (participação em reuniões,	Refere a existência de um desinteresse e mesmo de omissão.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

acompanhamento dos alunos, participação em projetos)?		
Quais a posição dos encarregados de educação face à forma com as disciplinas são lecionadas, o funcionamento da sala de aula, o programa educativo das disciplinas, os projetos?	"Os pais não percebem" isto é os pais não percebem o funcionamento da escola, e refere por isso a importância de a associação de pais e da sua presença no Conselho Geral, sob forma de ajudar a entender. Refere que nem todos os pais são omissos, há pais participativos, no sentido de ir às reuniões, de preocuparem com as notas dos educandos, de quererem resolver problemas, mas não estão a par das normas e do funcionamento da escola. Menciona que não há envolvimento dos pais quanto ao acompanhamento dos programas das disciplinas, em parte porque sendo os educandos jovens começam a considerar que eles devem ser responsáveis, a querer passar a responsabilidade e a deixarem de se envolver.	Visão integrada
Como surgiu a Associação de Pais da escola secundária? Quais os seus objetivos?	Refere que que a escola já não tinha uma associação de pai desde 1993 (pelo menos foi o que perceberem com o pedido de cartão de registo às finanças), como existia um grupo de pais que tinha estado presente na associação de pais do 1º ciclo, com a passagem dos filho para o 2º ciclo e 3º ciclo, terão também passado para a associação de pais correspondentes à nova escola, com a chegada desses educandos à escola secundária a diretora convocou os pais para a formação de uma associação de pais. Tendo estes encarregados de educação, o hábito de participar e envolver-se nas associações de pais, aceitaram o convite e formaram a associação de pais da escola secundária. Refere que como objetivos têm o apoio dos encarregados de educação; o apoio da escola no sentido participam no Conselho Geral e ajudam na resolução de problemas permitindo uma melhor comunicação entre encarregados de educação e direção, e no apoio a alunos no sentido de tentarem criar um ambiente agradável em termos de espaço e através do envolvimento de atividades. Refere quanto às atividades que não fazem mais porque alunos não querem (mais uma vez surge associada a idade com fator explicativo da inibição dos alunos face à presença dos pais).	Visão integrada
De que forma é que a Associação de Pais da	Refere que a maioria dos pais reside no bairro e que muitos nasceram no bairro, que por isso conhecem muitas outras pessoas, e pais, observa ainda que através dos filhos conhecem muitos pais mas que é	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>escola secundária atua local?</p>	<p>muito complicado enquanto associação envolver mais encarregados de educação "eles sabem que existe associação mas dá muito trabalho".</p>	
<p>Como é que o bairro do local aproveita a escola secundária em termos de infraestruturas, projetos, aprendizagem dos alunos?</p>	<p>"Não é fácil" dá como exemplo o pavilhão gimnodesportivo da escola, cuja gestão cabe à Câmara. Nesse sentido para realizar a Festa de Convívio foi difícil porque fora do período de aulas, os pavilhão já estava requisitado, durante por período de aulas não podia ser utilizado, os funcionários são limitados, e a utilização fora do período de aulas requer o pagamento de um funcionário, nesse sentido a opção foi realizar a festa num sábado à tarde. Indica que o objetivo da festa é mostrar à comunidade principalmente aos pais o que os alunos faziam na escola "Ninguém sabia que os miúdos dançavam" (referindo-se a um dos elementos do programa da disciplina de Educação Física). No que diz respeito à utilização de outras infraestruturas refere que "em termos de população daqui utilizar a escola? Não há essa filosofia". No que diz respeito aos projetos refere que a escola tem um <i>site</i> que não está muito dinamizado em torno dos projetos que os projetos vão sendo conhecidos através do <i>Facebook</i> por algum aluno ou funcionária, para além disso refere que nem todos os encarregados de educação têm acesso às redes sociais e internet. "Nós pais não sabemos quanto mais a comunidade". Refere que a própria Junta de Freguesia poderia ajudar na comunicação, não que tenham razão de queixa, refere contudo a necessidade de um trabalho mais dinâmico e conjunto entre escola e Junta.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Qual o grau de envolvimento da comunidade local em geral nas atividades da Associação de pais?</p>	<p>"Não é" Refere a dificuldade para conseguir-se "arranjar elementos". Por vezes conseguem o nome, mas não uma presença efetiva "dá trabalho, as pessoas já têm a vida tão ocupada", diz contudo que pais procuram a associação para ajudar a resolver problemas, mas que a colaboração rapidamente cessa com a resolução do problema.</p>	<p>Territorialização da escola</p>

Anexo F.15. Entrevista a professora e técnica de instituição local

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensões de análise
<p>Como caracteriza o local? Quais os principais aspetos positivos e negativos?</p>	<p>Identifica traços sociais muito diversificados no local, com predominância da classe média baixa e da classe media muito baixa. A realidade da escola disso é expressiva de há 5 anos para cá tem mudado, aumentando a população imigrante com predominância dos PALOP e aparecimento de paquistaneses. Refere ainda a existência de infraestruturas e comércio local. "Consigno ir tratar de não sei quantos assuntos. Desde ir às compras, ao banco, ao sapateiro, à padaria sem precisar o carro."</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>Quais considera serem os aspetos positivos e negativos de trabalhar simultaneamente na escola secundária e no Centro Social e Paroquial?</p>	<p>É muito bom. "Tenho orientação de duas direções", associando a esta segunda citação ao facto de nunca ter sentido um processo de competição entre as duas direções, considerando que as duas se complementam. Neste momento tem dois contractos diferentes, um com o Centro Social e Paroquial e outro com a escola, lecionando nos cursos profissionais. Indica que nas aulas faz a ponte com o local, na medida em que propõem nas aulas aos alunos para a partir da matéria lecionada desenvolverem propostas de atividades para o Centro Social e Paroquial, quer seja a parte de infantário, seja para o lar. Indica que a partir dessas propostas de atividades conjuntas verifica de imediato a viabilidade das atividades tendo em conta o contexto a que se direccionam, na medida em que conhece bem os atores locais, torna-se mais fácil e próximo fazê-lo.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>De que forma a relação entre a escola e o Centro Social e Paroquial se efetiva? Que efeitos têm as parcerias no Centro Social e Paroquial? E na escola?</p>	<p>"Acaba-se por fazer uma articulação", considera que a sua presença é uma mais-valia já que estar na escola, significa que uma técnica local que conhece a comunidade faz a ponte com a escola. "Preferem contratar uma técnica da comunidade". Indica ainda que o ensino regular não tem grande articulação com o local, essencialmente devido há enorme carga curricular, ao tipo de disciplinas essencialmente mais teóricas e devido ao planeamento que associado ao programa extenso, não permite mais que uma visita ou outra. Indica ainda que poderia potencialmente existir mais relação. Admite que muitos professores não têm conhecimento sobre o bairro referindo que os "que vem da Galp (bomba da gasolina) para a escola, não, passam [pelo local]", nesse sentido não conhecem o bairro por mais anos que esteja na escola - "Profesores vão à escola, alunos vão à escola e não passa disso". "Os cursos (profissionais)</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	como acabam por ir às instituições", já que faz parte do seu processo curricular, permitem um melhor conhecimento sobre o local.	
Há muita formalidade envolvida na relação com a escola?	"Não."	Parceria
Há uma relação de confiança?	"Sim." "Quando propõe algo "Normalmente sabem que é possível, viável. Sabem [direção] que já refleti sobre cada um dos aspetos". Refere que facilmente se consegue uma aula prática na instituição/ organização/ associação local. "Os professores gostam muito das iniciativas práticas. Gostam de acompanhar. Todas aquelas teorias podem ser aplicadas"	Parceria
De que forma os cursos em que lecionar estão próximos do local?	Este ano vão colaborar com a Junta no projeto 65+. Refere que vai com alunos fazer os inquéritos a casa de idosos. O tratamento dos dados cabe à Câmara Municipal.	Territorialização da escola
Tirando os estágios, existe a realização de atividades próximos da população, comunidade que não está organizada?	"Não normalmente não."	Territorialização da escola
E isso vai de encontro ao que se pretende com o curso?	"Acho que não."	Visão Integrada
Quais as principais dificuldades diagnosticadas nos alunos? E como estão relacionadas, essas dificuldades, com o local?	"Não há persistência, não há valores, não há objetivos na vida" (refere-se a alunos) continua indicando que há "Dificuldade em envolverem-se ir em frente, ultrapassar obstáculos". Refere ainda a falta de acompanhamento de muitas das famílias do bairro face aos alunos. Refere que as crianças que estão no Centro são na maioria dos casos, crianças cujas famílias são preocupadas com o seu crescimento, por isso estão no Centro. Relativamente à escola existem muitos alunos entregues a eles próprios, nalguns casos porque "os pais estão a trabalhar imenso" noutros é uma questão de desleixo, refere os casos de	Visão Integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	alunos que só vêm à escola porque essa é uma condição para a manutenção do Rendimento ocial de Inserção. Refere ainda a questão da imigração (associa-se à falta de acompanhamento por excesso de trabalho) ou do RSI, e também a vaga de paquistaneses/ indianos que se isolam nos seus grupos e que não interagem com os outros grupos étnicos.	
Essas dificuldades estão associadas ao estigma dos cursos profissionais?	"Sim. Os alunos que vão para os cursos profissionais, refere, são alunos que não estão motivados para estudar. Poucas são as exceções em que se vai para os cursos profissionais e que não fogem ao ensino regular, e portanto querem mesmo aquele curso. Cursos profissionais estão mais associado a quem quer somente acabar o secundário."	Visão Integrada
Considera que o se aprende na escola é depois o que pode ser aplicado na comunidade local?	"Sim", no que diz respeito à sociologia, psicologia, expressões. Refere ainda a importância dos cursos profissionais para o local, na medida em que no Centro, tem funcionários que saíram dos cursos profissionais.	Territorialização da escola
Como é que os projetos escolares poderiam ser aproveitados pela comunidade?	"Temos aqui o Fórum e a biblioteca, podiam fazer coisas. Será que os professores sabem que a Junta tem uma biblioteca?" Refere que a semana da leitura podia ter sido estendida à comunidade através da participação da biblioteca da Junta de Freguesia, organizações locais. Refere que o local acaba por desenvolver mais atividades para idosos e que devia de haver ainda uma maior aposta para as crianças e jovens nomeadamente como ocupação dos tempos livres, que a Junta deveria promover e mediar criação de parcerias e a realização de projetos e atividades conjuntas. Refere ainda que a escola com os atores locais devia promover o voluntariado local.	Participação
Para além dos cursos profissionais será possível fazer o aproveitamento do local para os cursos do ensino regular?	Refere que "Com tanta burocracia a escola não pode fazer muito mais" nesse sentido acrescenta que os cursos do ensino regular estão envolvidos em muita burocracia, pressão, com programas muito extensos e que tal realidade não deixa espaço para o desenvolvimento local. Continua indicando que são de facto os cursos profissionais que acabam por fazer a ponte entre a escola e o local.	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

De que forma a escola pode intervir no desenvolvimento local?	Refere a necessidade do desenvolvimento local decorrer de um processo de trabalho em rede com a participação da escola para a comunidade. Considera que deve partir da Junta de Freguesia a iniciativa para mediar e promover este processo.	Territorialização da escola
Os encarregados de educação estão despertos para as questões locais?	"Só a associação de pais. Não estou a ver outros pais de forma individuais ou por turma a agir."	Visão Integrada

Anexo F.16. Entrevista a diretora do Centro Social e Paroquial

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como caracteriza o local, nos mais diversos aspetos? De forma social, económica, étnica, cultural?	Considera que existem 3 faixas uma de idosos, outra dos mais novos e uma de imigrantes, que creio ser a maioria, pelo menos é o que se apercebe no centro, nas crianças. Os idosos não sei bem como classificar, mas por norma são mais pobres. Os mais novos são de uma classe média, e os imigrantes essencialmente vindos de África, são mais pobres. Antigamente a população era toda portuguesa."	Visão integrada
Como é que evoluiu a população?	"Antigamente a população era toda portuguesa. E vinha do interior, mas tarde começou a verificar-se a chegada de população imigrante em grande parte vinda de África."	Visão integrada
De que forma é que essas características que indicou se fazem sentir no Centro Social e Paroquial?	"As características fazem sentir-se ao nível das crianças. Cada vez mais temos crianças que são de origem estrangeira. Os idosos são os imigrantes de antigamente (Refere-se aos idosos que saíram do interior das suas terras e vieram para Lisboa)."	Visão integrada
Quais os principais aspetos positivos e negativos verificados no local?	"Os aspetos positivos é a localização. Tem bom acesso para Lisboa. Não estou a ver outros aspetos."	Visão integrada
E os negativos?	"Como em todos os lados à gente boa e gente má, não há diferenças aqui. É a mesma coisa."	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

De que necessidades decorre a atuação do Centro Social e Paroquial?	"Para falar sobre isso tenho de falar da história e do Padre [indica o nome]. O centro nasceu das necessidades das pessoas. Quando o Padre [indica o nome] veio para cá as escolas tinham 3 turnos porque eram muitos miúdos. As aulas eram dadas num turno de manhã, outro ao início da tarde e outro ao fim da tarde. Por isso os meninos passavam muito tempo na rua. Por causa disso o Padre [menciona o nome do prior] criou o ATL para que os miúdos não ficassem tanto tempo na rua. Depois disso os pais começaram a pedir ao Padre [indica o nome] para que alarga-se para as crianças dos 5 anos. E fez-se, e depois, também a pedido dos pais, alargou-se para os 3 e 4 anos. Entretanto surgiu um espaço e criou-se também uma creche. Depois os menino do ciclo começaram a pedir explicações e daí surgiu centro juvenil o centro jovem veio em sequência quando os meninos começaram a querer continuar a andar no centro e saiam do ciclo. Depois veio o apoio domiciliário, depois o lar, o centro de dia e centro de convívio."	Visão integrada
Qual o papel da escola no local	"O papel da escola é um papel que reconheço em todos o lado não vejo diferença. Eu costumo dizer que só mudam os professores".	Territorialização educativa
Como vê a atuação da escola secundária do Agrupamento de escolas?	"Eu estou contente com a escola daqui porque os meus filhos estiveram cá e tiveram ótimos professores, agora não vejo diferença de outras escolas. Não sei. Não conheço bem a escola." Refere que maior e melhor perceção tem a responsável pelo centro juvenil e centro jovem que é que faz a ponte com a escola, já que também é professora nos cursos profissionais. É referida ainda a pertença do Centro Social e Paroquial no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas não sendo reconhecida grandes frutos daí, referindo-se que a sua presença se deve ao forte papel do Centro Social e Paroquial no bairro.	Territorialização educativa Parceira Participação
Que relação existe entre a escola é o Centro Social e Paroquial?	É referida a preocupação pelo facto de as crianças passarem muitas horas na escola, e aulas faltando tempo para brincar.	Territorialização educativa
Como decorrer as parcerias entre a escola e o Centro?	A escola tem protocolos com o centro para estágios e visitas.	Parceria

A escola como ator de desenvolvimento local

Que efeitos decorrem da relação do Centro Social e Paroquia com a escola?	"Trás, normalmente, coisas boas. Principalmente para os idosos, eles gostam de gente nova com ideias engraçadas."	Territorialização educativa
E para a escola?	"As mais-valias são para os alunos não tanto para a escola " (enquanto instituição). Considera que a relação entre a escola e o Centro Social e Paroquial que tem dado a possibilidade de contactar com a realidade das instituições.	Territorialização educativa
Que facilidades/dificuldades há em agir com a escola?	Não considera que haja dificuldades. Há proximidade, simplicidade é a relação é um pouco informal. Não são precisas grandes burocracias.	Parceira
Qual a relação do Centro Social e Paroquial com outras instituições, associações, organizações locais?	Não existe muita relação com outras instituições. Com a Junta e Câmara temos uma boa relação. Afirma contudo já terem tido no passado algumas colaborações com o Rendimento Mínimo, ATL.	Visão integrada
Quando surgem casos mais problemáticos que identificam, nomeadamente dificuldades económicas, ou problemas domésticos o que fazem?	"Normalmente fazemos o encaminhamento para a Caritas, para Junta que tem acompanhamento jurídico, a Cruz Vermelha quando precisam de cadeiras de rodas ou camas. O que podemos fazer resolvemos logo."	Visão integrada
De que forma o Centro Social e Paroquial promove o desenvolvimento local?	"Não tenho dúvidas que o Centro promove o desenvolvimento". "Não se sabe o caminho que algumas crianças e jovem teriam seguido se não fosse o Centro. Não podemos saber. Muitos miúdos ficaram marcados porque o Centro os ajudou" Refere ainda as relações de amizade que perduram entre os jovem que passaram pelo Centro. "Eles ainda falam, até da comida". Refere ainda o descanso dos pais que deixaram os filhos no Centro e assim não se preocuparam com o facto de eles passarem muito tempo sem vigilância. No que aos idosos diz respeito refere" Estão a passar por nós muitos idosos que da	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	paróquia e que sentem em casa. Um lar é sempre uma coisa horrível. É uma mudança muito dura, mas sentem, é a paróquia deles, percebes, é diferente. As relações mantêm-se no lar. É minimizar as dificuldades."	
Quais são as novas realidades locais que necessitam de resposta?	"Sim... são muitas as exigências. Eu sei lá." Refere a legislação "que muda todos os dias" refere a burocracia que é muito exigente, e ainda que por exemplo precisem de mais uma educadora de infância só podem ter um X número de educadoras por cada X número de crianças. Afirma que tem notado que as crianças não têm muito tempo para brincar, que passam o dia inteiro a escola e que depois ainda têm os trabalhos de casa. Indica que é uma carga horária muito grande e pesada para crianças que têm que brincar, precisam de brincar. Refere que a preocupa o isolamento das pessoas, por exemplo na população mais idosa e o facto de haver pessoas que não conseguem orientar-se economicamente. "Há uma alteração de valores, as pessoas não sabem gerir o seu dinheiro, e ele não chega, estas pessoas deviam ser mais acompanhadas, a aprender a orientar a sua vida"	Visão integrada
Como é que a escola pode agir para o desenvolvimento local?	A escola pode ajudar "tem-nos nas mãos". Refere-se a necessidade de concertação da parte das várias instituições, organizações e associações no que diz respeito à organização de atividades.	Territorialização educativa

Anexo F.17. Entrevista a pároco da paróquia correspondente ao local

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Há quanto tempo está no local?	"Estou desde 1975, portanto há 41 anos."	Visão integrada
Quais as principais características do local? Quais os aspetos positivos e os principais problemas?	Refere que no início o local pertencia à Freguesia da Amadora, mais tarde tornou-se Freguesia e posteriormente integrou a nova Freguesia. Refere que quando chegou as crianças estavam "abandonadas", as pessoas saíam de manhã, muito cedo para ir trabalhar, para Benfica com as galochas calçadas de os sapatos num saco. As crianças passavam muito tempo na rua, já que os pais iam trabalhar	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>muito cedo e só voltavam ao fim do dia. Face ao demasiado tempo que as crianças passavam na rua sem acompanhamento "Pensei em fazer qualquer coisa para as crianças e para os pais". Pensou em construir um Centro Social e Paroquial com jardim-de-infância, refere que no primeiro ano acolheram "200 e tal crianças "e que o primeiro edifício era apenas de jardim-de-infância, em cima fez a residência paroquial que posteriormente se transformou em creche. O Centro Social e Paroquial para além do apoio à infância, começou a prestar apoio à população mais idosa com o apoio domiciliário e mais tarde um lar de idoso.</p>	
<p>Como é que deu o desenvolvimento do local?</p>	<p>Refere que o desenvolvimento do local foi-se fazendo que, foram surgindo as respostas, foi surgindo o comércio tradicional, a farmácia, "da minha parte sempre fiz aquilo que a população me pediu. Vinham ter comigo pediam-me uma creche e arranámos forma de o fazer, depois pediam apoio domiciliário e arranámos forma de o fazer, depois vimos que esse apoio não chegava, que havia velhotes que morriam em casa durante a noite, como sabes as senhoras do apoio domiciliários estava lá pouco tempo, mais para ajudar na higiene, na limpeza da casa, essas coisas, e muito sentiam-se sozinhos e por vezes morriam, então construiu-se um lar. Hoje a população também é diferente, as pessoas também trabalham muito, mas as condições são melhores, claro que há sempre quem viva melhor e pior, mas vai-se conseguindo ajudar. Hoje há muita gente de origem imigrante, antigamente não, mas cá se vão integrando claro uns melhor, outros pior, muitas vezes com muitas dificuldades, em casa dessas com más condições como ainda há muito por aí, os anexos. No início a população fez tudo, a necessitada a isso levava." Refere que para a construção do Centro chegou a contar aos sábados 40 homens que construíam o edifício. Diz que tal era a urgência da população e que não tendo dinheiro para pagar a mão-de-obra compravam os materiais, sendo que alguns também eram oferecidos e os homens construíam ao fim-de-semana.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>O que falta no bairro?</p>	<p>"Falta alguma consciencialização, cultura", mas indica que está melhor, que a população é mais instruída, indica que grande parte dos jovens já vão à universidade, que a nível cultural está melhorar. Refere ainda que no aspeto habitacional muito há ainda a fazer. Aponta para a existência de muitos prédios com más condições de habitabilidade refere os anexos também, e como muitas vezes as pessoas mais pobres, os</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	imigrantes, têm de viver nessas condições. Refere contudo que hoje em dia há oferta social da parte de várias instituições e da Junta de Freguesia.	
Que resposta são necessárias dar hoje da parte do Centro Social e Paroquial e de outras instituições, associações e organizações locais?	"A Junta de Freguesia vai dando resposta. Da parte social a Paróquia já tem estruturas suficientes que também oferecem postos de trabalho, sendo empregadas mais de 100 pessoas", dessa forma dá também emprego à população.	Visão integrada
Qual o papel da escola no desenvolvimento do local durante os 41 anos em que se encontra no local?	Refere ter boas referências da escola e que a população está bem servida, diz não conhecer muito da escola atualmente, mas não tem dado por razões de queixa.	Territorialização da escola
Tendo presente as características da população como pode esta participar nesse processo de desenvolvimento local?	"Foi a necessidade que levou a população a promover o seu desenvolvimento. A Igreja foi necessidade da população, o centro foi necessidade da população".	Visão integrada

Anexo F.18. Entrevista a representante de Associação desportiva de futebol e dança

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza o local do ponto de vista social, económico, cultural, étnico?	Refere que nasceu no local "Tenho 49 anos [do local]". Indica que o local tem história de cerca de 60 anos. Que do ponto de vista social o local começo por ser ocupada por alentejanos e beirões que "Vieram colonizar [o local]" fruto da vinda para a cidade de Lisboa. Refere que o local regista uma classe média baixa que não chega à pobreza, mas que tendencialmente esta situação tem vindo a ser resolvida. Indica	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>ainda que essa população era marcada por uma baixa escolaridade (apenas o 1º ciclo), sendo que quanto a este ponto também tem havido melhoria, já que tendencialmente as novas gerações foram tendo cada vez maior acesso à formação. Refere que por isso as gerações mais jovens começaram a abandonar o local e que as pessoas que ficaram são uma população mais idosa.</p>	
<p>Como e que as características do local se fazem sentir na Associação de desportiva de futebol e dança?</p>	<p>"Através das mensalidades conseguimos perceber as dificuldades dos miúdos. " Essa identificação é feita através das mensalidades, indicando que 35% das crianças e jovens não têm a capacidade de pagar as mensalidades. Refere contudo que não os mandam embora, que tentam falar com os pais e perceber a real situação. Indica ainda que as dificuldades são percebidas pela ausência do acompanhamento das famílias, referindo-se que há muitas crianças e jovens que se inscrevem sozinhas (levam os papeis para casa e trazem de volta) que trazem o dinheiro para pagar as mensalidade e que nunca chegam a ver os pais. Refere ainda a perceção das dificuldades através das roupas utilizada pelas crinaças, diz inclusivamente que pedem as chuteiras que já não servem, e guardam-nas para passar às crianças que não têm possibilidades financeiras para as comprar. Menciona que estas questões não se cingem ao local, já que estando o estádio onde treinam futebol (da Câmara com quem têm um contrato) no limite da fronteira do bairro recebem crianças e jovens de bairros com os problemas referidos ou mais agudizados da mesma freguesia e de uma freguesia limítrofe.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Como surgiu e o que faz o Associação de desportiva de futebol e dança?</p>	<p>Refere que havia no bairro uma carência de movimento associativos desportivos e de qualidade. Contudo faltavam infraestruturas tendo apenas o polivalente, o “campo do alto” e o Fórum. Refere que antes do Associação de desportiva de futebol e dança em termos desportivos tinha havido o [Associação com jardim-de-infância e ATL] mas que este tinha deixado essa vertente e as “associações de taberna”, que giravam em torno de uma taberna e que tinha mais campeonatos de cartas e jogos de tabuleiro. Indica que o Associação de desportiva de futebol e dança quando surgiu era para ter também uma componente de ATL desportivo, de modo a ocupar os tempos livres dos jovens depois das aulas. No projeto inicial o objetivo era por as crianças e jovens a estudar línguas, a fazer os trabalhos de casa e estudar e pô-las a praticar desporto. Contudo a CMA não facultou nem instalações nem subsídio, acabando por ficarem apenas pela prática de desporto. Estão no Estádio [...] até então subaproveitado (servia de armazém</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	para a as atividades desportivas da CMA), contudo pagam mensalidade para lá estarem. Têm ainda uma sala de dança no Fórum. Refere que o Associação de desportiva de futebol e dança não é um mero clube de futebol, porque pretende proporcionar a todos os jovens a prática desportiva. Contudo por perceberem a importância da competição passaram a participar nos torneios de futebol.	
A escola secundária está desperta para esses aspetos positivos e negativos?	"Sim". Indica que a escola é um elo. "A educação de uma criança - segundo a sua conceção - baseia-se em 3 pontos: a formação familiar, com todos os princípios valores familiares, que são inerentes às crianças. Depois tem de haver a formação educativa". Segue a formação desportiva "em que às crianças são inseridos valores de companheirismo, amizade, espírito de grupo" em que são estimulados. Indica que estes três níveis de educação "não podem estar dissociados uns dos outros" e que têm de estar em sintonia já que são "Essenciais para o crescimento da criança" e portanto para a formação da pessoa.	Territorialização da escola
Que relação existem entre o Associação de desportiva de futebol e dança e a escola secundária?	Refere que no caso da Associação de desportiva de futebol e dança têm a sensibilidade de perceberem a educação de casa (perceptível através da forma como falam com o treinador, por exemplo), de perceberem a formação académica, pedindo aos jovens e crianças que tragam as notas das escolas e confrontam as notas em grupo, sendo que os alunos podem ficar no banco por terem notas baixas ou mau comportamento. Indica que em tempos já lá tiveram futsal, realizando as atividade no pavilhão polidesportivo da escola, mas que com o fim da atividade deixou de haver ligação. Indica não terem participação nas atividades da escola. Contudo sabem o que se passa na escola através de que os jovens lhe contam.	Territorialização da escola
Que relação existe entre a escola secundária e o bairro do local?	Refere a existência de uma relação forte já que a escola lida com "os filhos e jovens do bairro", sendo a única escola secundária da freguesia. Refere que todas as escolas têm uma forte importância para a formação de de jovens sendo que não se devem imiscuir na formação da família e desportiva, por não ser a sua função, contudo a escola é essencial para ajudar a resolver problemas e na relação dos jovens e as famílias.	Territorialização da escola
Qual a relação entre a Associação de desportiva de futebol e dança e as	Indica ser uma relação institucional, de valor institucional, diz não poder ter uma relação tão forte por não existirem mais associações como os mesmos objetivos e na área do desporto.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

associações, as organizações e instituições do bairro?		
De que forma o Associação de desportiva de futebol e dança pode promover uma resposta de desenvolvimento local?	Refere que o nascimento da associação colmata uma lacuna que existia na comunidade que se prendia com a formação desportiva, dizendo que a única oferta era na área da dança e karaté indica qe tem 150 rapazes no futebol e 80 raparigas na dança e que por si esses números expressam a necessidade a que a associação responde.	Visão integrada

Anexo F.19. Entrevista a presidente da Associação de Reformados e Pensionistas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensões de Análise
Como se caracteriza o local o ponto de vista social, económico, cultural?	"É um misto" refere, querendo com isto dizer que por um lado existe uma população que vive desafogada e que faz a sua própria vida e que procura a associação para ir a um teatro, a um casino. Contudo refere que existe uma grande franca de população idosa desamparada, refere que muitos nem sabem ler.	Visão integrada
Quais os principais aspetos positivos e negativos verificados no local?	Como negativos identifica o desordenamento do território, o relevo acentuado a falta de transportes em determinadas zonas (o que dificulta a mobilidade da população idosa). Como aspetos positivos identifica a existência de um forte espírito de vizinhança "Mesmo muito, tanto que à caso que nos chegamos quando vizinha que ajudava foi para a casa dos filhos ou um lar".	Visão integrada
A escola secundária está desperta para o aspetos	"Não. A escola tem as portas fechadas para o mundo" Refere que grande parte dos alunos têm problemas e famílias destruídas, que muitas vezes professores não ouvem e que "Professores para estarem com	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

negativos e positivos que referiu há pouco?	estes miúdos deviam ser quase escolhidos a dedo" afirma que fala dos cursos profissionais porque é somente esses que conhece.	
Como nasceu a Associação de Reformados e Pensionistas?	Refere que associação nasceu em 1978, através da união dos reformados do bairro. É centro de dia centro de convívio, gabinete de enfermagem e que a sua primeira atenção se destina para idosos que não têm família, quando sócios/ utentes têm família tenta-se que primeiro envolva-la. Refere que chegaram a ter 80 utentes em centro de dia e 80 utentes em centro de convívio e que neste momento (devido a falta de recursos capitais e humanos) têm 19 utentes em centro de dia e 9 em centro de convívio.	Visão integrada
Que relação existe entre escola secundária e Associação de Reformados e Pensionistas?	Refere a relação protocolar para estágios profissionais e que propõem atividades à escola, que se mostra interessada.	Parceria
Que efeitos positivos e negativos decorrem da relação da Associação de Reformados e Pensionistas e escola secundária?	"São mais os positivos que os negativos" refere a dinâmica que essas relações em particular os estágios, colaborações trazem, ma medida em que os jovens são dinâmicos, têm esperança no futuro e o trabalho que executam são uma mais-valia isto porque ajudam em tudo o que é necessário na associação, colmatando os escassos recursos humanos. Indica ainda que estudantes anima com "um bom dia, um sorriso animam os utentes". Refere não estarem arrependidos dizendo "é uma mais-valia para a instituição. Trazem ideias novas, conhecimentos novos". Afirma que estudantes são mais que estagiários são, ainda voluntários que dão resposta à falta de resposta do Banco de Voluntários da Divisão de Intervenção Social do Município.	Parceria
Qual a facilidade em agir com a escola?	"São fáceis, isso são" refere desse modo a facilidade de contacto com a escola, dá o exemplo do desfile de carnaval em que fizeram proposta a escola e escola aceitou.	Parceria
Que relação existe entre a escola secundária e o bairro?	"Que eu tenha conhecimento somente com a Associação de pais é que poderão estar mais abertos" refere que poderia ser feitos mais convites. No âmbito das dificuldades a conciliação do ano letivo com o ano civil, isto porque o plano de atividades da escola é feito por ano letivo sem possibilidade de ir sofrendo alterações. Já o plano da Associação é definido por ano civil ("não estão abertos porque não está no plano	Parceria

A escola como ator de desenvolvimento local

	de atividades") Indica que sendo o plano letivo feito no início do ano letivo e o da associação por outubro poderia (mais ou menos ao mesmo tempo) poder-se-ia procurar uma maior conciliação.	
Por que é que não há então essa sinergia? Há impossibilidade, falta de comunicação, desinteresse?	"Desinteresse."	Territorialização da escola
Qual a relação entre a Associação de reformados e pensionistas e outras instituições locais?	Refere que já foram feitas atividades com [associação com jardim-de-infância e ATL], indica que utentes apreciam mas tem de ser pontual e rápido porque já não têm paciência par confusão, choro, gritos. Afirma saberem quais são as demais organizações existentes sendo que não as conhecem muito. Tal deve-se a dificuldade em conciliar horários, já que nas outras associações a população é ativa e os utentes ao fim da tarde começam, e querem regressar a casa. Refere que o lar convida-os sempre para as mesmas festas mas que a relação é residual. Observa que a Freguesia vem de um passado difícil penoso e que a falta de ação conjunta poderá dever-se a situações mal resolvidas no passado.	Visão integrada
Que papel assume a Associação de Reformados e Pensionistas na Comissão Social de Freguesia?	Refere que não funciona e que é uma perda de tempo em burocracia, que ainda falta fazer muito. Indica que se fala das questões mas não se resolvem, que "São anos inteiros de reuniões e relatórios e não se faz nada." Refere que Junta de Freguesia devia de agir junto das empresas de forma a conseguir-se ajuda para a resolução de problemas identificados. Indica que não se pode estar à espera de financiamentos e dá o exemplo em receberam financiamento de um centro comercial por terem participado numa atividade, uma televisão por uma empresa por se darem a conhecer, e que no âmbito da responsabilidade da empresa foi oferecida uma televisão "A gente não quer só dinheiro"	Visão integrada
De que forma a Associação de reformados e pensionistas pode promover o desenvolvimento local?	Refere que promovem pessoas e não locais. Dá exemplo de grupo de senhora que dançam e que desde que o fazem tem mais cuidado com o seu corpo e imagem, que ajuda as pessoas dando-lhe atenção, autoestima.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

Mas essa promoção das pessoas não promove o local?	Sim, indiretamente refere que este ano houve marchas populares com associações no local, porque no ano passada a associação as fez e o presidente da Junta disse que para o ano haveria. Diz que estes anos só marchantes eram perto de 200 sem contar com <i>staff</i> e com as pessoas que forma assistir.	Visão integrada
De que forma pode a Escola Secundária promover o desenvolvimento local?	Refere a necessidade de abertura, que se calhar tal tem que ver com o corpo docente com o seu trabalho e a sua falta de tempo, refere que provavelmente as outras associações nunca tentaram a sua abordagem de apresentar propostas e talvez passe por aí. "Tem que partir do interesse. Iria mexer com muita coisa, desde a senhora da limpeza, que porque houve um evento vai ter mais trabalho, até ao diretor, mexia em muita coisa".	Territorialização da escola
E seria necessário essa relação entre associações e a escola?	"Então não era?" Indica que seria uma forma de promover inclusivamente a humildade e assim melhores relações.	Territorialização da escola

Anexo F.20. Entrevista a dirigente de Grupo da Associação de Escoteiros de Portugal

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como é que se caracteriza o bairro do ponto de vista económico, social e cultural?	"Refere não ser do bairro mas que bairro tem muitos jovens. "Nunca senti insegurança [no bairro] como as pessoas dizem. Há um estigma [do bairro] mas eu nunca senti isso. E penso que há jovens de todos os níveis económicos. Se bem do que me apercebo vindo de fora é de que há muita gente carenciada."	Visão integrada
Consegue identificar-me os principais aspetos negativos positivos do bairro?	"Eu como não sou de cá tenho dificuldade em identificá-los, mas a parte positiva é que eu acho que há um grande bairrismo [...]"	Visão integrada
Como é que as características que indicou são visíveis no Grupo?	"Em termos da situação económica isso é muito visível porque há jovens que têm dificuldade em participar nas atividade que são pagas pelos encarregados de educação, e nota-se que têm que fazer um esforço para pagar as atividades. Por isso é que nós até implementámos no Grupo a realização de	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>atividades de angariação de fundos de forma a ajudar a comparticipação ou na totalidade da atividade. Portanto o Grupo paga a totalidade da atividade ou comparticipa, pelos jovens que participam também na angariação de fundos, que mostram interesse para que a verba que os pais têm de pagar seja reduzida ou completamente assumida pelo Grupo."</p>	
<p>Considera que a escola está disponível para este tipo de situações?</p>	<p>"Não sei o que é que se passa nas escolas. Não sei mesmo."</p>	<p>Territorialização da educação</p>
<p>Como é que surgiu o Grupo AEP?</p>	<p>" Portanto o Grupo [...] surgiu pelo facto de haver um dirigente escotista que estava Integrado no Grupo da Pontinha mas esse dirigente é nascido criado e vive [no local], [...] ele fez um estudo dos jovens daqui [do local] e percebeu que o agrupamento do CNE estava cheio, e tinha lista de espera e ele percebeu que havia jovens que queriam entrar para o escutismo e queriam praticar escutismo e que não tinham vaga no agrupamento dos CNE então ele propôs à Junta de Freguesia, se a Junta de Freguesia ajudasse a concretizar o sonho de ter uma sede, por mais pequena que fosse, para criar um Grupo aqui [no local]. Um Grupo de AEP portanto da Associação de Escoteiros de Portugal. Que não é um concorrente do CNE mas sim um complemento porque nós somos todos escoteiros e então esse dirigente, mais 5 pessoas, nas quais me incluo eu, tratámos de toda a parte burocrática junto da AEP para abrir um Grupo de escoteiros aqui [no local]. Porque o potencial de jovens é muito elevado porque há muitos jovens mesmo [no local], e nem todos querem ir só para a dança ou para o futebol, portanto também têm outros interesses. [...]a Associação de Escoteiros de Portugal aceita jovens de qualquer religião e a parte da religião por vezes pode ser um entrave para entrar no Corpo Nacional de Escutas que é católico e portanto só aceita jovens católicos."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Em que consiste o projeto educativo escotista a quem se direciona e como se concretiza?</p>	<p>"O movimento escotista é só direcionado para jovens. Portanto nós somos adultos que ajudamos os jovens na sua evolução. A nossa missão é termos um mundo melhor com jovens preparados e que trabalhem em prol do ambiente, [...] Os escoteiros o que têm de fazer é ver as suas potencialidades desenvolvê-las, trabalhar na vida em pequeno Grupo, que é o caso por exemplo das patrulhas em que cada um tem o seu cargo, as suas tarefas que são definidas entre eles que eles sabem que é um trabalho</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	de equipa, eles sabem que se algum deles falhar toda a patrulha fica prejudicada, podem não alcançar os objetivos a que se propuseram e também são eles que escolhem as atividades e os objetivos a que se propõem. Acho que é isso, é "deixar o mundo um pouco melhor do que o encontrámos" como disse Baden Powell."	
Existe alguma relação entre a escola e o Grupo AEP?	"Não sei o que é que se passa nas escolas. Não sei mesmo."	Territorialização da educação
E faria sentido existir essa relação?	"Sim pelo menos para divulgar que existe um tipo de educação não formal e que é muito útil para a vida e que é sempre um trabalho em Grupo, desenvolvemos a liderança a motivação, a automotivação e até a autoconfiança. Portanto eu acho que até fazia algum sentido haver, pelo menos haver na escola formal talvez naquelas cadeira, disciplinas de cidadania que houvesse mais conhecimento e transmissão de conhecimento sobre o que é o escotismo. E as vantagens de estar integrado no movimento escutista."	Territorialização da educação
E que efeitos negativos decorreriam dessa relação com a escola?	"Eu acho que não deve haver, não... Acho que fatores negativos nenhum, porque ambos contribuimos para a formação de cidadãos. Cidadãos melhores, não é? Mais preparados, amigos do ambiente, amigos dos animais, e muita orientação para o serviço, para ajuda do próximo."	Territorialização da educação
Qual é a relação da escola como o local? Consegue identificar?	"Não tenho essa perceção porque eu não sou de cá."	Territorialização da educação
Qual é a relação entre o Grupo com as outras associações, organizações, instituições locais?	"[...] temos tido, temos participado com todas as associações principalmente com as daqui do Fórum, são as que nos conhecem mais e que nós também conhecemos que nos pedem apoio para a realização de almoços solidários, jantares solidários. Nós participamos sempre na logística. Inclusivamente já fizemos atividades com a CNE "	Visão integrada
De que forma é que a metodologia escotista promove o desenvolvimento local?	"Eu acho que promove de uma forma muito positiva porque para já nós participamos em atividades solidárias promovidas pela autarquia por exemplo ou por outras associações, depois também por nossa iniciativa nós também fazemos atividades em prol do ambiente, de limpeza de jardins, de restauração de equipamento urbano, bancos de jardim para serem pintados. Participamos nestas feiras que aconteceram já duas vezes promovidas pela autarquia e da Amadora, feiras de dinamização de espaços,	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>por exemplo [no local] participamos sempre acho que é isso. É dessa forma, mostramo-nos à comunidade apresentamo-nos à comunidade no âmbito em que nós podemos, não é? Nós auxiliamos o próximo em todas as circunstâncias que é uma das nossas frases do compromisso mas por vezes podem não diretamente mas ser indiretamente, se nós vamos distribuir os alimentos pelos carenciados ou pelos sem-abrigo, nós também tratamos de promover atividades para a recolha de alimentos e até distribuição e até cozinhar refeições quentes, mesmo que os sem-abrigo não sejam daqui da Freguesia fazemos nisso. E participamos em milhentas atividades tipo recolha de tampinhas de plástico para... Acho que foi uma das situações em que colaborámos com a escola ou pelo menos com a comissão de pais daqui das escolas para a recolha de tampinhas que posteriormente reverteram para uma cadeira de rodas para uma criança portadora de deficiência."</p>	
<p>De que forma é que a escola pode contribuir para um processo de desenvolvimento local? Qual a importância da escola para o desenvolvimento local?</p>	<p>"A escola tem uma grande importância para o desenvolvimento local porque os jovens quanto mais instruídos, quanto mais formados, porque não é só educação também é formação, não é? É bom para a sociedade, e o primeiro local onde se nota essa evolução da formação do jovem e a educação dos jovens é a nível, sempre, local. Portanto tem uma influência muito grande no desenvolvimento dos jovens no bom desenvolvimento, porque pode haver algumas influências negativas, em termos de influências de outros jovens menos recomendáveis, mas o papel da escola e o nosso também, é mostrar aos jovens que o caminho não é esse não é seguir os maus exemplos e sim os exemplos de sucesso. E trabalhar em Grupo, quer seja grupo de amigos, grupo de escoteiros, ter o seu pequeno grupo, a vida em pequeno grupo é fundamental porque os jovens entre eles, a coeducação, a educação entre pares é muito mais eficaz do que seremos professores ou dirigentes a transmitirem essas coisas, [...] a boa influência entre eles resulta muito melhor ou as opiniões entre eles, para os por no bom caminho, é muito melhor do que seja a de um adulto uma pessoa exterior à faixa etária deles que vai dar a sua opinião. Eles vêm sempre isso como um pai um educador e entre eles é muito melhor é muito mais eficaz."</p>	<p>Territorialização da educação</p>
<p>Quais são os desafios que se colocam ao Grupo e de que forma é que a escola</p>	<p>"O desafio, o maior desafio que se coloca agora ao Grupo [...] é mesmo a influência económica, externa ao Grupo que é da sociedade. O país está a passar esta fase de crise, e realmente os jovens não têm poder económico recomendado para desenvolver as atividades aliciantes que merecem e que merecem</p>	<p>Territorialização da educação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>poderia participar na relação desses desafios?</p>	<p>para a sua evolução. Portanto nós temos é de arranjar estratégias para realizar atividades mais económicas mas que cumpram os objetivos de educação e de formação e de evolução dos jovens. Portanto a sociedade é um entrave no sentido dos custos de transporte. Depois em termos da Associação de Escoteiros de Portugal tem um plano estratégico que visa o aumento de efetivo nos Grupos. A escola pode ajudar o Grupo [...] a divulgar o Grupo a divulgar o escotismo"</p>	
<p>Acha que a escola retirar alguma coisa da metodologia educativa escutista?</p>	<p>"Eu acho que sim [...] se bem que já desenvolve alguma dessa metodologia quando incentiva os jovens a fazer trabalhos de grupo porque nos trabalhos de grupo há sempre alguém que é o líder, de certeza, tem que dinamizar o trabalho, e depois também responsabilizar cada um dos jovens pela sua parte do trabalho de grupo e motivar os outros, alguém vai ter sempre de motivar os outros para cumprir a sua parte do trabalho. A escola também já faz isso, embora por vezes talvez cadeiras/ disciplinas que sejam, que tenham uma parte teórica muito acentuada, também tivessem a ganhar com o conhecimento do escutismo em que para além da parte teórica há sempre uma grande componente prática em que os jovens vêem o resultado da aprendizagem e sentem-se bem com a realização, com a superação desses desafios, e na escola por vezes há disciplinas que têm uma tão grande carga teóricas que deveria ter uma componente prática para os jovens perceberem a aplicação da parte prática. Eu acho que é nesse âmbito, de resto eu não vou criticar a escola porque a escola é muito útil é a formação que temos de ter."</p>	<p>Visão integrada</p>

Anexo F.21. Entrevista a dirigente de Agrupamento do Corpo Nacional de Escutas

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
<p>Como se caracteriza o local, do ponto de vista social económico e cultural?</p>	<p>Refere que o bairro é caracterizado por uma população relativamente pobre, multicultural contudo equilibrada em termos de idades.</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Quais os principais aspetos negativos e positivos do bairro?	Como aspetos negativos identifica o ordenamento do território, associado à génese do bairro. Como aspetos positivos indica a sua localização e a proximidade com Lisboa, associando os bons transportes e acessos.	Visão integrada
Como é que as características verificadas se faz sentir no Agrupamento do CNE?	Refere que as dificuldades económicas se fazem sentir sendo esse o motivo para não participarem nas atividades e inclusivamente para alguns jovens não entrarem para o movimento.	Visão integrada
A escola está desperta para essa realidade?	"Não te sei responder"	Territorialização da escola
Como surgiu o agrupamento do CNE?	Refere que o agrupamento surgiu por vontade do Pároco que há muito tinha essa vontade. Quando foi possível procedeu à sua criação.	Territorialização da escola
Existe alguma relação entre o Agrupamento do CNE e a escola? Faria sentido essa relação?	Refere não existir relação sendo que poderia fazer-se no sentido de ser prestada maior atenção às notas e comportamentos dos escuteiros na escola.	Territorialização da escola
Que relação existe entre a escola e o local?	Refere que lhe parece haver relação, até pela cedência do pavilhão para a realização de atividades pelos grupos e associações do bairro.	Territorialização da escola
Qual a relação do Agrupamento de Escuteiros com outras instituições, associações e organizações não-governamentais?	Refere que a relação se faz apenas com a Igreja.	Territorialização da escola
De que forma é que a metodologia escutista	Refere que que servindo os jovens do bairro através da contribuição para o seu desenvolvimento nas áreas física, afetiva, de carácter, espiritual, intelectual e social está a contribuir para a Freguesia pretendendo criar "bons cidadãos".	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

promove o desenvolvimento local?		
De que forma considera que a escola promove o desenvolvimento local?	Refere que a escola também contribui para o crescimento das crianças e jovens tal como o escutismo "está a formar crianças que são crianças da Freguesia, está a formar cidadãos para o futuro"	Territorialização da escola
Quais os novos desafios que o Agrupamento do CNE enfrenta e de que forma pode a escola participar na resposta a esses desafios?	Refere que atualmente os jovens estão muito preenchidos em termos de atividades e que isso levou a ter de abandonar outras, como o escutismo um exemplo, por outro lado nota uma diferença em termos de comportamento, atitude, forma de estar, distração que é comum à escola sendo necessária uma resposta nesse sentido.	Visão integrada

Anexo F.22. Entrevista a responsável por Grupo de Precursão

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como se caracteriza o local?	“Estando aqui há 12 anos eu percebo que a maioria dos jovens com quem eu trabalho, quando eu digo a maioria 3/5 ou se calhar 4/5 pertencem a uma classe económica não desfavorecida, mas economicamente mais pobre do que alguns deles. São poucos os que pontualmente aparecem e tu sentes que não há aquilo que eu chamaria...tu consegues vê-los com bons telemóveis, consegues vê-los com alguma roupa de marca, mas é uma cultura de bairro, em que tens uma roupa de marca, mas vives mal em casa, tens um telemóvel bom, mas vives mal em casa. São poucos os que tu te apercebes que têm boas condições económicas que vestem bem, têm bons ténis e bons telemóveis, depois em casa têm o reflexo disso.”	Visão integral
É isso que sente mais aqui particularmente no Grupo de Percussão?	“Aqui não se sente muito, porque dá-me ideia que a maioria deles são de uma classe económica desfavorecida, mas há alguma cultura económica em casa, isto é, o dinheiro é para comer e o dinheiro é para ter os bens essenciais, não sinto que haja aqui pobreza. [...] eu trabalho com alguns deles aqui há 12 anos e não conheço os pais, para mim o meu conceito de uma família um bocado desfigurada.”	Visão integral

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Mas a maioria das famílias está presente?</p>	<p>“Mais de metade dos que têm mais autonomia nunca conheci os pais. Os que são maiores de 18 anos, também nunca conheci os pais. São poucos os pais que aparecem aqui. Se eu te disser que, nós existimos há 12, 13 anos se apareceram aqui 10 pais com os educandos queria conhecer e perceber quem é que eu era, é muita gente, e já passaram centenas de jovens.”</p>	<p>Visão integral</p>
<p>São mais os jovens que têm vontade de entrar e por eles próprios acabam por o fazer sem haver esta relação com os pais?</p>	<p>“Os pais sabem eles vão chegando, mas não vão aparecendo. Não percebo se confiam ou se é um bocado desleixo. Nunca chego a perceber essa mecânica familiar deles. Às vezes eu estranho estarem aqui até tão tarde, por exemplo. Eu tenho o cuidado quando chegamos tarde, deixá-los em casa, levá-los a casa, ter a certeza que estão em segurança, isto é tudo muito giro quando as coisas correm bem, correm mal estamos tramados.”</p>	<p>Visão integral</p>
<p>Como é que surgiram do Grupo de Percussão?</p>	<p>“Percebessem que [o local] não é só aquela imagem depreciativa que temos da palavra [indica nome do local]. Quando queres fazer uma piada é a palavra [indica o nome do local]. E a ideia principal do presidente era essa, lavar um bocado a imagem [do bairro].”</p>	<p>Visão integral</p>
<p>Qual é a relação do Grupo de Percussão com a escola? Há alguma relação estabelecida? Quando eu falo em escola falo na secundária.</p>	<p>“Com a secundária não temos grande relação, [...] [com outra escola do agrupamento] tivemos ali um pequeno núcleo, mas a falta de tempo impede de termos dois projetos um projeto aqui e outro lá em cima [referência às duas escolas do 1º ciclo do ensino básico]. Depois a dinâmica dos instrumentos que temos de levar instrumentos, trazer instrumentos, uma dinâmica complicada de logística e não há relação, não sinto que haja relação. Quando precisam de nós, nós vamos lá, mas não há aqui um projeto onde trazem aqui os miúdos para ensaiar, não há parceria. Em princípio este ano vamos iniciar aqui na do primeiro ciclo, depois nas AECs vamos ter um ou dois jovens nossos mais velhos a fazer ali uma parceria com eles. Em que vamos fazer percussão com eles, em que temos ali um duplo interesse que é pôr os jovens a trabalhar e serem remunerados com uma arte que eles fazem aqui e conseguimos trazer um ou dois jovens quem sabe nos próximos anos aqui para o projeto. Isso para mim seria o ideal, o ideal seria o Grupo de Percussão terem um núcleo numa escola seria o rancho terem um núcleo noutra escola.</p>	<p>Participação</p>
<p>A renovação do sangue com uma parceria com a escola, isto já foi falado. Quais</p>	<p>“As vantagens, acabarias por ter mais uma forma de ter os jovens ocupados e aprender uma arte, por exemplo. Acabava por ser mais uma valia na formação também para a escola, porque a escola sabe que</p>	<p>Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>seriam as vantagens para a escola em ter uma parceria com o Grupo de Percussão?</p>	<p>os jovens deles estão ocupados a fazer algo positivo e algo culturalmente daquilo que nós somos portugueses.” Refere que trabalha com o outro agrupamento de escolas da Freguesia nesse contexto.</p>	
<p>Mas isso implicava uma descentralização da educação ou aumento da autonomia.</p>	<p>"Implicava, mas isso é um problema eles justificarem que o [referindo-se a si na terceira pessoa] o está naquela escola que vai dar duas horas a outra escola, existe o bolo de horas na escola é o bolo de horas era uma coisa complexa (não sei se era complexo ou não) mas devia haver como há no desporto escolar. O desporto escolar é um bocadinho isso em que se fazem campeonatos de futebol com esta escola, depois juntam-se as melhores escolas e juntam-se numa escola e devia haver um bocadinho isso, mas se calhar passava pela área da música porque é uma área muito abrangente, não é uma área estanque como o desporto escolar, em que há aqueles desportos e todos os professores dominam, na música não. [...] nós vamos a Liverpool, a Inglaterra, temos ido à 4 anos para cá fazemos sempre duas semanas ou uma semana em Liverpool e eu tenho que fazer o horário extra na minha escola e pedir por favor ao professor [referindo o nome do director do seu Agrupamento de escola] para ele me libertar naquela semana e eu poder ir. Se eu estou a trabalhar com alunos da Freguesia [do local], porque é que tenho de fazer trabalho extra na minha escola, quando vou com ele, com os alunos e jovens da Freguesia trabalhar. "</p>	<p>Visão integral</p>
<p>Qual é a relação das escolas com a comunidade local?</p>	<p>“Não tenho essa perceção.”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>E qual é a relação do Grupo de Percussão com as outras associações locais, organizações, instituições?</p>	<p>Temos uma relação de amizade. Já tentámos fazer uma série de vezes, tem muito a ver com esta questão do tempo. Já falei com o rancho aqui da frente para nós fazemos uma música eles dançarem sem os músicos deles, sermos nós a tocar. Não consegui por falta de tempo, mas já houvesse projeto inicial, quero fazê-lo. Temos uma parceria ali com o Associação desportiva de futebol e dança onde a treinadora física já nos veio fazer algumas aulas de dança connosco o ano passado. E este ano fomos convidados por este rancho aqui do lado para fazer a parte rítmica das marchas populares. Temos uma relação de amizade, às vezes é difícil com os jovens com quem trabalhamos, às vezes aquela história casa de ferreiro espeto de pau. Não são jovens fáceis, primeiro porque são jovens numa idade de rebeldia, apetece-lhes fazer barulho, apetece-lhes saltar, gritar, depois a testosterona salta de uma maneira muito alta e a relação às</p>	<p>Visão integral</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	vezes aqui com a vizinhança às vezes é difícil, por isso, mas temos uma relação de amizade. Acho que devíamos trabalhar mais em parceria todos, mas acredito que a dificuldade tem a ver com o tempo que cada líder tem do grupo. Aqueles têm ensaio à sexta-feira, nós temos à quarta-feira depois o outro grupo tem dos alentejanos têm à quinta-feira, depois cada grupo tem um dia de ensaio, nada combinado e às vezes é difícil juntarmos todos para ensaiar e também não há tradição.	
De que forma é que acha que o Grupo de Percussão pode promover o desenvolvimento local ou participar no desenvolvimento local?	“Esse era a minha grande... Não pensando em promover o desenvolvimento [do bairro], mas mais para desenvolvimento pessoal de cada um deles. “	Visão integral
E como é que acha que a escola pode ser um ator de desenvolvimento local, particularmente a escola do local?	“Eu acho que passa tudo pela formação deles. Uma opção pessoal deles e um bocadinho também por este espírito, se a escola conseguir criar um espírito de <i>empreendedorista</i> nestes jovens eles não de criar riqueza sempre. Se criar jovens formatados para serem jovens fabris de fazer, [...], acho que nunca vão ser empreendedores vão ser empregados. Se a escola criar jovens independentes empreendedores para mim esse é que era a fusão. Para mim eles são jovens são uma geração que se calhar eu próprio já senti isso na pele, tens mestrado, tens pós-graduação tens licenciaturas não consegues arranjar trabalho, não há trabalho e eles já são uma geração que tem de perceber que é com as ferramentas intelectuais deles e manuais deles que podem construir um posto de trabalho.”	Territorialização da escola
Como é que acha que a Grupo de Percussão em parceria com as escolas pode desenvolver este desenvolvimento local?	“Isto que nós vamos começar a fazer para o ano em que aquilo que eles aprenderam aqui, as capacidades artísticas deles vão começar a compensar financeiramente, alguns deles quando começarem a ter formação ou dar formação, ou por exemplo, alguns deles já vão tocar comigo e fazem animações medievais e ganham como qualquer músico profissional.”	Visão integral
	“Eu acho que a promoção do desenvolvimento local não passa só pelo lado financeiro, passa pelo lado cultural. Quando eu vejo esta gente mais velha a aproximar-se de nós e a agradecer o trabalho que nós fazemos, eles percebem que os jovens estão ocupados e estão a fazer algo dignificante acabamos por	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

	estar a promover o desenvolvimento local e a saúde mental das pessoas para mim o mais importante do que o desenvolvimento é a saúde mental de cada um de nós que fica feliz ao ver estes jovens ocupados e a fazerem arte a divulgarem a nossa cultura.”	
Quais são os novos desafios do Grupo de Percussão em que forma é que a escola pode corresponder a esses desafios e o contrário quais é que são os novos desafios da escola e como é que a Grupo de Percussão pode ajudar?	“Eu primeiro queria criar antes de passar para a outra fase da escola, eu preciso de trabalhar aqui de uma forma micro. Eu primeiro tenho de criar um posto de trabalho ou dois e depois poder abrir, enquanto não conseguir criar, a questão da organização da casa, eu não consigo organizar a minha casa não posso trabalhar fora de casa e deixar a casa toda desarrumada. A casa tem de ser arrumada.”	Visão integral
Qual é que acha que é o papel da escola no desenvolvimento local?	"[...] podem desenvolve capacidades e acho que a escola não pensa nisso, está muito fechado nos currículos, muito fechado nos programas a maioria daquilo que nós damos em matemática chegamos ao fim do ano e não sabemos fazer nada, não nos serve para nada do nosso dia-a-dia."	Territorialização da escola

Anexo F.23. Entrevista a diretora de Associação com Jardim-de-Infância, ATL e Sala de Estudo

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como é que se caracteriza o local do ponto de vista social económico cultural?	"[...] este bairro foi considerado nos anos 60, o maior bairro clandestino da Europa, claro que os anos passaram-se nos anos 80 houve um surto de emigração de africanos e mudou um pouco as características porque era um bairro essencialmente constituído por pessoas que migravam digamos do interior de Portugal [...]"Socioeconómica é uma por aquilo que nós temos conhecimento, é uma população de baixa escolaridade, de muito trabalho precário, de muito desemprego, muito RSI, muita gente que vive de subsídios nomeadamente as camadas mais jovens, porque os mais velhos ou estão reformados ou ainda	Visão Integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>mantêm os seus postos de trabalho. É de facto uma Freguesia carenciada não tem grandes com algumas exceções que têm a sua vida estabilizada economicamente e pessoalmente, mas na sua grande maioria com as escolas com quem nós trabalhamos de facto são aqueles trabalhos temporários os trabalhos, tão depressa estão a trabalhar como estão desempregados os miúdos frequentam o ATL, mas depois os pais ficam desempregados deixam de frequentar o ATL, acontece muito isso."</p>	
<p>Quais são os principais aspetos positivos e negativos do local? Alguns negativos já me indicou.</p>	<p>"[...]Acho que essa gente é gente muito boa não tenho absolutamente nada a apontar porque em qualquer iniciativa e atividades temos sempre parceiros que colaboram connosco que dinamizam as atividades. O aspeto negativo é aquilo que já referi, baixa escolaridade, pais que não têm tempo para educar os filhos, comportamentos inadequados nas escolas muitos, muitos que nós sabemos que partem de casa [...]"</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>De que forma é que a Associação com jardim-de-infância e ATL sente estas características que indicou?</p>	<p>"[...] nós temos uma grande, temos desistências com facilidade há miúdos que desistem porque os pais ficaram desempregados há miúdos que os pais arranjam emprego e voltam novamente, saem e entram, é uma lista muito volátil digamos, com entradas e saídas de meninos, por aí nós apercebemo-nos também. Por outro lado, temos um protocolo com a Segurança Social de apoio a 31 crianças no ATL e percebemos que os rendimentos são muito baixos, muitas famílias monoparentais, os recursos das pessoas são muito baixos, quando nós fazemos os cálculos das mensalidades em função da fórmula da Segurança Social percebemos que há pessoas que quase têm mais despesas do que receitas, não sei como é que as pessoas sobrevivem. [...] prática do escape de e trabalhar umas horas aqui outras acolá, nada declarado tudo assim sem ser com contrato de trabalho, há muita gente a trabalhar nessa parte."</p>	<p>Visão Integrada</p>
<p>As escolas estão despertas para estas realidades?</p>	<p>"Todas as escolas estão despertas, todo o agrupamento está desperto. E na escola secundária eu sei que não lida diretamente com isso"</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Destas necessidades, das necessidades que me indicou a atuação da Associação com jardim-de-infância e ATL vai em que sentido?</p>	<p>" [Associação com jardim-de-infância e ATL] começou com uma grande parte na área cultural e desportiva e foi-se adaptando para a área educativa, ou seja, porque foi essa área que começou a apresentar mais lacunas na Freguesia e, portanto, o [Associação com jardim-de-infância e ATL] tem aqui um papel essencial de moderação de parceiro principal nas escolas desenvolvemos por exemplo áreas de competências pessoais escolares familiares nas escolas. Temos atelier que vão ao encontro dessas</p>	<p>Visão Integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	necessidades quer com as crianças quer com as famílias, portanto tem um papel extremamente importante aqui na Freguesia a esse nível. Aliás nós já trabalhamos com cerca de 500 famílias.”	
Trabalharam ou trabalham?	<p>“Trabalhamos presentemente, porque temos várias respostas sociais temos desde creche, temos pré-escolar, temos componente de apoio à família do primeiro ciclo, temos componente de apoio à família ou ATL é componente de apoio à família do pré-escolar da rede pública, portanto entre todos esses meninos que temos com quem trabalhamos, temos a sala de estudo no 2º ciclo e, portanto, acho que fazemos aqui um trabalho extremamente importante que vai ao encontro das necessidades das famílias, extremamente importante mesmo.”</p> <p>[...] falta-me referir aí uma coisa é um parceiro de uma importância e que é importante descrever que é a CMA, a CMA tem uma sensibilidade muitíssimo especial para a área da educação e, portanto, desenvolve não só nesta freguesia, mas no concelho da Amadora um trabalho muitíssimo inteligente de uma, como é que eu hei de dizer, é brilhante quase o trabalho com os parceiros locais.“</p>	Visão Integrada
Com que tem realizado parcerias e como decorrem?	“Muito bem as parcerias, nós temos parcerias com a CMA com o Instituto da Segurança Social, com a Junta de Freguesia com o Agrupamento de Escolas, Agrupamento de escolas [refere o nome de um outro agrupamento de escolas] e depois de forma informal digamos temos todo o movimento associativo que é riquíssimo aqui [no local] e que trabalha connosco.”	Parceria
Quais são os efeitos positivos e negativos destas relações de parceria que identificou?	“Olhe eu não vejo grandes relações negativas pelo contrário por mim articulamos muito bem, quer da parte, ou seja, participamos nas atividades das escolas, as escolas articulam muito bem quando somos nós a tomar a iniciativa e, portanto, eu acho que é muitíssimo positivo esta articulação.”	Parceria
Esta alteração de missão de vertente desportiva para a de apoio à infância, também teve implicação nos diferentes grupos etários que servia?	Eram mais jovens se bem que nós tínhamos futsal por exemplo federado que eram os miúdos praticamente do 1º ciclo a partir dos 6 anos e tínhamos até um grupo de 12 anos e assim. Mas inicialmente havia atletismo, havia xadrez, havia teatro e, portanto, era uma população completamente diferente e, portanto, isto era um centro isto em 87 quando foi criado, foi um bocadinho o entusiasmo de um grupo de residentes aqui [do local] era normal acontecer por diversos pontos do país este tipo de associação para desenvolver este tipo de atividades. Estas atividade depois foram deixando de existir por vários motivos, por falta de	Visão integrada

	motivação ou falta de participação e começou-se a sentir também a necessidade das crianças e começou-se a agarrar a parte educativa.”	
Segundo a informação que tenho vindo a recolher verifiquei a ausência de um espaço para os jovens. Esse espaço faz falta?	“Nós nas reuniões de Comissão Social de Freguesia os parceiros que fazem parte da Comissão Social de Freguesia toda a gente refere a inexistência de um espaço que os jovens possam participar. Para já as atividades que existem são pagas, toda a gente... Se quiser participar são pagas e, portanto, não sei só aqui uma grande boa vontade da Câmara em parceria com a Junta de criar algum espaço que fosse dinamizado em que os jovens quando não tivessem essas atividades, não tivessem escola fossem para esses sítios	Visão integrada
Mas temos aqui o centro de juventude da Amadora não serve, o antigo palácio não serve?	“Não. Aquilo tem a ver com os serviços tem departamentos da câmara a trabalhar, mas não é propriamente um espaço onde os jovens possam ir. A Junta de Freguesia tem uma biblioteca onde toda a gente pode lá frequentar a biblioteca, mas cada vez menos os jovens estão propensos à leitura, não gostam de ler.”	Visão integrada
Acha que o facto de a população ter baixa escolaridade influencia este processo?	“Isto é uma questão da própria sociedade. A própria sociedade não dá meios às pessoas não fomenta a educação nas pessoas, não fomenta a literacia das pessoas. Quem é que hoje, por exemplo, nós temos aqui crianças que vão ao teatro foram ao Politeama ver uma peça de teatro, foram ao El Corte Inglés ver uma peça de teatro, nenhuma criança foi com os pais ao teatro, ou ao museu ou ver um Espaço Ciência Viva, portanto somos nós que fomentamos este tipo de saídas. Porque quando perguntamos aos miúdos onde é que foram no fim-de-semana eles dizem que foram ao [centro comercial], percebe? [...] são todos. Se não for aqui... nós aqui o que é que tentamos fazer para já eu sou diretora técnica da instituição e sou de uma geração, talvez pela minha idade, em que lia imenso eu tive uma formação superior [...], não foi a educação dos meus pais que eles coitados tinham o 4º ano não tinham mais nada. Mas havia na sociedade impulsionava as pessoas a frequentarem exposições, museus, teatro, eu ia imenso ao teatro, eu fiz parte de um grupo de teatro hoje não há isso não há essa cultura. Hoje é comunicação social é a internet é todos os miúdos podem não ter dinheiro para comer, mas os pais arranjam dinheiro para ter um <i>Iphone</i> .”	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

Qual é que acha que é a relação da escola com o local?	“Aquilo que se comenta ou que nós também ouvimos é que quando um professor reúne ou chama os pais à escola os que vão são os <i>d’aqueles</i> meninos que não têm problemas de educação, não têm problemas de comportamento, não têm problemas de notas, os que são piores, os miúdos têm piores desempenhos, os pais não vão à escola.”	
Como considera que a Associação com jardim-de-infância e ATL em relação com a escola promove o desenvolvimento local e como é que esta relação com a escola poderia promover um maior desenvolvimento local?	“Aí o [Associação com jardim-de-infância e ATL] ainda não tem projeto nenhum que se possa avançar. Agora tenho a dizer que o [Associação com jardim-de-infância e ATL] é uma mais-valia para a escolas porque nós estamos na escola a tempo inteiro, porque nós durante os espaços do recreio os espaços do almoço estamos la para desenvolver atividades semanais cada dia tem uma atividade isto está integrado com um projeto em parceria com a Câmara que se chama o PMA, Projeto dos Movimentos Associativos e as escolas já não prescindem de nós o que quer dizer que há aqui um trabalho de reconhecimento das escolas em relação ao [Associação com jardim-de-infância e ATL]. O [Associação com jardim-de-infância e ATL] habituou as escolas a um trabalho de grande qualidade e de ajuda na resolução de muitos problemas, muitos problemas nomeadamente problemas de comportamento, por outro lado, o apoio escolar é extremamente importante. Na nossa sala de estudo o ano passado não houve menino nenhum, houve um menino que chumbou, mas quer dizer não há milagres de resto ninguém chumbou em 60 meninos que nós tínhamos.”	Participação

Anexo F.24. Entrevista ao diretor do outro Agrupamento de escolas da Freguesia

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de análise
Como e que se caracteriza a população do Agrupamento de escolas, do ponto de vista social, económico e cultural?	“Agrupamento é composto por duas escolas do primeiro ciclo localizadas noutra Freguesia e duas escola do primeiro ciclo e uma do 2º e 3º ciclo localizadas na Freguesia.”	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Como e é que se caracteriza os alunos do ponto de vista social e económica em termos de vantagens e desvantagens?</p>	<p>“[...]tenho uma boa faixa de classe baixa, temos [...] de classe média, normal, temos 20 e tal nacionalidades aqui dentro do agrupamento[...], temos muita gente africana.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Consegue identificar que características locais têm influência no processo de aprendizagem, na comunidade escolar e por outro lado como é que estas competências se expressam nas escolas?</p>	<p>“A localidade, o que é que é a localidade? É um conjunto de estruturas e edificado mas também é principalmente as pessoas que estão lá, nós somos o reflexo do que nos envolve, tentamos modificar o que nos envolve assim como o que nos envolve, nos tenta modificar, ou seja não vou dizer que sou eu que [...] nós somos os percursos da mudanças e a comunidade... Eu não sei se sou eu que mudo, se é a comunidade que muda, se a gente não está a mudar, se mudar é normal, não sei, agora nós não somos uma ilha [...].”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>São parte integrante?</p>	<p>“Precisamente, ou seja temos muitos defeitos aqui, que são defeitos que se refletem na rua a seguir, e no estabelecimento ali ao lado. Não vejo ai grande mudanças. Mas quer dizer, se eu estivesse aqui há 18 anos e ver isto agora ou antigamente, mas eu acho que esta escola abriu-se principalmente, eu estou aqui [na direção] há 7 anos, com a antiga presidente, isso também se reflete, a escola estava mais fechada sobre si própria tem algumas vantagens outras desvantagens [...] eu acho que a escola hoje está muito mais aberta a nível de relacionamento com outras estruturas fora, eu sei lá, a nível do Centro de Saúde está muito mais aberta [...].”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>De que forma é que o local aproveita a escola o que é feito na escola?</p>	<p>“É uma boa questão, é uma boa questão. Não te sei bem responder. Como eu te disse há bocado, há atividades que nós fazemos [...] por exemplo a questão dos manuais escolares nós temos aí uma organização bem porreira este ano até já me pediram para eu explicar como é que eu organizei... Não explico, não fiz nada de extraordinário agarrei em 2 ou 3 pessoas competentes e eles organizaram-se. E sei que por exemplo que essa atividade está em comunicação direta com a Junta de Freguesia. [...] Por exemplo a questão de termos uma horta pedagógica [...] já estamos a estabelecer contactos através das</p>	<p>Territorialização da escola</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	festas que temos aqui no sentido de vender, produtos, aos encarregados de educação eu já vou ver se crio uma Newsletter para chegar a mais gente.”	
Como que se relaciona este Agrupamento de escolas com a Junta de Freguesia?	“Eu acho que é próxima, [...] é uma relação próxima de boa onda.”	Territorialização da escola
E com as instituições organizações e associações locais qual é que é a relação?	“Com o Centro Paroquial por exemplo é uma relação que foi boa, depois houve aí um ano terrível e agora endireitou-se até porque a Comissão Social de Freguesia também ajuda, porque eles estão lá, naturalmente com esta história da mudança das AEC [...]. Temos também uma relação com a União Desportiva de [...], tanto que é o clube que treina aqui, treina uma parte aqui outra parte naquele campo de futebol ali em cima ao pé do [restaurante].”	Territorialização da escola
E com a comunidade não organizada?	“A gente tem a festa do agrupamento que é aberta a toda a gente. Nós em direção decidimos fazer uma festa de agrupamento o que é que há na festa de agrupamento? [...] basicamente [...] era uma mostra de trabalho de todas as escolas que vem aqui. [...] Isto está aberto a toda a gente. E o que é que nós temos assistido, vêm os encarregados de educação, vem a família, vêm os amigos [...] Vem muita gente que não tem a ver com diretamente com os alunos. E vêm muitos, que é uma coisa muito boa que a gente está a conseguir, vêm cada vez mais ex-alunos [...] que já estão na faculdade, [...] que já são pais e vêm para mostrar aos filhos e isso é bom, quer dizer que há uma marca. Basicamente fazemos isso, não fechei muito, não fecha muito.”	Participação
E qual a relação com o outro agrupamento de escolas da Freguesia?	“[...] tenho uma relação institucional, normalmente , este ano não aconteceu, não sei porque é que não aconteceu [...] normalmente[...] eles solicitam-nos... Nós só temos aqui até ao 9º ano, temos aqui recursos humanos apetecíveis, [...] normalmente deixa-os ir ao laboratório, este ano acho que não o fizeram [...]. Portanto é uma relação institucional, portanto... No ESCXEL o nosso mediador por exemplo trabalho muito com o mediador da Escola Secundária, ou seja há um caminho a percorrer... Pronto, é uma relação normal não é nada de...[...] tenho uma relação institucional [...]”.	Participação
Porque é que a se optou por um contracto de autonomia	“Nós fomos uma das primeiras escolas do país a fazer foi em 2008/9, porque é que nós fizemos? Por várias razões, a principal as duas principais, quando se começou a falar de mega-argumento a tendência é fugir	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>diretamente com o Ministério da Educação?</p>	<p>disso, porque eu acredito quando escolas tem 3 ou 4 mil alunos se há um aluno que tem um problema tu só sabes quando acabar o ano letivo, demora muito, é pesada estrutura, até porque é pesada porque não se mete o equivalente de pessoas [...], a outra, é que uma cláusulas, é a cláusula é uma das cláusulas que é aquela questão das renovações, eu [...] eu não consigo perceber [...] não concordo [...] porque eu acho que se tenho um professor bom eu quero ficar com ele, tenha ele 2 anos de serviço ou 30 anos, eu não quero saber do resto, e o que é que está a acontecer [...] o contracto de autonomia permitiu, tem permitido não tanto como eu gostaria.”</p>	
<p>A contratação era feita pela escola?</p>	<p>“Uma parte era. [...] Isso é um problema gravíssimo e porque é que é um problema gravíssimo! [...] Não é só o não dar aulas é toda a instabilidade que se cria, porque um aluno que não tem muitas regras [...] um aluno que seja desorganizado, não tem aulas, para o aluno aquilo é festa, e depois quando vem um <i>profe</i> passado 15 dias ou 1 mês ou dois, "és um bandido que vieste". A outra, eu vejo um contrato de autonomia como uma bandeira azul [...].”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Na cláusula 5 da Alínea 13) do contracto de autonomia é referido "criar com as entidades representativas do contexto social sinergias que permitam ao Agrupamento, por um lado, mobilizar recursos acrescidos, para a realização das suas atividades e, por outro, reforçar mecanismos de integração do Projeto</p>	<p>“No fundo o que estão a dizer é assim, arranja as coisas não só a pensar em comprar aproveita as coisas que estão aí há tua volta. Eu acho que a gente faz isso, posso dar-te alguns indicadores indiretos que é, não só não somos muito gastadores, [...] tem o pavilhão velho que se aluga aos sábados e domingos e temos alguns trocos porque abrimos a escola para fazer um parque para a feira [...] e temos um bocado a cultura de aproveitar o que há aqui ao lado [...] pode ser melhor, pode, pode sei lá, muitas das vezes vê-se essa cultura em questões pedagógicas por exemplo quer ao nível da formação [...] com a questão por exemplo do Centro [de saúde] a gente faz imensos de trabalho com elas, e quando elas querem aqueles dados todos e rastreios, ou de visão, ou de audição, ou é dos dentes.”</p>	<p>Parceria</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Educativo na comunidade" como isso se concretiza?		
Mas foi a escola que fez essa parceria?	"Vamos falando e eles aproveitam-se de nós e nós aproveitamo-nos deles [...] Com a polícia tem sido impecável. A gente quando lhes pede alguma coisa eles dizem logo que sim, e nós entramos em todas as atividades dele do programas anuais em tudo nós entramos."	Territorialização da escola
Em que medida é que o vosso contracto se distingue daqueles que foram assinados com os municipais? A Câmara o ano passado assinou um contracto de interadministrativo com o Ministério da Educação.	"Não sabia. Os contratos têm um grande problema, [...] os contractos nunca pode ser a 2. O contrato tem de ser a 3, dizia eu nesta altura, estamos a falar há 8 anos. [...] E agora no fim deste mês vem cá a inspeção [...] e vão fazer a pergunta "vocês querem que a gente continue, não querem, [...] e agora quem é que vai fazer o contrato agora com a delegação de competências. Nós temos um grande defeito [...] eu se quiser falar com o meu chefe com a minha chefe [...] está lá em cima [...] está distante [...] e quando eu quero qualquer coisa nunca chego a ele [...] estão tão longe que quando tu queres alguma coisa ou precisas de alguma coisa esquece [...] Quando tu tens o teu chefe próximo, mais perto, obriga-te a trabalhar mais porque estás a ser mais vigiado, não tem de ser no mau sentido [...], e aligeira-te também quando tu queres alguma coisa é só pedir, isso é bom, [...] esse era o objetivo da Câmara. [...] Isto hoje não está a dar, porque hoje em vez de ser aquela relação muita distante de namorados a 2 mas eles estão lá em cima e eu estou cá, hoje temos um triângulo amoroso, que só dá é chatices, porque [...] não mudaram a atitude o <i>modus operandis</i> , não mudámos, em vez de mudar para mim tarde, mandam para aqui tarde (Câmara) e possivelmente aqui (Câmara) e possivelmente aqui também têm um <i>modus operandi</i> por ser centralismo público semelhante ao de cima, mas em termo pequeno, também andam lá a burilar, e quando chega aqui (escola) vem super atrasado. E aí as coisas estão de tal maneira solidificadas que eles (Ministério) ainda vêm aqui sem passar por ali (Câmara). [...] Isto vai demorar anos! [...] Porque depois tens os constrangimentos de que não podes contratar pessoas [refere -se a Câmara]. Mas eu acho bem."	Visão integrada
Quais as dificuldades e aspetos positivos de ser o único representante de	Refere que quando foi convidado aceitou, porque tal significaria a possibilidade de obter mais informação sobre o que se passa à sua volta. Refere ainda possibilidade de chegar mais facilmente à resolução dos problemas e por outro lado de ter uma relação mais próxima dos atores locais.	Participação

A escola como ator de desenvolvimento local

ensino formal na Comissão Social de Freguesia?		
Quais são os atores locais que estão presentes no Concelho Geral?	“Universidades Nova, Concelho Geral, [...] Gustave Eiffel, os encarregados de educação, o pessoal não docente, o pessoal docente, a Câmara.”	Participação
A comunidade escolar está envolvida em projetos da freguesia?	“Temos alguns professores envolvidos na questão. Mas projetos da Freguesia muita vezes não com a chancela, [...] na academia sénior, no grupo coral não sei do quê, no grupo de precursão [...] há muito professor que faz coisas fora da... Quando a Junta pede as coisas à escola, a gente participa, e o contrário também acontece.”	Participação
Como é que achas que a escola pode participar num processo de desenvolvimento local?	“[...] essa é uma pergunta duríssima, isso é uma pergunta duríssima. A escola para estes miúdos... Eles estão muito mais tempo na escola do que em casa, e esse é um problema, muitas das coisas aprendem-se em casa não se aprendem na escola. As pessoas têm de perceber que a escola faz um serviço mas não pode fazer todo o serviço. A escola a alguma altura tem de ser quem lidera. Ao nível de saúde por exemplo o Centro de Saúde é quem tem de liderar e a escola deve entrar, por vezes é a Junta de Freguesia que lidera ações do Natal e a gente entra, ou seja a escola é mais um [...]. As férias escolares é um bom exemplo, a Junta organiza férias escolares [...] agora não, mas à uns anos dizia, "pode estar aí umas terças e quintas para utilizar o campo?" "à vontade do que é que precisas?" "Ah preciso de uma bolas ..." "está bem", isto é só um exemplo. A Junta não tem nada, mas pode ir ao pavilhão (da outra escola), vai à piscina lá em baixo e vêm aqui. Ou seja eles arranjam eles mobilizam porque eles organizam as férias. [...] Portanto a escola é mais uma. E até acho que a escola contribui, acho que isto é uma Freguesia dinâmica [...]"	Territorialização da escola

Anexo F.25. Entrevista à coordenadora da Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados

Questão	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como é que se caracteriza do ponto de vista da saúde a população do local?	“Aqui [no local] nós temos muita população imigrante, [...] sobretudo africanos, asiáticos as pessoas vêm e vão com muita facilidade, [...], por exemplo nós temos muitos paquistaneses que o único objetivo é por exemplo chegar a Inglaterra, estão aqui algum tempo e depois saem. Temos, a nossa faixa etária, é sobretudo, a pirâmide é uma pirâmide, [...] a maior parte da fatia faixa etária é na idade dos 40, 60, é típico da maior parte dos centros de saúde. Portanto temos bastantes pessoas idosas, idosas acima dos 65, temos bastantes crianças. Tivemos uma baixa da natalidade há 2, 3 anos atrás, neste momento temos a natalidade está a aumentar. Do ponto de vista das patologias, as patologias que são mais incidentes aqui, são a diabetes, a hipertensão e osteoartroses, [...]”	Visão integrada
Essas patologias estão associadas a uma população mais idosa?	“Sim. Idosa... Não tanto aqui temos muita hipertensão, e diabetes aí a partir dos 40 e poucos anos 50, e são patologias complicadas de controlar porque as pessoas aderem muito pouco à mudança do estilo de vida, sobretudo no estilo alimentar, algumas vezes por carências económicas outras vezes por questões culturais, as pessoas estão habituadas a comer de determinada maneira, o exercício físico é encarando... Por acaso acho que aqui com a constituição de um parque que há ali em cima, que pelo menos tem exercício físico, mais o passeio pedonal daqui, penso que, até à Amadora, as pessoas aderiram muito bem, mesmo pessoas mais idosas a estas iniciativas, da Câmara, da Junta de Freguesia.”	Visão integrada
Como é que os aspetos locais indicados influenciam o Centro de Saúde?	“Nós temos um tempo limitado para fazer consultas, [...] um quarto de hora por doente, sendo que na diabetes e hipertensão pode ser alargada a meia hora. Com uma população idosa, com dificuldade em andar, dificuldade em despir, e levantar, e algumas vezes de entendimento do que lhe está a dizer é um tempo insuficiente. Essa é sobretudo a insistência que nós temos, é essa. Grande parte da população temos 2 extremos, temos população que vive com elementos de pobreza acentuado, [...] sem escolaridade, e depois temos outra faixa de pessoas já com algum poder económico, já com formação superior, que não frequentavam muito o Centro de Saúde mas neste momento começam de facto a recorrer ao Centro de Saúde.”	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Pelas contingências atuais?</p>	<p>“Provavelmente, eram pessoas que tinham seguros de saúde que acabaram por perder, a maior parte dos casos são esse, de pessoas que nos dizem "eu tinha um seguro de saúde não vinha cá, agora não tenho seguro de saúde e venho cá." Portanto ou porque as empresas fecharam, ou porque as pessoas tinham por si e deixaram de poder ter. [...]”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Relativamente à caracterização da população infantojuvenil, como é do ponto de vista da saúde se caracteriza a população infantojuvenil?</p>	<p>“Portanto, nos seguimos crianças desde os 0 anos até serem adultos e outra vez pais e às vezes os filhos das crianças que já seguimos. [...] As crianças, aquilo que se nota que se nota aqui e nota-se em vários centros de saúde [...] é que até aos 2 anos de idade os pais cumprem muito rigorosamente as recomendações da Direção Geral de Saúde. A partir dos 2 anos grande parte das pessoas começa a não cumprir as indicações, também não são assim tantas consultas, sendo que como é obrigatório virem entre os 5 e 7 anos e os 11 e 13 que são aturas em que é aquilo a que a população chama de mudança de idade [...] essas consultas são obrigatórias. Não temos de momento pessoas suficientes, administrativos suficientes para poder, e temos uma população sem médico muito, muito, muito, muito elevada, não temos possibilidade de verificar quem é quem não está a cumprir o plano e convocá-los [...]”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Quais são os principais problemas de saúde associados aos adolescentes?</p>	<p>“Temos muita obesidade, que é aquilo que é mais difícil de controlar nas populações, porque ainda existe muito sobretudo da parte dos avós, a ideia de que quanto mais gordinho mais saudável e de dar-lhes os docinhos e assim problemas que surjam com muita frequência não estou a ver mais do que a obesidade. Temos muitas gravidezes não desejadas em adolescentes, a maior deles com uma consequente interrupção voluntária da gravidez [...] o que não é saudável, temos todos os métodos e temos consultas de planeamento familiar, mas do meu ponto existe uma certa desresponsabilização das pessoas e depois, é permite, é gratuito e então "vamos fazer".”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>O que é que está na base desses problemas identificados?</p>	<p>“[...] A pessoas sobretudo os homens mas também as mulheres têm hábitos alcoólicos bastante acentuados, hábitos tabágicos também muito acentuados. É difícil sobretudo nos homens alterar esses hábitos porque fica mal [...] estes fatores todos associados são fatores que levam o risco das complicações das doenças que já são próprias de certa idade e que d'algumas populações.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Existem fatores explicativos de carácter local que</p>	<p>“Como lhe disse já trabalhei em vários sítios [...]. Eu acho que [o bairro] mesmo, [...], [o bairro] tem uma população característica, que é aí que infelizmente estão mais localizadas as pessoas com carências.</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>expliquem estas questões de saúde já identificas?</p>	<p>Carências do ponto de vista da habitação, carências do ponto de vista da alimentação e depois tudo isto se conjuga contra a saúde, como é óbvio, uma pessoa que vive numa casa que só tem uma janela para arejar onde coabita com ratazanas ou com outro tipo de bicho, porque só tem dinheiro para alugar [...] um anexo daqueles, não pode ter saúde quer dizer, quando não há um investimento na saúde oral, mas isso é geral no país.” Refere ainda a enorme quantidade de pedidos da CPCJ que são direcionados para o Centro de Saúde.</p>	
<p>Como é que se caracteriza o acesso à saúde por parte dos doentes?</p>	<p>“Na saúde o recurso não só é finito como é carente [...] Nós aqui temos cerca de 20 000 utentes sem médico. Á volta de 20 mil, eu achava que eram 14 mil mas acho que é mais do que isso, portanto 17 mil por aí, e aqueles que têm médico de família habituaram-se durante muitos tempo, a maior parte da população estava isentada de taxas moderadoras [...]. Portanto, assistia-se, e aqui eu assisti a isso que a consulta estava permanentemente preenchida pelas mesmas pessoas, o que dificultava o acesso de outros que saudáveis ou não quisessem vir à consulta. Quem não tem nenhuma doença também tem o direito e tem até a obrigação de pelo menos de 2 e 2 anos vigiar a sua saúde. O facto de uma pessoa ser diabética não implica que esteja cá todos os meses [...] Se estiver controlado não tem necessidade de vir mais vezes. [...] Um médico de família com 500 utentes não é igual a médico para 2000. Unidades que funcionem sem médico de família não podem forçosamente funcionar da mesma maneira que uma unidade que vive com dezenas de utentes sem médico.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>No âmbito do processo de observação participante tenho falado com a população do bairro e uma das questões que as pessoas me identificam é a da necessidade de virem muito cedo para porta do posto médico para garantir</p>	<p>“Que não é verdade, porque é assim todos nós temos uma hora... As consultas dos doentes sem médico neste momento são marcadas como as nossas, não são marcadas tão a longo prazo porque nós temos um médico que daqui a um mês ou dois ou três pode já não ser aquele mas outro, [...]. As nossas consultas dos médicos [...] são organizadas com uma hora de consulta aberta para essas situações de doença aguda, depois tem as consultas da iniciativa do doente e as consultas de iniciativa médica, mas de iniciativa médica há uma percentagem que é para marcação pela internet. Agora é evidente que se eu tenho um médico que têm horas de três médicos para 17000 utentes eu não posso dar uma resposta [...] nem célere nem adequada [...]. A acessibilidade não é isso, no meu ponto de vista. A acessibilidade no meu ponto de vista é poder estar garantida a assistência a determinados grupos de risco, para isso isto não pode ser utilizado</p>	<p>Visão integrada Visão integrada</p>

<p>uma consulta de carácter agudo?</p>	<p>de uma maneira selvática como se isto fosse um recurso ilimitado. Ele não é ilimitado, pelo contrário é muito escasso extremamente escasso. [...] Agora nós temos de distinguir diferença entre aquilo que justifica ocupar uma vaga de um médico daquilo que não justifica [...] Hoje vive-se o imediatismo [...] Estamos a viver um tempo de utopia completo do meu ponto de vista[...] Faz-se o que se pode. Portanto as pessoas podem vir, já aconteceu, uma senhora vir para aqui às 9 da noite, as pessoas são livres [...] Essa queixa vai existir em todo o lado em todo o sitio, por onde passar [...].”</p>	
<p>O que seria necessário para resolver as questões de saúde que foi identificado do acesso à saúde, da falta de pessoal clínico e administrativo?</p>	<p>“Em relação à acessibilidade e à resposta do Centro de Saúde a principal necessidade é a de munir o Centro de Saúde dos funcionários, médicos [...], mas sobretudo médicos e administrativos em número suficiente para dar resposta dentro daquilo que é razoável aos utentes. [...] A segunda grande lacuna é não estarmos equipados com equipamento informático atual, portanto nós temos computadores com 20 anos [...] Acho que não só aqui, as a nível nacional se devia investir na cidadania e na educação para a cidadania, no respeito pelos outros, acho que é um grave problema que Portugal tem, cada um tens direitos, toda a gente tem direitos mas ninguém ensinou que os seus direitos terminam onde começam os dos outros, nem o que isto quer dizer. Acho que tinha que haver muita intervenção por outro lado, na comunidade em eventos de educação para a saúde, portanto haver atividades fora do Centro de Saúde, dentro do Centro de Saúde, mas sem terem a ver com o horário de funcionamento das consultas, de ensino para as pessoas perceberem o que é que é urgente, [...] ensinar às pessoas o porquê de fazerem exercício físico, o porquê da alimentação, que embora com pouco dinheiro as pessoas conseguem fazer uma alimentação mais equilibrada [...].Devia de haver um investimento na habitação, portanto as pessoas conseguem ter condições de habitabilidade salubre, [...] que há muitas pessoas daqui que não têm e da minha experiência de visitas domiciliárias. Por outro lado o acesso a alimentação, eu acho que [...] há alimentos básicos que deveriam ser garantidos à população em geral, não quer dizer que seja tudo dado, [...], com isto significa as pessoas terem acesso àquilo que é básico para a saúde das pessoas [...], e portanto eu acho que o investimento aqui pode haver de várias identidades não só da saúde, das escolas. Reflete na necessidade de uma educação para a alimentação não só na escola, mas principalmente na família.</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Qual é a relação entre o centro de saúde e a escola secundária?	“A relação?”	
Se existe algum tipo de relação?	“Não lhe sei dizer, penso que sim porque já ouvi esse nome [referente a nome da escola] e não lhe consigo dizer porque a esta hora já não tenho cá o psicólogo. Ele e a doutora [refere o nome da doutora] que é a nossa higienista oral.”	Territorialização da escola
O que era mais necessário para uma boa relação ente o Centro de Saúde e a escola?	“[...] Compete à URAP toda a intervenção nas escolas do serviço social etc. Nós tínhamos aqui uma assistente social que dependia de mim, um psicólogo que dependia de mim, ou portanto do coordenador, e portanto isso é assim eles têm os seus próprios coordenadores, eles têm os seus próprios programas e portanto aí não lhe consigo dizer. [...] aqui não é de todo minha competência [...].”	Territorialização da escola
Contudo consegui indicar os principais aspetos que devem ser focados para uma boa relação entre a escola e o centro de saúde?	“Os aspetos que eu acho são aqueles que eu já lhe falei, a saúde é importante nas escolas quando consegue intervir para evitar situações futuras quer sejam eles comportamentos de risco, como o consumo de drogas, como a atividade sexual sem proteção, pronto há imensos aspetos em que se consegue intervir nas camadas mais jovens sobretudo em locais como estes em que há muitas pessoas com muitas carências os adolescentes gostam de um futuro ainda mais imediato do que aquilo que toda a gente quer, que é uma característica da adolescência, querem ser o centro de tudo. Portanto não conhecem limites, ou a família baliza muito bem [...]”	Territorialização da escola
É possível criar-se parcerias entre a escola e o centro de saúde?	“Não [...] eles [refere-se aos técnicos que trabalham em parceria com a escola] não dependem de mim para nada isso tem de ser feito através da URAP[...].”	Parceria
Qual o papel da escola num processo de desenvolvimento local, qual o papel do centro de saúde no processo de desenvolvimento local?	“Aquele papel, que eu acho que deve, ou que existe não sei, é o de que é importante para o desenvolvimento da sociedade em geral, não só local, é muito preciso um investimento para a educação para a cidadania, as pessoas não são educadas para isso, em momento algum, e um pouco o de criar a cultura da responsabilização, neste momento a cultura é toda de desresponsabilização [...] Portanto a escola tem esse papel importante, tem um papel importante, na educação para a saúde em colaboração	Participação

	com o Centro de Saúde, isso era interessante, antigamente as equipas que intervinham nas escolas na educação para a saúde tinham um médico também integrado neste momento não sei [...].”	
--	---	--

Anexo F.26. Entrevista ao presidente da Junta de Freguesia

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como é que caracteriza a Freguesia, do ponto vista populacional, urbano, social, económico?	"É assim do ponto de vista social existem aqui três realidades, não é?" Refere a existência dos três bairro que compõem a Freguesia sendo um de classe média/ classe média baixa, outro um bairro social e por fim o bairro em análise. Refere que as diferenças se fazem a nível social urbanístico e de origem, sendo o bairro de classe média / classe média alta, um bairro planeado de população de quadros de empresas e da função pública, com jardins e sem muita coesão uma vez que grande parte do tempo foi um bairro dormitório assistindo-se agora à primeira vaga de reformados. O bairro social resulta do realojamento de população vinda de bairros clandestinos pelo que é pautado por grande falta de coesão e problemas sociais. Refere-se à população do bairro em estudo como população de classe média baixa/ classe média da área do operariado e dos serviços."	Visão integrada
Existe alguma relação entre os três bairros ou, continuam a estar muito segmentadas desde a reorganização administrativa local?	"Continuam, continuam a estar muito segmentados, quer dizer há, aqui, um elo de ligação entre eles que é a Junta de Freguesia que tem de fazer um trabalho que não pode ser um trabalho linear do ponto de vista do seu desenvolvimento. [...] Tem de haver aqui um trabalho mais segmentado e de uma forma à zona em que é dirigido. Mas isto tem a ver também com a dispersão geográfica da Freguesia. Tem 2 Km quadrados, não é nada de especial, mas a sua geografia é um bocado acidentada. E [do bairro A] [bairro de classe média/ classe média alta] aqui são para aí 800 metros e as pessoas quando referem [ao bairro B] [bairro do estudo de caso] dizem "Aquilo lá em cima, lá em cima" parece que estamos a falar de um distância que é intransponível, e não se move a população na se move pro causa disso "é lá em cima, lá em cima". [...]. Nós quando fazemos uma feira à moda antiga aqui [no bairro B], vamos ter de fazer outra [para bairro A]. [...] Mas a [população do bairro B] desce, e desce, porquê? Porque [no bairro A] existe uma	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>oferta que aqui não há, centro comercial, um supermercado de dimensão média [...] Cá em cima [no bairro B] [...] estão os equipamentos, os pavilhões os campos de jogos, todas essas coisas que lá em baixo não existem mas as pessoas reivindicam a existência de equipamentos lá em baixo para não fazerem este percurso, não é? Porque é o ir lá a cima. Pronto, este é um dos nossos trabalhos e um trabalho difícil, mas é um dos nossos trabalhos, é insistir que isto é uma Freguesia [...] e não podemos ter em cada esquina um pavilhão, um campo de jogos, são 2 quilómetros quadrados.”</p>	
<p>Como se caracteriza o bairro do local propriamente dito?</p>	<p>“No último levantamento que nós fizemos há cerca de 8 anos [o bairro] precisava de cerca de 1000 fogos, da construção dos 1000 fogos para os problemas tudo o que são prédios clandestinos que não são legalizáveis.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E do ponto de vista da comunidade? E do ponto de vista do emprego?</p>	<p>“Aqui haverá mais desemprego. [No bairro B] há mais desemprego, há mais Rendimento Social de Inserção, é a Freguesia no concelho da Amadora que mais rendimento social de inserção tem, por isso há aqui....”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E quais considera serem as causas para essa realidade?</p>	<p>“Isso leva-nos a uma conversa que Isto é assim, [o bairro] sofreu das políticas de inserção que não existem. É assim, quando nós partimos de uma família e intervencionamos e ao fim dos Rendimentos Sociais de Inserção e dos apoios que estão inerentes, o que é que nós fizemos? Nós o país. Nós fizemos o Rendimentos Social de Inserção. Pagamos às pessoas, por conta bancária, depois criamos os Bancos Alimentar, com a maior proximidade possível, depois alternativas em termos de formação, ocupação também com a maior proximidade possível não criamos nenhum mecanismo que permitisse a mobilidade para esta gente, e eu já lhe digo o que é que quero dizer com isto. O que é que aconteceu, aconteceu que nós <i>guetizámos</i> estas pessoas. Perderam hábitos de mobilidade, perderam responsabilidades, perderam hábitos de deslocação, ou seja, têm tudo à porta de casa. E uma vez que têm tudo à porta de casa, ao fim de 2 ou 3 ou 4 anos de estarem nesta situação, quando lhes é proposto uma alternativa de emprego, esta gente tem uma dificuldade terrível de aceitar, porque já não tem hábitos de responsabilidade, de mobilidade, ao contrário daquilo que podia ter sido feito. “</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Falamos de tipos de desemprego diferente entre</p>	<p>“No bairro A já é um desemprego diferente. [...] isto que eu lhe estou a dizer é transversal ao país ,e nós somos vítimas destas políticas, [...] desde que se inventou a história do Rendimento Social de Inserção,</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>o local [bairro B] e o bairro vizinho da mesma Freguesia [bairro A]?</p>	<p>ou o rendimento mínimo. O bairro B foi a primeira Freguesia do país, a apresentar uma candidatura, àquilo que se chamava rendimento mínimo na altura, uma experiência piloto, que não tinha regulamentação protocolado, e que nós fomos a primeira Freguesia a apresentar a candidatura, o que nos dá uma experiência nesta área vasta [...]. A Cruz Vermelha tinha um banco alimentar no [bairro C], [...] onde se fazia a distribuição dos produtos frescos, e a presidente da Cruz Vermelha um dia chegou ao pé de mim: "Os senhores não vêm levantar os produtos!" [...] então vamos lá perceber porquê. A pé não é fácil, transportes há pois... Transportes custam 5€ [...]"</p>	
<p>Quais as principais vantagens desta Freguesia e no caso concreto no local?</p>	<p>"As vantagens são, viver num bairro por exemplo é riquíssimo, nos tempos que correm e [o bairro B] não perde essas características [...] Nós aqui não perdemos essas características mesmo com, enfim, as novas gerações nós continuamos a ir aos <i>Facebooks</i> e vemos quantos <i>Facebooks</i> existem [sobre o local] [...]. As pessoas têm aqui algum sentimento bairrista que de facto faz isto... E depois a proximidade de Lisboa a diversidade cultural, há toda uma serie de fatores que eu considero vantajosos, eu tenho 60 anos foi criado aqui [no bairro B] [...] estive fora 2 anos, andei pelo mundo, e quando regresssei, [...] o pouso que eu escolhi foi [o bairro B] [...] Houve uma altura em que eu dizia ao meu filho mais velho "vou comprar uma casa em Monte Abrão, as casas são grandes, porreiras, baratas" na altura... E ele disse-me "Pois é, e depois quando te reformares vais para [o bairro B] todos os dias à procura dos teus amigos!" Nós uma vez aqui não queremos sair de cá. Eu não sei como é a vossa geração, sinto que é um pouco assim também. Há um sentimento. Nós dizemos "ah [o bairro B] tem um estigma..." Tem, tem não vale a pena tapar o sol com a peneira [...] Se nós precisarmos de meia dúzia de pessoas para fazer uma atividade, com a maior das facilidades arranjamos essas pessoas. [...] se formos para [o bairro A] não é tão fácil eu diria até que não se consegue."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Isso decorre da história do local?</p>	<p>"Claro das solidariedades [do bairro B] da lama, sem água em sem luz, e quando as pessoas andavam o dia a acartar água nos chafariz ou para subir para o 4º andar [...] com baldes de água. Criaram-se aqui redes de solidariedade que depois vão passando de geração em geração, claro vão se perdendo, vão sendo menos enraizadas, mas continuam a existir."</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Considera que os problemas que os vários núcleos urbanos têm de alguma forma poderia ser solucionados com os recursos e potencialidades que os locais têm?</p>	<p>“Naturalmente. Deixo-lhe um exemplo: há aqui [...] um jovem que é [do bairro B] e que, que já não é tão jovem como isso, que está sempre disponível para connosco colaborar naquilo que é a sua área de intervenção [...] [refere vários exemplo de pessoas conhecidas que sempre que disponíveis ajuda]. O que eu quero dizer é o seguinte: a matéria-prima que nós desenvolvemos aqui, os nosso geniozinhos os nosso pensadores se se dedicassem um pouco mais ao nosso espaço, à nossa Freguesia, à nossa terra podiam dar um contributo muito importante para melhorar a qualidade de vida [...].”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>O que é que a Junta de Freguesia considera por desenvolvimento local? E se considera que existem condições para o desenvolvimento local?</p>	<p>“Olhe é assim há um desenvolvimento local natural, as coisas são evolutivas e hoje o senhor tem uma qualidade de vida nesta Freguesia provavelmente melhor que aquilo que acontecia à 20 anos atrás, ou coisa assim. Há um desenvolvimento local, do ponto de vista, também e é natural, do ponto de vista habitação, de credenciação e capacitação das pessoas, nós temos hoje muito mais académicos [...] Depois há daqui uma forma de desenvolvimento que assenta em bases [...] que foi feito por nós, os autarcas nos últimos 15 anos que tem a ver com uma rede de escolas, com condições [...], temos feito aqui uma aposta muito grande [...] você entra para o jardim-de-infância com 3, 4 anos e começa-se a cruzar na rua com a rapaziada dos 20, 19 anos que estão no 12º ano. Depois temos uma rede de equipamentos e também nos podemos orgulhar deles, que este edifício do Fórum e das valências que tem, é uma coisa que hoje não se fazia, é preciso haver aqui uma força grande [...] é um edifício que custou 2 milhões de euros, para usar a valência que eles tem, ninguém se substitui a esta riqueza que nós temos que é o movimento associativo, o movimento associativo tem um trabalho na sociedade, um desenvolvimento da própria sociedade que é impar, não há nenhuma instituição que oficial que se substitua, às coletividades e aos grupos no melhor no pior. Que podem ser uns pontos de encontro onde os fulanos bebem os copos até...São instituições que não têm as substitua [...] no âmbito do desenvolvimento local, na área do desporto, na área da cultura na área do lazer, quanto mais não sejam servem como um grupo de bisca ao final do dia, tratar de uma conversa, um café uma cerveja.”</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Como é que funciona o movimento associativo no local?</p>	<p>“Nos chegamos a ter 20 e tal coletividades, neste momento estamos reduzidos a menos de metade. Tem havido uma evolução dos tempos, tem havido uma seleção natural. Porque as exigências são cada vez maiores ao nível organizacional e as pessoas muitas vezes, o voluntariado que sustenta essas associações não têm tempo, pode não estar disponível. “</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E a relação entre elas?</p>	<p>“Entre elas há uma relação, há uma relação mínima. Há aquela relação de amor/ódio, quando é para tramar as entidades juntam-se todas, depois quando é no envolvimento das atividades Às vezes há ali umas rivalidades [...]”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>De acordo com os estatutos da Comissão Social de Freguesia, a presidência da Junta acumula depois a presidência da Comissão Social de Freguesia. É o senhor presidente que assume esse cargo ou faz uma delegação dessa função?</p>	<p>“A Comissão Social de Freguesia, é um organismo que funciona, ... É muito técnico, a direção política é de facto a minha, de acordo com aquilo que a lei indica mas depois o desenvolvimento técnico é sob o nível da minha orientação política mas é realmente muito técnico de serviços sociais específicos. Como se incrementam as políticas que nós decidimos. Depois o esmiuçar é muito técnico.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Qual a relação entre as instituições que estão na Comissão Social de Freguesia e as que estão de fora?</p>	<p>“É relação perfeitamente harmonioso. Porque é assim só não está na Comissão Social de Freguesia quem não quer, ou não pode, e é mais quem não pode que quem não quer. E portanto quem está de fora da Comissão Social de Freguesia não obstaculiza.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E é fácil a mobilização para atividades ou para o que quer que seja?</p>	<p>“É fácil, é fácil. É pena é que às haja algumas instituições que não respeitam a Comissão de Social de Freguesia, porque é assim fazem projetos e candidatura [...] que não passam pela Comissão Social de Freguesia e que obrigatoriamente deveriam passar [...], mas isso enfim... Funcionar funciona, tem uma dinâmica perfeitamente existente e tem-se feito algumas coisas com a Comissão Social de Freguesia.”</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Relativamente ao desenvolvimento local e escola. Há pouco já referiu que o facto de se ter criado um núcleo de escolas foi essencial e ótimo para a promoção do desenvolvimento local na Freguesia. A minha questão é, o que é que ainda pode ser feito? De que modo é que as escolas e especificamente a escola secundária, e o local podem articular-se de forma a promover-se ainda mais o desenvolvimento?</p>	<p>“Nós já começámos a ter, algum tempo, já começámos a ter a escola mais aberta à comunidade, essa questão da escola e da comunidade não pode ter barreias [...] e houve algum tempo em que nós tínhamos alguma dificuldade em articular até porque pronto, as escolas estão vinculadas às regras de funcionamento que são impostas pelo Ministério e às vezes, sei lá, eu posso dar-lhe um exemplo se nós quisermos apoiar um projeto da [escola secundária] imaginem, apoiar financeiramente, a burocracia é de tal maneira que nós atribuímos um subsídio a escola tem de enviar lá para o departamento do não sei o quê do Ministério, e depois um dia há-de ficar disponível a escola recebe por duodécimos, e isso não está contemplado no orçamento e dá volta, e corremos o risco de chegarmos ao final do ano letivo e não chega o dinheiro para o projeto. O que é que nós fazemos? Apoiamos os projetos do ponto de vista material [...] nós oferecemos uma medalhas, e oferecemos umas t-shirts, aquele material que eles necessitam para promover a iniciativa, agora do ponto de vista de apoios financeiros não vale a pena depois pensarmos nisso.”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>E a relação entre as escolas e as associações?</p>	<p>“É boa, sempre que uma parte solicita a outra, funciona. Ainda agora por exemplo no dia internacional da mulher nós decidimos fazer uma coisa simbólica [...] sobre a intervenção da mulher na sociedade, no ensino principalmente, fazer ali um bocado a resenha histórica do que é que representava as mulheres antes do 25 de abril [...] e fizemos a proposta à [escola] com uma turma que nos parecia mais interessada em ouvir aquilo [...] a escola abriu as portas [...] e até da própria participação dos alunos [...]. E sempre que se pretende fazer alguma coisa com as dificuldades inerentes da escola, da população escolar tem problemas, os [...] horários, as coisas aos fins-de-semana [...] esqueça os professores não estão disponíveis estão no lazer deles. Mas fora isso...”</p>	<p>Territorialização da escola</p>

Anexo F.27. Entrevista a vogal da Junta de Freguesia: Educação e Saúde

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza a comunidade do local?	Refere que viu [o bairro B] crescer. Menciona a existência de uma grande comunidade população estrangeira "É isso que faz a riqueza [do bairro B]", isto é a primeira população [do bairro B] era em grande medida oriunda do Alentejo. Agora temos pessoas que começam a chamar [o bairro B] delas [...] enquanto pessoas que 70, 80 anos, a terra deles não é aqui ou é no Alentejo ou no Minho" Refere que o reconhecimento do bairro com seu, ajuda ao sentimento de pertença logo na procura de melhor qualidade de vida. Indica ser uma comunidade ativa quando chamada a participar envolve-se.	Visão integrada
Quais as principais vantagens e desvantagens do bairro?	Indica como vantagem e problema a multiculturalidade, na medida em que considerando essa multiculturalidade um recurso " às vezes há atritos". Refere que também ao nível da escola essa situação se faz sentir. Refere como mais valais: a existência de equipamentos de qualidade, de muito boas escolas (em termos de equipamentos, humanos).Refere que os funcionários das escolas são uma mais-valia na proteção dos jovens na medida me que sendo do bairro "são os primeiros olhos quando os pais não estão". Do ponto de vista dos aspetos negativos indica que "antigamente turmas também eram grandes mas a sociedade era outra" define nesse sentido seria necessário do ponto de vista escolar fazer as turmas mais pequenas, mas para que o professor possa lecionar com mais tempo e não "despeje a matéria". Refere ainda que os professores se encontram enredados em muita burocracia, "a mesma maneira de dar aulas à 20 anos atrás já não faz sentido" , indica ainda que escola deveria ter mais autonomia. No que ao bairro diz respeito indica que existem diferenças dentro da Freguesia que também são visíveis dentro da escola e que se traduzem em diferenças socioeconómica e no acompanhamento das famílias. Aponta como problema o facto de não haver muitos sítios para os jovens estarem depois das aulas, indicando essa como uma das "preocupações das famílias locais".	Visão integrada
Qual é, no seu entender, a autonomia efetiva das escolas?	Refere que a burocracia é muita e que tal limita a autonomia da escola " Não estamos a falar em termos financeiros porque às vezes não passa por aí" refere ainda a forte centralização face ao ministério da educação.	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Qual a relação do agrupamento de escolas com a comunidade? E com os demais atores locais?</p>	<p>Refere que umas escolas do 1º ciclo regista uma forte participação dos pais desde muito cedo, e que o grupo de professores é um grupo fixo há muitos anos ("alguns desses já foram professores dos pais e agora são dos filhos"). Relativamente à escola secundária indica ter de ser feito o percurso que a escola do 1º ciclo referida já realizou. Nesse sentido, indica não estar tando aberta e que se envolvessem mais entidades "ganhavam com isso" Indica a necessidade de "as coisas [passarem] os muros". Refere que com a formação do agrupamento os pais tornaram-se mais participativos e indica "Não tem de ser mau os pais estarem presentes nas atividades [...] crescemos todo". Assinala que "Só há comunidade saudável se todos trabalharmos em rede." Refere, nesse sentido da parte da escola secundária, a necessidade de maior abertura da escola.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>De que forma se concretiza a resposta aos desafios locais com o apoio do Agrupamento de escolas?</p>	<p>Refere a impossibilidade de se realizar desafios ao sábado, e ainda " é muito importante o trabalho em rede" nesse sentido identifica a necessidade de ser implementada uma melhor comunicação. Indica que a entrada do agrupamento de escolas na CSF corresponde a uma mais-valia. A necessidade de trabalho em rede entre a escola e outros ator locais decorrer de uma necessidade subjacente de trabalho integrada e não numa postura de escola fechada e isolada em que crianças e jovens entram de manhã e saem à tarde "Escolas [...] não são multibancos", afirma.</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>O que entende por desenvolvimento local?</p>	<p>Indica ser desenvolvimento local, tudo o que trás benéficos, qualidade de vida, oportunidades.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E a escola pode promover o desenvolvimento local?</p>	<p>"Claro que sim." Relata a forte relação com as famílias.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Como se caracteriza a saúde no local? Quais as necessidades?</p>	<p>"Centro de saúde é um dos grandes calcanhares de Aquiles aqui na Freguesia" refere que a maior parte da população não tem médico de família e que pessoas começam de madrugada a fazer fila à porta do Centro de saúde para ter uma consulta. Indica que Centro de saúde está representado na Comissão Social de Freguesia. Dá conta da falta de prevenção e de sensibilização para a prevenção de comportamentos de risco, refere neste sentido a importância de um gabinete de enfermagem na escola.</p>	<p>Visão integrada</p>

Anexo F.28. Entrevista a membro do executivo da Junta de Freguesia: Juventude, Tempos Livres, Desporto, Projetos Sociais de Desenvolvimento

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
<p>Como se caracteriza a Freguesia, do ponto de vista social, económico e cultural?</p>	<p>Distingue os três bairros que compõem a Freguesia indicando que a Freguesia no seu todo corresponde a uma realidade muito heterogénea. Refere que o bairro A é composto por uma população de classe média e que bairro C é um bairro que resulta de um processo de realojamento do um antigo bairro ilegal. No que diz respeito ao bairro B [sobre o qual incide o estudo de caso] refere que este surgiu clandestinamente em meados do século XX destacando o forte sentimento de pertença, com "um tecido associativo que é ímpar no contexto urbano" (associado ao sentimento de pertença), marcado do ponto de vista social por uma forte população idosa com baixa escolaridade. Indica que atualmente o bairro B regista uma maior escolaridade (apesar de considerar ainda não estar no ponto desejável) continuando a existir o abandono escolar. A baixa escolaridade na população adulta associada a existência de abandono escolar na população mais jovem leva aos elevados níveis de desemprego e a ciclos de desemprego e exclusão social, correspondendo a risco para a estrutura familiar.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Quais os principais desafios, problemas locais, em especial do ponto de vista da juventude, tempos livres, desporto e desenvolvimento social?</p>	<p>No âmbito da juventude destaca como principais desafios/ problemas locais a formação e educação dos jovens (devido ao abandono escolar e insucesso escolar), problemas de exclusão social que se transmite de pais para filhos devido à dificuldade associada de sair do ciclo de desemprego. Nesse âmbito, refere que têm sido tomadas como respostas aposta cultural, as férias desportivas, as saídas culturais, as atividades de fim-de-semana, destacando a atuação das associações locais, sendo o papel da Junta de Freguesia o de procurar facilitar por exemplo as saídas, e ainda apoios de outra ordem como por exemplo financeiros. Do ponto de vista dos desafios/ problemas locais na área do desenvolvimento social os programas existentes e projetos associados como o programa Escolhas, o projeto de empregabilidade da Comissão Social de Freguesia em parceria com o IEFPP, o projeto no âmbito do DLBC. Refere a mais várias que decorrente se o Agrupamento de escolas localizado no bairro B entrasse para a Comissão Social de Freguesia.</p>	<p>Visão integrada Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Quais as principais potencialidades locais em especial do ponto de vista da juventude, tempos livres, desporto e desenvolvimento social? De que forma é que a mobilização dessas potencialidades podem dar respostas aos problemas e desafios apresentados?</p>	<p>Define como potencialidades locais a comunidade em si, devido à sua forte tradição associativa ("Tecido associativo está vivo, são forças vivas da Freguesia") e à renovação de gerações que se tem dado dentro das associações. Refere ainda como potencialidade o "equipamentos favoráveis ao desenvolvimento" como o Fórum, o complexo desportivo, a pista de caminhada/corrída/ ciclovia. Tendo presente a mobilização das potencialidades define a existência de novos projetos que passam pela construção de novos equipamentos desportivos, os pavilhões polidesportivos abertos à Freguesia e ainda abertura política para novas propostas, apresentando o caso da cedência de uma parte do estacionamento do Fórum para passar a ser utilizada por uma associação com foco na prática do skate. No âmbito do desenvolvimento social refere o acompanhamento de perto dos projetos existentes e das situações de emergência nomeadamente situações de pobreza, exclusão social, desemprego, indicando a intervenção sempre ajustada aos casos específicos.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>De que forma se faz na Freguesia e em especial no bairro a articulação em torno das temáticas juventude, tempos livres, desporto, projetos sociais e desenvolvimento social?</p>	<p>Refere que o executivo tenta fazer sempre uma abordagem holística considerando-a essencial.</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>O que seria necessário para que essa articulação fosse mais eficaz?</p>	<p>Indica que nunca se pode ficar satisfeito com o que se faz e que é necessário fazer sempre mais e melhor. Indica a importância do Agrupamento de escolas na Comissão Social de Freguesia.</p>	<p>Participação</p>
<p>Onde andam os jovens depois das aulas?</p>	<p>Refere que se vão agrupando aqui e ali, que não têm locais fixos que vão parando " nas escadinha".</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Qual a relação com o Centro de Juventude municipal</p>	<p>"É uma boa pergunta" refere nunca ter dado pela atuação daquele centro e que não havia relação.</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

localizado no centro do bairro?		
Quais as associações, organizações, instituições locais que mais mobilizam a população jovem em termos de atividades de tempo livre e desporto, e de que modo participam em projetos sociais? E de que forma se repercute no desenvolvimento social?	Refere que a mobilização da para projetos sociais parte das causas e da Comissão Social de Freguesia. Refere ainda que a comunicação e feita pelos canais dos parceiros, pelo Boletim informativo e pelo <i>Facebook</i> .	Visão integrada
Como é que os jovens podem participar no desenvolvimento local?	Afirma que estão sempre disponíveis para ouvir apoiar as ideias do jovens contudo é difícil de trazê-los, indica que todos os meses realizam um reunião de executivo à noite para que a população possa participar, e que se já é difícil que a população participe, a presença dos jovens é inexistente. Assinala a necessidade de inculcar as práticas de cidadania e participação e que a escola pode ajudar, através do estímulo para a realização de assembleias de turma regulares, surge-lhe inclusivamente a ideia de fazer uma destas reuniões do executivo da Junta de Freguesia na escola, abordado na ordem de trabalhos assuntos que são do interesse de jovens de forma a que estes vejam, participem e ganhem o hábito por participar.	Visão integrada
Como é que a escola através dos programas das disciplinas, cursos podem promover o desenvolvimento local?	Refere que a escola é muito igual "Devia -se estimular a criatividade"	Visão integrada

Anexo F.29. Entrevista à representante da Junta de Freguesia na Comissão Social de Freguesia

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
<p>Como é que se caracteriza o local do ponto de vista social económico cultural?</p>	<p>"Devo dizer-lhe que estou há pouco tempo no bairro B estou desde 2014 porque eu trabalhava [na antiga Junta de Freguesia que correspondia ao Bairro A] depois com a agregação das Freguesias, que foi em 2014, eu vim trabalhar para a Junta de Freguesia [decorrente da reorganização administrativa]." "[O bairro B] é um bairro muito diferente do que eu estava habituada [no bairro A], estamos a falar de uma comunidade muito diferente, enquanto [no bairro A] as pessoas na sua maioria eram jovens,[...] com uma formação em termos de escolaridade, acima se calhar até da média, estamos a falar de pessoas com habilitações literárias entre do 12º e licenciatura. Com uma população que tem casa própria, [...] e que teve só a partir de 2004 é que a população começou a diversificar-se com a vinda do metro, trouxe população ali para [o bairro A] que começou a alugar quartos, que também começavam a abandonar aquelas casas e a ir para as terras, notou-se isso pelos Censos, mas era uma população que apesar de ter sido afetada pelo desemprego não apresentava grande problemas sociais a não ser a falta de equipamentos de lazer, para a população que estava a envelhecer. Quando eu vim para [o bairro B] detetei uma realidade completamente diferente apesar de estarmos muito próximos [do bairro A]. Portanto a população aqui é uma população envelhecida com muitas famílias em situação de carência económica, baixos salários, com um elevado nível de desemprego, ou emprego precário. Uma população com baixa escolaridade que ronda a média do 6ºano. Famílias que procuram os serviços sociais na base do existencialismo, e famílias que aqui, ao contrário [do bairro A] alugam casas, [...] sendo que a habitação na sua maioria é uma habitação já com muitos problemas de humidade, e fora a questão da ilegalidade desses anexos, que é uma situação que já vem dos anos 60, não é."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Recentemente tem-se verificado um aumento da população de origem asiática. É mais notório?</p>	<p>"Sabe que a população asiática, não recorre aos serviços sociais. É uma comunidade fechada, portanto eu não consigo... A não ser nas escolas que podemos perceber isso a nível dos alunos eu aqui não consigo ter essa precessão, porque a comunidade asiática nunca vem ao atendimento social."</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

Quais os aspetos positivos do local?	“O aspeto positivo que eu saludo [o bairro B] é que aqui há um sentimento de vizinhança [...]. Aqui não as pessoas têm orgulho em viver [no bairro B]. Gostam muito [do bairro B], noto isso, continuam a dizer que são da [do bairro B] e recusam-se a ser [da Freguesia com o novo nome] e depois como tem este comércio local muito típico e muito ainda tradicional também favorece este sentimento de pertença. Que eu acho que é muito positivo.”	Visão integrada
Pude verificar que havia no âmbito da rede social e da aplicação local da rede social, 2 organismos um que é a Conselho Social de Ação Local e outro que é a Comissão Social de Freguesia...	“Há duas estruturas exatamente. Há o Conselho Local de Ação Social, nessa estrutura preside a vereadora da Ação da Câmara Municipal da Amadora e estão representadas instituições concelhias. A Comissão Social de Freguesia [...] já só tem representada no seu seio instituições que se não têm sede aqui têm pelo menos um nível de intervenção aqui na Freguesia.”	Visão integrada
Como se relacionam estas estruturas?	“Primeiro é assim em termos formais ninguém pode aderir à Comissão Social de Freguesia sem aderir primeiro a Conselho Local de Ação Social, depois há plenários onde quem se faz representar é o presidente da Comissão Social de Freguesia e depois as instituições que também fazem parte [...] que são convocadas [...]. Nós também temos de dar sempre <i>feedback</i> em cada comunicação entre Comissão Social e Concelho Social dos nosso planos de ação do nosso relatório as atividades.”	Visão integrada
Existem vetores transversais do CLAS ao CSF?	“Sim, sim, nós... tem de estar tudo articulado. Por exemplo quando o Conselho Local de Ação Social, tem o seu próprio plano de atividades o nosso tem que estar articulado com os eixos estratégicos do CLAS, não podemos fugir nunca àquilo. Embora cada Freguesia tem a sua realidade.”	Visão integrada
E há possibilidade de adaptação?	“E há possibilidade de adaptar. Um dos grandes eixos é o envelhecimento e isso é uma verdade para todas as Freguesias.”	Visão integrada
No plano de ação é referido com objetivo "realizar diagnóstico de Freguesia	“Esse diagnóstico foi feito em 2014, foi com base em informação estatística dos Censos, com base em informação disponibilizada pela Câmara Municipal da Amadora, sobre as instituições sobre a população que eles têm mais informação do que propriamente as Juntas de Freguesia e depois também fizemos uma	Visão integrada

<p>identificando soluções e prioridades", de que forma é que este processo se realiza? Com é que é feito este processo de diagnóstico social na Freguesia, e como são identificadas as prioridades e as soluções?</p>	<p>recolha de informação junto às instituições através de uma ficha pedimos dados, às instituições locais e realizamos um <i>focus</i> grupo com todas as instituições para eles identificarem as tais problemáticas e potencialidades e depois então depois com base em todo essa informação e pela recolha de informação feita quer quantitativa, quer qualitativa [...], não lhe diria um diagnóstico, foi difícil fazer um diagnóstico porque a informação estatística que nós temos e até a informação dada pela Câmara, da Junta de Freguesia [correspondente agora ao bairros B e C] e [da Junta de Freguesia correspondente agora ao bairro A] estava tudo dividido e os censos também. Estar a somar esses dados também não nos dá uma realidade credível. [...] Por exemplo quando eu lhe digo que 90% daqui da população são inquilinos, mas [no bairro A] são proprietários se eu somar as coisas quer dizer não estou a dar a realidade daqui da Freguesia, [...] os dados para mim não são credíveis, tive a necessidade de fazer essa divisão. Por exemplo se eu tenho a problemática aqui das residências com más condições eu não tenho essa necessidade [no bairro A]. Não posso dizer que a Freguesia será uma problemática, tenho de sentir qual é a que tem mais peso, tenho de contextualizar a nível de Freguesia e não me posso restringir a um bairro.</p>	
<p>Outro objetivo é o de "conhecer, divulgar e informar sobre protocolos, acordos e programa de desenvolvimento comunitário conferindo maior eficácia à intervenção dos grupos locais". De que forma a CSF apoia os atores locais à participação dos programas, protocolos e apoios?</p>	<p>"A Junta de Freguesia tem um regulamento de apoios às associações, e esses protocolos são no âmbito desses regulamentos. Qualquer instituição que apresente uma proposta de projeto e se seguir o regulamento será depois aprovada. Depois a nível de Comissão Social de Freguesia nós realizamos reuniões também trimestrais, onde damos sempre informação [...] temos uma página no <i>Facebook</i> onde podemos dar informação sobre esses projetos, esses concursos."</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>Apoio no processo de preenchimento de candidatura para linha de financiamento, ou esse processo já é para as organizações, as associações?</p>	<p>“Esse é um dos... Nós neste momento não temos estrutura para dar esse apoio esse era um dos nosso objetivos e com o DLBC era uma das estratégias é dar mais apoio às associações, sabemos que neste momento a maioria delas trabalha com voluntários, com pessoas que não têm qualificações para fazer esse tipo de candidaturas e que necessitam desse apoio. Portanto por norma, a não ser instituições maiores, mas as mais pequenas normalmente ocorrem sempre aos apoios da Junta porque é mais fácil candidatar-se a essa linha de financiamento do que propriamente a outra.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>No âmbito daquele que é o primeiro eixo do plano de ação 2016 está definido que até Dezembro há a prioridade de sensibilizar a comunidade escolar para a rede social sendo definido como parceiro o Agrupamento de escolas. Não sei se até agora já foi feito algum processo, como é que esse processo devia ser feito, ou vai ser feito?</p>	<p>“Nós temos noção eu a comunidade escolar desconhece o que é a Rede Social, a Comissão Social de Freguesia, a comunidade escola e a comunidade em geral. Eu tive uma reunião à um mês com professora [menciona o nome da professora da escola] [...] para que a turma criasse o logotipo da Comissão Social de Freguesia, nós neste momento não temos logotipo e portanto combinamos no início do próximo ano letivo fazer um formação de sensibilização, explicar o que é isto da Comissão Social de Freguesia e depois a turma ser responsável pela criação do logotipo para ...Esta era uma das formas para tentar haver esse conhecimento da parte da escola do que é que é a Comissão Social de Freguesia [...]”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>No âmbito de um dos objetivos gerais do plano de ação, estava definido que pretender-se-ia "criar e a perfeioar o modelo de organização, funcionamento</p>	<p>“Uma das formas foi dar conhecimento das atividades que estas associações realizam através do nosso <i>Facebook</i>, não é? [...] usavam os seus próprios canais de comunicação e acabavam por ter o impacto que nós gostaríamos que as atividades tivesse. Portanto, para além disso, eu participo nas reuniões das atividades que eles têm. Portanto, eu estou sempre a par [...] das atividades que eles vão desenvolvendo durante o ano e tento reencaminhar essa informação para todos os parceiros, <i>mail</i>. E através do <i>Facebook</i> para sensibilizar a comunidade para as suas comunidades.”</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>e comunicação das parcerias da Comissão Social de Freguesia direcionados para a gestão, participação e capacitação". De que modo se dará visibilidade aos projetos de intervenção comunitária financiados a decorrer na Freguesia como o programa Escolhas, o DLBC, o Espaço Cidadania?</p>		
<p>E que importância têm estes projetos na comunidade do local?</p>	<p>Refere que quer o projeto associado ao programa Escolhas, quer o espaço cidadania estão associados a outro bairro da Freguesia. "O DLBC já é mais abrangente mas neste momento ainda não há informação sobre o DLBC. Aqui o importante na partilha desta informação é também não duplicarmos ações. Não faz sentido depois de estar uma instituição a fazer um <i>workshop</i> sobre alimentação e no mesmo mês a outra instituição também está a fazer."</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>Que papel pode assumir a escola neste processo nomeadamente no caso DLBC?</p>	<p>"É assim a escola quando decidiu fazer parte do Grupo de Ação Local do DLBC manifestou muito o seu interesse em estar em projetos intergeracionais que é o que está a faltar neste momento aqui na Freguesia, portanto temos aqui muita potencialidade mas ainda não tem instituições que estejam a agarrar estas oportunidades por vários [motivos] ou por fatores económicos ou porque trabalham com pessoas que são voluntários e não têm depois nem tempo nem conhecimentos para conseguir estruturar um projeto e candidatar-se a linhas de financiamento. A escola tem esses recursos, tem normalmente bons recursos de logística tem os recursos humanos, capazes, e tem a população escolar, mas espero que o DLBC venha dar aqui uma oportunidade à escola [...] neste momento aquilo que eu sinto as escolas tem sim projetos</p>	<p>Participação</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

	<p>muito interessantes mas continuam a ser muito focados no seu próprio espaço, não estão abertos à comunidade no seu todo não é? Eu espero que o DLBC venha mudar isso.”</p>	
<p>Vai haver dinâmica com outros parceiros relativamente à componente parental?</p>	<p>“Já houve.”</p>	<p>Visão integrada</p>
<p>E de que modo é que a escola participou ou pode ter um papel neste processo?</p>	<p>“Eu penso que a escola em si será trabalhar mais com as associações de pais nesse tipo de ações. Porque a escola [tem] também uma estrutura pesada e às vezes a informação só chega a uns não chega todos e é difícil estabelecer aqui canais de comunicação. E portanto nós realizamos o trabalho com a associação de pais para chegar aos pais. Essa ação que nós fizemos em março teve uma boa adesão, mas não penso que terá sido pela divulgação que foi feita na escola. Penso que foi mais o passa a palavra, pelo <i>Facebook</i> ou pela associação de pais.”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>Há também um objetivo geral que é o de "aumentar e reforçar o apoio social à população em situação de maior vulnerabilidade" e define-se com objetivo específico a dar até dezembro de 2016 o acompanhamento sociais mais integrado, de modo a que esse atendimento possa ser mais integrado. O que é que pode ser feito para que as repostas a estas</p>	<p>“Vou tentar explicar-lhe o modelo aqui de atendimento social no concelho. A Segurança Social, [...] descentralizou para a Câmara o atendimento social de famílias que não são acompanhadas a nível de Rendimento Social de Inserção, porque a Segurança Social têm um protocolo com várias instituições, aqui na Freguesia é a Cruz Vermelha que tem uma equipa trabalha as famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção. Todas as outras se tiverem algum problema não vão, a não ser que seja de urgência, não vão à Segurança Social, vão à Junta de Freguesia. Portanto há um dia da semana em que a pessoa faz uma marcação de atendimento social e todos os casos passam pela Junta de Freguesia. Depois há um atendimento especializado em que se a problemática principal for toxicodependência, violência doméstica ou idosos em situação de dependência que necessitam da sua integração em resposta como centro de dia ou lar eu passo esses casos para Câmara. Portanto, há aqui um trabalho muito articulado entre a Segurança Social, a Câmara e a Junta de Freguesia. Não há duplicação de atendimentos. [...] As únicas pessoas que nos escapam um bocadinho as pessoas que podem recorrer ao atendimento daqui da Igreja, o centro paroquial mas essas vão com o instituto de serem integradas nas tais respostas com o centro de dia, ou lar o apoio domiciliário. Depois haver uma assistente social que acompanhe a família</p>	<p>Visão integrada</p>

A escola como ator de desenvolvimento local

<p>situações de maior vulnerabilidade possa ser colmatadas de forma integrada?</p>	<p>[...] isso eles não fazem e passam para nós. Todas as instituições locais sabem que o atendimento passa pela Junta e é daqui que são feitos os encaminhamentos.”</p>	
<p>Como é que a escola pode promover esta reposta integrada?</p>	<p>“Os professores, muitos eu sei que não sabem que este atendimento e que é assim que ele funciona. Se calhar há caso que são sem dúvidas para Comissão Protetora de Crianças e Jovens, mas outras situações que eles percebiam que se calhar há ali famílias que estão destruídas que está a passar por dificuldades económicas eles podem contactar-me e encaminhar-me as situações e eu dar a resposta adequada. Mas eu creio que eles ainda não estão muito sensibilizados para isso. “</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>O gabinete de ação social escolar não tem relação com este serviço?</p>	<p>“Não tenho tido relação com eles. Eu tenho famílias em que aquilo que eu faço e marcar uma reunião com a diretora de turma e discutimos algumas situações.”</p>	<p>Territorialização da escola</p>
<p>De que forma é que essa dinâmica ou esse processo de envelhecimento ativo tem sido realizado?</p>	<p>“Eu acho que tem sido realizado através de um projeto que nós temos há muitos anos que é o "Recrear é vida", e hoje chama-se "Amasénior Vida+", que é um projeto da Câmara Municipal em parceria com as Juntas de Freguesia e com as instituições locais do concelho. É dirigida à população do concelho com 50 ou mais anos e são atividades de tempos livres, e nós temos grupos teóricos, desde o inglês, ou da informática, temos atelier de artes decorativas, pintura a óleo, [...] temos atividade educação física [...], são atividades que são participadas pelos utentes mas um preço simbólico [...] e portanto é um projeto promove o envelhecimento ativo. Devia ter aqui uma maior abrangência pode devia ter trabalhar aqui com as escolas [...] eu acho que poderia haver aqui uma ligação e esse o objetivo na altura com o DLBC. Depois para além disso a Junta de Freguesia realiza mensalmente passeios culturais, [...] viagens.”</p>	<p>Visão integrada Participação</p>
<p>Quais seriam os processos em que a escola estaria mais ativa, no âmbito do DLBC?</p>	<p>“Seria o envelhecimento ativo... Eu acho que seria todos os projetos que tivessem a componente de voluntariado seria interessante envolver as escolas. E também pensámos no âmbito do DLBC abrir uma mercearia comunitária e também a parte visual a ser trabalhada pela escola. Na altura surgiram muitas ideias mas agora estão.... [refere-se À estagnação do programa DLBC devido à espera pelo financiamento”</p>	<p>Participação Visão integrada Territorialização da escola</p>

Anexo F.30. Entrevista à Representante do Gabinete de Inserção Profissional

Questões	Frase/ tópico com ideia central	Dimensão de Análise
Como se caracteriza o município da Amadora em termos de emprego?	"A Amadora tem muita coisa e não tem nada"	Visão integrada
E o local, como se caracteriza em termos de emprego?	Indica que o bairro B tem cerca de 600 desempregados os quais aproximadamente 110 têm mais de 40 anos. Refere que não há grande oferta para além do comércio do centro comercial. Dá o exemplo de uma empresa de manutenção automóvel, que vai abrir junto ao centro comercial localizado na Freguesia, e que perguntou ao GIP quantas pessoas tinham com o perfil indicado para trabalhar na manutenção automóvel, indica que tinha inscritos que toda a vida trabalharam em oficinas mas que muitos têm apenas a 4ª classe, sem qualquer certificado de habilitações para o exercício da atividade profissional. "Tenho pessoas que estou a atender desde setembro". Refere ainda que para além da idade, falta de qualificações, se depara ainda com a presença de população com doenças inclusivamente oncológicas. Dá conta ainda de uma realidade que é a dos jovens que não estudam e não trabalham e que muitas vezes nem o ensino obrigatório têm. Refere a dificuldade destes em conseguir um emprego. Se por um lado constata uma fraca sensibilidade da população para a formação, por outro lado reflete na adequabilidade dos cursos à população, em termos de conteúdos e em termos de áreas para as quais as formações se encontram direcionadas.	Visão integrada
Quais as possibilidades de emprego no local?	Dá nota do comércio local como lojas, talhos, cabeleireiros, com uma enorme dificuldade em manter as portas abertas e por isso com uma população empregada muito flutuante, refere que as pessoas também já não têm tempo para frequentar esse comércio que cada vez mais as pessoas não têm tempo.	Visão integrada
Quais os aspetos positivos e negativos associados à	"Não sei responder" começa por indicar. Refere que a nível local, só o pequeno comércio local vai dando uma resposta, a possível, sendo muito fraca. "Não vejo a criação de emprego [no local], nem na Amadora".	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

procura de emprego no local?		
De que surgiu a necessidade da criação Centro de Juventude?	Refere que se encontra no Serviço de Intervenção Social e de facto não sabe responder a essa questão pois sempre conheceu o equipamento com o Serviço de Intervenção Social apesar de na entrada estar “Centro de Juventude”. Indica contudo que a população jovem é um das preocupações do Serviço, nomeadamente a inserção profissional.	Visão integrada
O que faz o GIP e de que forma está ligado aos jovens?	Refere que o GIP tem uma atuação no sentido da formação e do emprego, uma vez que é mais difícil conseguir um emprego sem formação. Refere que a população em geral não está atenta à informação e que em termos gerais as respostas não estão adaptadas à população. Como exemplo indica que na área metropolitana de Lisboa até há ofertas, mas que respostas são inadequadas, na medida em que a deslocação é difícil “Só para ir daqui e voltar ao Centro de Emprego da Amadora [de transportes] são 5€” refere que população tem baixíssimos rendimentos e que tal a impossibilita de em vários casos de comparecer em entrevistas. Relata ainda a necessidade de mudança de mentalidades, indicando como exemplo que não se pode ser muito exigente quando se procura o primeiro trabalho. Dá nota de uma ação junto da população que procura o GIP, levando-os na durante o atendimento a conhecer o <i>placard</i> onde estão as ofertas de emprego, procurando-se que com o tempo esta população se torne mais proactiva na procura de emprego. Refere que com uma prática regular neste sentido se tem verificado alguns resultados, de busca proactiva de emprego.	Visão integrada
O que faz o GIP?	O GIP resulta de uma candidatura de uma entidade, neste caso ca Câmara Municipal que tendo sido aceite trabalho com o Centro de Emprego, pretendendo-se desse modo um serviço de proximidade. As suas competências são: o auxílio na procura de ofertas, apresentação quinzenal, o encaminhamento do Certificado de Incapacidade Temporária e dos contractos e trabalho, ajudam a preencher documentos e dá apoio na criação do currículo. Processos com inscrição e assuntos associados com a Segurança Social têm de ser tratados no IEFP.	Visão integrada
Relação tem o GIP com os atores locais?	Refere que mantém relação com colegas de outras instituições, nomeadamente com colega da resposta social da Freguesia sendo que quando identifica que o caso deve ser seguido pela colega encaminha,	Visão integrada

A escola como ator de desenvolvimento local

	refere ainda que a relação é próxima de forma a falarem entre eles e assim ajudarem da melhor forma o utente. Indica que GIP não faz projetos locais, mas que o Serviço de Intervenção Social, em que se encontra faz, na medida em que trabalham em rede, um exemplo é o Atitude Emprego (rede em evolução que pretende ajudar no processo de emprego), refere ainda a proximidade com o Centro de saúde e a sua presença no CLAS estando ainda integrado em todas as CSF.	
Qual a atuação GIP com os jovens do município?	Menciona que agora está a ser dado um grande destaque ao programa Garantia Jovem para jovens entre os 16 e 29 anos, e que esse programa implica a intervenção dos vários atores, já que todos eles têm de ter conhecimento de modo a direcionar os jovens.	Visão integrada
Qual a relação do GIP com a escola secundária?	Refere que o GIP não tem grande contacto com a escola, que, o que por vezes acontece é a sinalização de situações da escola através do encaminhamento feito pelos tutores. Indicar não existir uma relação direta.	Parceria
Faria algum sentido uma parceria com as escolas? Em que moldes?	"Eu acho que é sempre importante" Refere que não podem é estar todos os atores a fazer o mesmo, há que diversificar as ações mas num sentido de se completarem umas com as outras sendo isso o pretendido com o programa Garantia Jovem.	
Estão as escolas do município despertadas para a questão do Emprego?	Refere que o Centro de Emprego está empenhado na formação profissional e na validação das competências profissionalizante ou escolar. Indica que com o Programa Garanta Jovem, procura-se um maior envolvimento da escola, referindo a necessidade de encontrar respostas para a população.	Parceria
O que devia fazer a escola de modo a participar mais na empregabilidade dos seus alunos?	Refere que muito não parte da escola mas sim de políticas sociais indica ainda a necessidade de encontrar um modelo "Ainda não descobrimos a melhor forma de o fazer" acrescentado a necessidade de adequar as respostas à população. Refere ainda na necessidade de alternativas que permitam às pessoas ir promovendo a sua formação com por exemplo o regresso do ensino recorrente à noite". Refere contudo que no Concelho da Amadora "as escolas são boas e dão boas respostas em termos de ensino" indicando a aposta municipal na área da educação. Contudo reflete no que poderá ser feito por aqueles que abandonam a escola, indicando que a grande aposta no centro de emprego são os jovens, sem trabalho, que não estudam e que não estão a fazer formação, sendo em todo o país 90000. Assinala que para estes casos (e para jovens entre os 15 e 29 anos) a resposta possa passar pelo programa Garantia Jovem, em	Territorialização da escola

A escola como ator de desenvolvimento local

	que a escola tem um papel importante, e caso esses jovens mostrem interesse em voltar a estudar, são direcionados para a escola da sua área de residência que em 4 meses deve dar resposta. Nesse sentido o Garantia Jovem envolve todos os parceiros tendo qualquer parceiro a obrigação de encaminhamento.	
Qual o papel da escola no desenvolvimento local?	"A partir do momento em que consegue formar a população já é meio caminho andado" refere, ainda que escola tem um grande papel no desenvolvimento na população que serve, considerando que o bom ensino é essencial para quebrar ciclos de pobreza (referindo novamente o bom ensino no concelho). Refere ainda a necessidade de criatividade da parte do corpo docente, considerando que muitas vezes ela já existe, mas que se verifica um conflito entre a lealdade aos ideais, ao grupo-alvo, e à autoridade.	Visão integrada
Qual o papel do GIP no desenvolvimento local?	"Todos nós desenvolvemos alguma coisa quando conseguimos dar resposta" refere que na proximidade que se estabelece com a população através do atendimento no GIP "todos os dias fazemos levantamento de necessidades", aprofundam conhecimento sobre a população, as suas necessidades, aflições e creem que conseguem levar todos esses elementos às reuniões mensais. Refere ainda a proximidade com a população e de tentar ajudar o utente a criar as suas próprias respostas, ajudando-o a pensar, nas soluções sem as dar, permitindo um processo de reflexão conjunta. "Nós praticamos o desenvolvimento local todos os dias" considerando que cada resposta, ajuda, contribui para o desenvolvimento no "prédio, no bairro, na Freguesia".	Visão integrada