

**Fernando Miguel de Matos Vasconcelos Almeida**

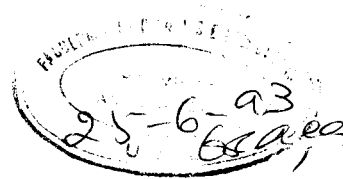
## **ESCOLA E ESPAÇO LOCAL**

**Representações e práticas dos professores do Barreiro**

**Lisboa**

**1993**

Curso Básico  
Relação teoria-prática  
Representações e Práticas



**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia**

Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas - Ciências da Educação

**ESCOLA E ESPAÇO LOCAL**

**Representações e práticas dos professores do Barreiro**

Por

Fernando Miguel de Matos Vasconcelos Almeida

Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Maria Guerra

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Lisboa  
(1993)



## SUMÁRIO

Num momento em que os professores se constituem em actores fundamentais de uma reforma educativa, que atribui ao nível local competências e possibilidades de adaptação dos processos educativos aos contextos sociais e culturais dos alunos, propõe-se o conceito de representação do espaço como identificador de um processo de distanciamento dos professores face aos contextos locais onde exercem a sua actividade.

As representações do espaço funcionam como formas de reconhecimento e de apreciação de contextos da acção profissional, e constituem-se como marcos referenciais das práticas profissionais dos professores. Pela sua definição recobrem simultaneamente a visibilidade das relações de significação, de valorização e de centração que se estabelecem com o espaço e com a sociedade que o ocupa.

As representações da cidade do Barreiro, construídas pelos professores das escolas Preparatórias locais, em função da sua situação e experiências espaciais, e mediante a utilização de uma metodologia quantitativa, revelaram um efeito diferenciador e uma capacidade explicativa das práticas educativas de relação com o meio local, que complementada e articulada com outros factores relevantes pode fornecer novas visibilidades sobre as práticas docentes e sobre as possibilidades e os limites de uma reforma educativa que, precisamente, enfatiza o aprofundamento da relação com o meio local.

---

**Palavras chave:** Representações do espaço; Espaço local; Imagens da cidade; Relação escola-meio; Práticas educativas.

---

## ABSTRACT

At a time where teachers are established as essential actors in an educational reform which confers to the site level abilities and possibilities of adaptation of the educative processes to the social and cultural contexts of the students, we propose the concept of space representation as an identifier of a withdrawing between teachers and the local contexts where they exercise their activity.

The spatial representations act like recognition and appreciation ways of professional action contexts and are established as reference marks of the teachers' professional praxis. According to its definition they re-cover simultaneously the visibility of the meaning relations that they established with the space and its occupying society, its valorization and centralization.

The representations of Barreiro city, built by the teachers of the local Preparatory Schools, in connection with their spatial situation and experiences and through the use of a quantitative methodology, disclosed a distinguished effect and an explanatory ability of the local environment related educational praxis. This perspective, that was linked with other outstanding elements, provide new perceptibilities about teaching praxis and about the possibilities and limits of an educational reform which emphasizes precisely the deepening of the relation with the local environment.

---

**Key words:** Space representations; Local space; City images, School-environment relations; Educational praxis.

---

## RESUME

Au moment où les enseignants se constituent des acteurs fondamentaux d'une réforme éducative qui attribue des compétences et des facultés d'adaptation des processus éducatifs aux contextes sociaux et culturels des élèves au niveau local, on propose le concept de représentation de l'espace comme un élément qui identifie un processus d'écartement des enseignants envers les contextes locaux où ils exercent leur activité professionnelle.

Les représentations de l'espace fonctionnent comme des formes de reconnaissance et de d'appréciation des contextes des actions professionnelles et elles se constituent des points de repère des pratiques professionnelles des enseignants. À partir de leur définition elles recouvrent simultanément la visibilité des rapports de signification, la valorisation et la centration qui s'établissent avec l'espace et avec la société qui l'occupe.

Les représentations de la ville de Barreiro - construites par les enseignants des écoles locales de l'enseignement préparatoire en fonction de leur situation et de leur expériences spatiales, à partir de l'utilisation d'une méthodologie quantitative - ont révélé un effet différenciateur et une capacité explicative des pratiques éducatives mises en rapport avec le milieu local qui peut fournir - en ayant un complément et une articulation à d'autres facteurs importants - de nouvelles visibilités sur les pratiques des enseignants et sur les facultés et les limites d'une réforme éducative qui met précisément l'accent sur l'approfondissement des rapports avec le milieu local.

---

**Mots - clés:** Représentations de l'espace; espace local; Images de la ville; Rapport école - milieu; Pratiques éducatives.

---

## ÍNDICE DE MATÉRIAS

SUMÁRIO.....	1
ABSTRACT.....	2
RESUME.....	3
ÍNDICE DE MATÉRIAS.....	4
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE QUADROS.....	10
INTRODUÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO I - A SOCIEDADE, O ESPAÇO (LOCAL) E A ESCOLA.....</b>	<b>19</b>
<b>1 - SOBRE A EMERGÊNCIA DO LOCAL .....</b>	<b>20</b>
1.1 - Autonomia local e crise do sentido social.....	20
1.2 - A emergência do local como processo de desenvolvimento.....	22
1.3 - A dimensão local e a Educação .....	24
<b>2 - A SOCIEDADE, O ESPAÇO E AS REPRESENTAÇÕES .....</b>	<b>29</b>
2.1 - Sobre a relação Sociedade / Espaço.....	29
2.2 - Definindo Identidade.....	31
2.3 - Região , Cultura e Representações do Espaço.....	33
2.4 - Entre o discurso da Cidade e o discurso sobre a Cidade.....	35
2.5 - A crise - A cidade sem sentido .....	38
<b>3 - A ESCOLA NO "LOCAL" - COM SENTIDO .....</b>	<b>40</b>
3.1 - A relação Escola - Meio - pedagogicamente .....	40
3.2 - Algumas dificuldades.....	43
3.3 - Sobre a relação da Escola com as famílias .....	47
3.4 - A abertura da escola ao meio como inovação .....	50

<b>CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO E RELAÇÃO ESCOLA // MEIO - A CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO DE PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
1 - PARA UMA ABORDAGEM ESPACIAL DA RELAÇÃO ESCOLA - MEIO.....	53
2 - QUESTÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.....	56
3 - A CARACTERIZAÇÃO ESPACIAL E PROFISSIONAL.....	58
4 - AS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO - SIMBOLIZAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CENTRAÇÃO.....	62
5 - SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL.....	67
<b>CAPÍTULO III - ACERCA DA METODOLOGIA.....</b>	<b>72</b>
1 - A FORMALIZAÇÃO DOS CONCEITOS - DOS CONCEITOS ÀS VARIÁVEIS.....	74
2 - A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE - DA POPULAÇÃO À AMOSTRA.....	76
3 - SOBRE A ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	80
4 - A (AUTO)-ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	87
5 - A ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS QUESTIONÁRIOS.....	89
<b>CAPÍTULO IV - O BARREIRO E OS PROFESSORES - REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS.....</b>	<b>96</b>
1 - O BARREIRO COMO CONTEXTO.....	96
1.1 - Da Cidade industrial à Cidade dormitório.....	97
1.2 - Escola e Professores no Barreiro.....	101
1.2.1 - Os professores das Escolas Preparatórias da Cidade do Barreiro - Caracterização espacial e profissional.....	104
2 - OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PREPARATÓRIAS DO BARREIRO - REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO E PRÁTICAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL.....	114
2.1 - As Imagens da Cidade do Barreiro.....	115
2.1.1 - Evocação e Ilustração.....	118

2.1.2 - Valorização .....	124
2.2 - A Centração e a Descentração no Espaço - O lugar do Barreiro.....	131
2.3 - Caracterização das Práticas Educativas de relação com o meio local .....	138
2.4 - Representações da Cidade do Barreiro e relação com o Meio Local.....	148
2.5 - Experiência Disciplinar e relação com o meio local.....	159
2.6 - Experiência Profissional e relação com o meio local .....	165
2.6.1 - Situação profissional .....	166
2.6.2 - Antiguidade Profissional.....	170
CONCLUSÃO.....	174
1 - A ESCOLA E OS PROFESSORES COMO AGENTES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	174
2 - OS PROFESSORES E A CIDADE DO BARREIRO.....	177
3 - OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL .....	180
4 - PERSPECTIVAS FUTURAS .....	184
BIBLIOGRAFIA .....	186
ANEXOS .....	197
Anexo 1 - Fichas de recolha de dados .....	198
Anexo 2 - Ofícios para as escolas.....	200
Anexo 3 - Professores incluídos na amostra - Escola; Nº. horário/Nº interno; Resposta; Data Resposta e Grupo disciplinar .....	204
Anexo 4 - Guião do questionário .....	208
Anexo 5 - Cartas de insistência na resposta ao questionário .....	232
Anexo 6 - Questionário - Categorização das questões abertas - (Exemplo).....	234
Anexo 7 - Fichas de análise de dados (Exemplo) .....	236
Anexo 8 - Quadros Estatísticos .....	239

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1 - Quadro de Hipóteses.....	57
Figura II.2 - Caracterização Espacial e Profissional - Modelo Analítico .....	59
Figura II.3 - Representações do Espaço - Modelo Analítico .....	62
Figura II.4 - Caracterização Simbólica do Espaço - Modelo analítico.....	63
Figura II.5 - Modos de Valorização/Desvalorização Espacial - Modelo Analítico .....	65
Figura II.6 - Formas de Centração / Descentração - Modelo Analítico.....	67
Figura II.7 - Práticas Educativas de Relação com o Meio local - Modelo Analítico .....	68
Figura II.8 - Modos de Orientação da Acção Pedagógica - Modelo Analítico .....	69
Figura II.9 - Modos de Integração Curricular - Modelo Analítico.....	70
Figura IV.1 - Evolução População Residente Concelho Barreiro - 1900-1981 .....	100
Figura IV.2 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por local de residência () .....	105
Figura IV.3 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por situação profissional ().....	106
Figura IV.4 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por local de residência e por tempo de serviço docente().....	107
Figura IV.5 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por local de residência e por situação profissional ().....	108

Figura IV.6 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por grupo disciplinar e por tempo de serviço docente()	113
Figura IV.7 - Relações entre a situação e experiência espacial e as representações do espaço - Simbolização e valorização	118
Figura IV.8 - Nº. de professores por local de residência e por grau de apreciação global da cidade do Barreiro ()	129
Figura IV.9 - Nº. de professores por local de residência e por índice de valorização espacial ()	130
Figura IV.10 - Nº. de professores residentes por antiguidade no local de residência e por grau de apreciação global da cidade do Barreiro ()	131
Figura IV.11 - Relações entre a situação e experiência espacial e as representações do espaço - Formas de centração espacial	133
Figura IV.12 - Nº de Professores por Espaço de Identificação (em %)	134
Figura IV.13 - Nº de professores por local de residência e pelo índice de centração espacial ()	138
Figura IV.14- Frequência da prática de actividades de relação com o meio local ()	141
Figura IV.15 - Grau de importância das actividades sugeridas para a avaliação dos alunos ()	142
Figura IV.16 - Opinião sobre a adequação relativa das disciplinas à integração de conteúdos locais.	145
Figura IV.17 - Nº de Professores por índice de integração dominante	146
Figura IV.18 - Relações entre a Valorização e Centração Espaciais e as práticas educativas de relação com o meio local	151
Figura IV.19 - Índice de valorização espacial pelo índice da prática ()	157
Figura IV.20 - Índice de centração espacial pelo índice da prática ()	158

Figura IV.21 - Relações entre a Experiência Disciplinar e as práticas educativas de relação com o meio local .....	160
Figura IV.22 - Relações entre a experiência profissional e as práticas educativas de relação com o meio local .....	166
Figura IV.23 - Situação profissional pelo índice de prática ().....	168
Figura IV.24 - Concordância com opiniões sobre a relação escola-meio segundo o tempo de serviço docente ().....	172

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro III.1 - Dimensão da amostra - três hipóteses .....	78
Quadro III.2 - Dimensão da amostra por escolas.....	79
Quadro III.3 - Questionário - Relação indicadores - questões .....	83
Quadro III.4 - Nº de questionários entregues por data .....	88
Quadro III.5 - Plano de cruzamento das variáveis .....	90
Quadro III.6 - Índice de valorização espacial- codificação e fórmula.....	93
Quadro III.7 - Índice de Centração espacial- codificação e fórmula.....	93
Quadro III.8 - Índices de Integração Curricular- codificações e fórmulas .....	94
Quadro III.9 - Índices de Orientação da Acção Pedagógica - codificações e fórmulas .....	95
Quadro III.10 - Índice de Prática - codificação e fórmula.....	95
Quadro IV.1 - Nº. de Trabalhadores por Indústria no Barreiro - 1907 - 1927 ().....	99
Quadro IV.2 - Evolução População Residente - Concelho Barreiro - 1900-1981.....	100
Quadro IV.3 - Escolas Secundárias e Preparatórias do Barreiro (Cidade) - Nº de Professores, funcionários e alunos - 1991/1992 (). .....	102
Quadro IV.4 - Escolas Preparatórias e Secundárias da Cidade do Barreiro - Ano de abertura.....	103
Quadro IV.5 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por grupo disciplinar e por local de residência.....	110

Quadro IV.6 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por grupo disciplinar e por situação profissional .....	111
Quadro IV.7 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:- Nº de professores por grupo disciplinar e por tempo de serviço docente.....	112
Quadro IV.8 - Categorias de Evocação da cidade do Barreiro .....	121
Quadro IV.9 - Categorias de ilustração da cidade do Barreiro .....	123
Quadro IV.10 - Categorias de Valorização da cidade do Barreiro .....	126
Quadro IV.11 - Categorias de desvalorização da cidade do Barreiro.....	128
Quadro IV.12 - Nºde professores por local de residência e por espaço de identificação .....	135
Quadro IV.13 - Nºde Professores por local de residência e pelo local de actividades e ocupações quotidianas.....	137
Quadro IV.14 - Abordagem de temas locais.....	143
Quadro IV.15 - Grau de concordância com opiniões sobre a relação entre a escola e o meio local .....	147
Quadro IV.16 - Prática das actividades de relação com o meio local pelo índice de valorização espacial.....	152
Quadro IV.17 - Prática das actividades de relação com o meio local pelo índice de centração espacial.....	153
Quadro IV.18 - Abordagem de temas locais pelo índice de valorização espacial .....	155
Quadro IV.19 - Abordagem de temas locais pelo índice de centração espacial .....	156
Quadro IV.20 - Opinião sobre adequação relativa das disciplinas à integração de temas locais segundo o grupo disciplinar .....	163

Quadro IV.21 - Grau de importância atribuído à relação escola-meio segundo o grupo disciplinar 164

## INTRODUÇÃO

Vive-se actualmente no nosso país um momento de reforma do sistema educativo que pretende corresponder à satisfação de múltiplas reivindicações originadas em diferentes sectores da sociedade.

Esta reforma traduz-se em medidas como a modificação dos currículos e do sistema de avaliação, das modalidades de gestão e organização dos estabelecimentos de ensino.

Na reforma curricular, salienta-se a importância atribuída às modalidades de abertura da escola ao seu meio, que se concretizam nomeadamente na definição da "Área-escola" e num apelo à valorização pedagógica do meio local, enquanto que as medidas de descentralização do modelo de gestão adoptado e a institucionalização do "Projecto Educativo de escola", configuram uma efectiva possibilidade de intervenção dos actores locais na gestão e organização das escolas e a possibilidade de uma contextualização ao nível local dos programas adoptados.

Acompanhando estas últimas modificações e através do programa de formação contínua de professores, centrado nos Centros de Formação Local, permite-se a gestão local das necessidades e das iniciativas de formação dos professores.

Assim, estas medidas revelam uma tendência à afirmação da dimensão local, em que os estabelecimentos de ensino adquirem um lugar menos periférico no Sistema Educativo, deixam de ser meros serviços locais do Estado, e em que é dada oportunidade à comunidade local de participar efectivamente no quotidiano das escolas.

A novidade destas medidas residem na dimensão organizativa em que se corporiza a perspectiva da abertura da escola ao meio local, permitindo-se a possibilidade da sua concretização e ultrapassando-se a perspectiva anterior de vagos e frequentes apelos a uma maior relação com a comunidade

local nos discursos sobre a inovação educativa.

Os objectivos destas medidas são, em última instância, a possibilidade de concretizar algumas condições necessárias a maiores oportunidades de sucesso escolar através de práticas educativas mais de acordo com as necessidades das crianças e jovens, em função do seu contexto social e cultural, e supõem o envolvimento dos diferentes actores educativos neste processo de mudanças, - entre os quais se encontram os professores.

Em relação aos professores, são frequentemente referidos diferentes factores de desmotivação profissional relativamente ao seu envolvimento e empenhamento num processo de inovações. No quadro geral de uma desvalorização social da profissão docente, a falta de incentivos decorrentes das remunerações e da evolução na carreira, a falta de condições de trabalho, a elevada mobilidade geográfica decorrente do sistema de colocações, são alguns dos factores que são frequentemente referidos e que integram as reivindicações do movimento sindical docente.

Para além desses factores, e em consequência do sistema vigente de colocação de professores, o seu distanciamento social e espacial relativamente aos meios sócio-culturais de origem dos alunos e ao espaço local, decorrente quer da posição social ocupada pelos professores quer da descoincidência dos seus locais de residência e de trabalho, podem gerar atitudes de desvalorização dos contextos locais dificultadoras do seu empenhamento num processo actual de inovação das escolas que assenta na valorização e na participação da comunidade local.

Deste modo, o estudo realizado, em que se analisam as relações entre as representações do espaço local expressas pelos professores e as suas práticas educativas de relação com o meio local, pode elucidar sobre a interferência da dimensão local num processo de reforma do sistema educativo, que precisamente, privilegia a valorização e a centração nos contextos educativos.

Essa interferência, é sugerida pelas relações representativas que se estabelecem entre os professores e o espaço local, nas suas dimensões de valorização e de centração, em função de diferentes situações experienciais com esse mesmo espaço.

O espaço eleito como terreno desta investigação é a cidade do Barreiro. É em relação a esta cidade, que se procura identificar as representações que os professores das escolas preparatórias da cidade expressam a seu propósito e como essa relação representativa influencia as suas práticas de relação com o meio local.

Mas, a opção por esta cidade e por esta problemática, remete para a explicitação da justificação pessoal dessas escolhas. Esta explicitação permite evidenciar as condições que possibilitam um empenhamento acrescido e um incremento da criatividade necessária à compreensão da realidade.

Por outro lado, essa explicitação permite ainda a expressão de pressupostos exteriores ao processo de investigação, que a montante, não só o justificam, como modelam a sua evolução e os seus resultados. O controle e avaliação das suas interferências, torna-se assim possível.

Assim, e num passado muito recente, e face à necessidade de elaborar um trabalho de investigação para efeito de avaliação no Curso de licenciatura que então frequentava, optei por um estudo centrado na Cidade onde sempre vivi - o Barreiro (1).

Inicialmente, esta opção foi determinada pela facilidade da recolha de dados no local da minha residência e pela perspectiva de poder capitalizar não só o meu conhecimento do meio, como de poder aproveitar todo um conjunto de contactos sociais. Mas, à medida que se desenvolvia o meu trabalho de investigação, intensificava-se um envolvimento pessoal e afectivo acerca dos resultados que ia conseguindo obter e também relativamente ao próprio processo de investigação.

O interesse pessoal assim revelado, expressou-se na motivação para o conhecimento dos traços mais característicos desta cidade, e pelo processo social e histórico que implicou a emergência de uma identidade cultural relativamente marcante.

Os estudos então efectuados, revelaram um Barreiro bem mais interessante do que aquele que até então vivia quotidianamente.

Creio que isto resultou dos conhecimentos adquiridos sobre o processo de desenvolvimento da cidade a partir do séc. XIX, que permitiram a compreensão muito mais clara sobre o que é hoje o Barreiro, através da atribuição de significados a todo um conjunto de experiências pessoais com o espaço construído, com as instituições locais e de relações sociais. Penso que a partir desse momento passei a viver esta Cidade de uma maneira muito diferente: mais interessada e mais participativa.

Fundamentalmente, foi a ideia de partilhar uma herança histórica e cultural, que implicou a modificação da minha maneira de estar e de viver a Cidade, e motivou um relativo apagamento da influência e da sobrevalorização que Lisboa então exercia sobre mim. De facto, até então, o Barreiro era para

---

(1) - ALMEIDA, (F), 1990, "Lutas operárias no Barreiro" (I República). (ver as referências bibliográficas completas das obras citadas nas notas na Bibliografia desta dissertação - p.p. ????)

mim apenas uma cidade-dormitório.

Mais tarde, e com o meu ingresso profissional na Escola Superior de Educação de Setúbal, a minha ligação com a Cidade do Barreiro e com a Região reforçou-se, não só porque significou o fim das minhas deslocações diárias para Lisboa, mas também pelos conteúdos implícitos na minha actividade profissional: Na relevância atribuída às actividades de animação sócio-cultural da Região e no facto do Distrito de Setúbal ser o objecto privilegiado de análise nas disciplinas que aí lecciono.

Mais recentemente, uma outra dimensão da vida local tem mobilizado o meu interesse e suscitado um conjunto de interrogações que se encontram directamente na origem do tema desta investigação. Trata-se genericamente do contexto de crise e de transformação do modelo de desenvolvimento da região, que tem afirmado a necessidade de se constituir um modelo de desenvolvimento alternativo que privilegie muito mais as dinâmicas sociais e culturais endógenas e implique as condições de uma menor dependência de factores exógenos (2).

Em relação com o anteriormente referido, e como consequência das profundas transformações sentidas na cidade desde os anos 60, intensificam-se os sintomas de uma descaracterização desta Cidade pelo desaparecimento dos factores que mantinham a sua especificidade sócio-cultural.

Esta situação tem suscitado um debate público centrado por um lado na necessidade de afirmar as especificidades locais baseadas numa memória histórica e cultural e, por outro, no imobilismo demonstrado pelo poder autárquico quanto à intervenção nessa área.

Neste debate, em que procurei participar (3) e que se expressa com alguma frequência na comunicação social local, defronta-se um projecto de revalorização cultural da cidade, de características algo "passadistas" e que atribui a situação actual de desrespeito e de indiferença para com a memória histórica e cultural do Barreiro à inoperância da autarquia, face a um outro projecto que considera outras prioridades de investimento autárquico (4).

---

(2) - ver CENTRO ESTUDOS DESENV.REGIONAL E URBANO, 1987, Estudo Preparatório da Oper.Integ.Desenv.Penins.Setubal-relat.1ªfase, e INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO, 1986, Programa de desenvolvimento da Península de Setubal - 1ª fase - Caracterização e levantamento de problemas.

(3) - ALMEIDA (F), 1989, "Barreiro-O investimento autárquico na cultura:um luxo ou uma necessidade?".

(4) - PROENÇA (J. C.), 1988, "Barreiro aculturado - paradigmas de verdades ocultadas".

Face a este contexto, parece-me importante não só compreender o processo de descaracterização cultural desta Cidade, como também questionar as condições sociológicas que permitem a preservação de um património histórico e cultural assente no passado, assim como as condições de eficácia das suas configurações actuais face aos desenvolvimentos mais recentes e futuros da cidade e da sociedade em geral.

Estas preocupações acabaram por centrar-se na escola, já que o processo de reforma educativa em curso, ao afirmar a necessidade de uma maior ligação ao meio, pode iniciar um processo que transforme a Escola num instrumento de revalorização dos contextos culturais locais.

É que afinal, foi através da Escola que se iniciou o meu percurso de reconciliação com a Cidade do Barreiro.

Mas, para além da sua justificação pessoal, a contextualização mais geral desta problemática, em termos das condições sociais que podem permitir a compreensão da sua emergência, e também relativamente aos desenvolvimentos teóricos mais recentes de algumas das Ciências Sociais e Humanas, pode elucidar sobre os limites ou as interferências ideológicas que um determinado contexto social lhe pode imprimir, quer sobre a sua pertinência teórica.

Mais especificamente, procura-se identificar os conceitos e as suas relações, que se destacam de um conjunto de contribuições teóricas que procuram relacionar a Sociedade e o Espaço e em que a "Identidade Cultural Regional" e as "Representações do espaço" surgem como conceitos nucleares.

A escola e a sua relação com o espaço local, implica outros questionamentos, que justificam o recurso à análise de um conjunto de abordagens diferenciadas e que permitem situar algumas dimensões da discussão actual em torno desta problemática.

A análise dos desenvolvimentos mais recentes da Cidade do Barreiro, terreno desta investigação, e particularmente a caracterização das escolas e dos professores da cidade do Barreiro, são elementos de referência na construção do quadro teórico da investigação, pela necessidade de contextualização e operacionalização das formulações teóricas gerais.

A explicitação das opções metodológicas e a descrição dos procedimentos adoptados na construção e utilização dos instrumentos de recolha e tratamento de dados, legitima-se pela possibilidade que oferece de validação dos resultados obtidos

A análise dos resultados obtidos no tratamento da informação recolhida, procurará reconstruir as representações do espaço expressas pelos

professores inquiridos na sua relação com os diferentes modos de experiência do espaço local, e igualmente a análise das práticas de relação com o meio local expressas pelos mesmos. O estabelecimento e análise das relações entre as representações do espaço e as práticas de relação com o meio local correspondem enfim ao objectivo central deste trabalho.

Na sua estrutura e no seu conteúdo, esta dissertação, regista uma sequência lógica de construção do conhecimento. Evidentemente que se trata de uma lógica pessoal (ou talvez não) e de um conhecimento, que esperamos, tenhamos conseguido transformar em saber.

## CAPÍTULO I

### A SOCIEDADE, O ESPAÇO (LOCAL) E A ESCOLA

O estudo das relações representativas que se estabelecem entre os professores e os contextos locais da sua acção profissional, como modo de tornar inteligíveis os processos de distanciamento social e espacial, pode relacionar-se com uma multiplicidade de contribuições teóricas de diferentes investigadores da área das Ciências Sociais e Humanas.

A elaboração da síntese dessas diferentes contribuições, na sua relação com os questionamentos iniciais que implicaram este processo de investigação, permitem a sua integração num conjunto estruturado de questões que constituem uma "problemática teórica" e no conjunto conceptual previamente construído ao nível das Ciências Sociais e Humanas .

A pertinência teórica da investigação, pela possibilidade de enriquecimento das problemáticas teóricas já constituídas e de acumulação de novos objectos de conhecimento, depende da referência do problema definido nesta pesquisa, relativamente a conceitos e a relações conceptuais já estabelecidas, como ponto de partida absolutamente necessário para a construção de novos conceitos ou de novas relações conceptuais como respostas a um novo problema (1).

Por outro lado, as respostas que se pretendem encontrar no decurso desta investigação dependem da construção de um "objecto teórico" particular que terá de partir do corpo de conhecimentos já existente.

A integração do tema em discussão num contexto social mais alargado, pode fornecer-lhe outras legitimidades, mas pode também e pelo

---

(1) - ALMEIDA (J.F.)e PINTO (J.M), 1982, A investigação nas Ciências Sociais, p.12

contrário, sugerir algumas limitações que decorrem da sua emergência como problema num contexto particular.

## 1 - SOBRE A EMERGÊNCIA DO LOCAL

A perspectiva local assumida nesta investigação, não resulta apenas da necessidade de uma delimitação do terreno de investigação por constrangimentos relativos a recursos escassos, mas constitui-se como uma sua dimensão fulcral.

Subjacente, encontra-se a preocupação com o reforço de uma autonomia do local - a Cidade do Barreiro - face às relações de dependência que se estabelecem com o espaço mais alargado que o engloba - a "Área Metropolitana de Lisboa". E essa autonomia é procurada pela insistência na reafirmação de um sentido do local que possa constituir-se em principal elemento de uma estratégia de diferenciação.

Por outro lado, o tema da abertura da escola ao meio local, longe de ser uma "moda passageira", ou um apelo vago que recheia os discursos educativos, enraíza-se num conjunto de transformações económicas, sociais e culturais das sociedades actuais, insere-se em movimentos reivindicativos de camadas populares marginalizadas, de minorias culturais e de regiões periféricas (2), integra os desenvolvimentos mais recentes das Ciências Sociais e Humanas e reflecte-se em reformas dos Estados Centrais.

### 1.1 - Autonomia local e crise do sentido social

Esta viragem para o local pode remeter para a caracterização do "síndrome do vazio social", definido por Y.Barel (3), como uma situação de crise anómica, uma crise na produção do sentido social que afecta as sociedades Europeias.

Esta situação manifesta-se de múltiplas formas na vida social, destacando-se a constatação de uma ruptura no sentido atribuído à comunicação e de ruptura dos próprios canais de comunicação entre as diferentes instâncias da sociedade - a base e o topo, o local e o global, o centro e a periferia.

Gera-se assim, uma situação de incomunicação e de

---

(2) - FURTER, (P), 1981, "Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation", p.198.

(3) - BAREL (Y), 1984, La société du vide.

incomunicabilidade, que afecta globalmente a sociedade e que literalmente rompe com os mecanismos simbólicos de articulação entre a população e as instituições que a pretendem representar. A atribuição de um sentido global e universal à vida social é desta forma impossibilitada. A intransponibilidade dos diferentes níveis da vida social tem como consequência a emergência de micro sociedades relativamente enquistadas sobre si próprias.

Como factores geradores deste "síndrome", Y. Barel refere nomeadamente o processo de desenvolvimento das economias nacionais, que tem revelado a sua cada vez maior integração num verdadeiro "Sistema Económico Mundial", onde as interdependências aumentam e as possibilidades de autarcia são cada vez mais reduzidas. Paralelamente, as organizações complexificam-se e aumentam cada vez mais. Como resultado, alarga-se a distância entre os lugares de decisão e os lugares da sua execução, devido não só à dimensão dos espaços económico e organizacional, mas também à inexistência de articulação e de mecanismos de mediação eficazes que permitam assegurar a coerência do sentido atribuído à comunicação originada em cada um destes "emissores".

Os indivíduos percorrem então um percurso que os leva a construir um mundo muito próprio à sua escala e relativamente ao qual asseguram a possibilidade de um efectivo domínio. Como refere Y. Barel: "...manifesta-se esse fenómeno de bloqueio do sentido social, suportado ou pelo contrário saudado como a ocasião de um novo nascimento, mas quase sempre acompanhado de uma retirada dos indivíduos ou dos grupos neles próprios ou em micro universos sociais" (4).

É neste contexto, que se compreende o fenómeno da "autonomia", que é afinal a expressão dessa construção de "micro universos sociais", em que os indivíduos deixam de acreditar nas soluções colectivas para os seus problemas e não atribuindo muito sentido aos discursos legitimadores de uma sociedade global e universal, constituem-se como as suas próprias sociedades.

Nestas últimas, os indivíduos tendem a assegurar não só um domínio sobre o seu funcionamento, mas sobretudo, asseguram-se que nesse contexto se verificam as condições para uma acção individual com sentido e eficácia. Assim, tendem a constituir-se em pequenos grupos (o casal, o grupo de amigos, a equipa de técnicos ou o grupo de vizinhos) e a centralizar a sua acção ao nível de um território bastante localizado e restrito. É enfim, uma sociedade

---

(4) - *op. cit.*, p.12

construída à dimensão do indivíduo.

## 1.2 - A emergência do local como processo de desenvolvimento

Mas se para Y. Barel, a emergência do local é encarada fundamentalmente como um "bloqueio" na sociedade global, outros autores, pelo contrário, fazem realçar as potencialidades transformadoras dessa tendência actual.

Gaston Pineau refere a propósito que se configuram nestes fenómenos a "... luta contra a alienação provocada pela reificação do espaço a uma só dimensão: a dimensão hierárquica e vertical onde a base é esmagada pelo topo. A conquista a fazer (...) é dialectizar esse espaço reificado, isto é, destruir a pirâmide para que se possam estabelecer relações horizontais e transversais, fundadoras de diferença, de diversidade, de autonomia" (5).

Assim, a emergência da questão local, corresponde a um campo de acção de novos "movimentos sociais" em que se expressam as reivindicações de camadas populares marginalizadas, de minorias culturais e de regiões periféricas (6).

Nestes termos, as reivindicações de autonomia da base relativamente ao topo, do local em relação ao global ou da periferia em relação ao centro, se se inserem num contexto global de novas configurações da vida social nas sociedades actuais como mostra Y. Barel, correspondem igualmente a processos de diferenciação e de afirmação da diversidade, que se articulam com projectos de transformação social, em que o local, a base ou as periferias procuram romper com uma perspectiva de mudança social, económica e cultural baseada na iniciativa e na gestão dos poderes centrais.

O local assume um papel essencial na organização e na regulação dos processos de mudança, face à impotência das estruturas centrais em gerarem processos de inovação que pressupõem a indiferenciação dos contextos locais ou regionais.

De facto, as estratégias de desenvolvimento baseadas exclusivamente em factores económicos e induzidas a partir das instâncias internacionais e/ou do poder central no interior de cada país, definidas em função do modelo dos espaços mais desenvolvidos no sistema económico

---

(5) - Pineau (G), no Prefácio de FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p. 8.

(6) - FURTER, (P), 1981, "Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation", p.198.

mundial ou em cada país, não só não atendiam à multidimensionalidade do desenvolvimento como pressupunham a destruição das particularidades locais consideradas "tradicionais" e em nome das características consideradas "modernas" e decalcadas do modelo das sociedades e das suas regiões mais desenvolvidas (7).

Os poucos resultados práticos destas estratégias não só implicaram a emergência de uma perspectiva integrada do desenvolvimento, longe da perspectiva exclusivamente economicista, valorizando diferentes dimensões sociais e culturais, mas também uma perspectiva de participação das comunidades locais na definição e na execução dessas estratégias de desenvolvimento.

A importância da participação comunitária deve-se à possibilidade de estimular a iniciativa das populações na resolução de problemas locais, reduzindo-se as assimetrias sociais e regionais que resultam das estratégias baseadas no económico e de iniciativa central. E também mais facilmente se traduz na apropriação dos processos de mudança pelas populações e a adequação às suas necessidades reais; permitindo otimizar os recursos externos pela sua articulação com os recursos locais. (8)

Nesse sentido pode-se também citar Chombart de Lauwe: "a espacialidade do local conduz a defini-lo como um espaço de diferença oposto ao espaço nacional indiferenciado e abstracto. A localidade afirma-se como espaço de solidariedade e de autonomia em conflito com a hierarquia centralista julgada disfuncional e arbitrária" (9).

Este autor considera igualmente a necessidade de articular os elementos inovadores com origem no exterior de uma sociedade, de uma região ou de uma localidade, com elementos característicos da sociedade e da cultura local num processo de partilha e de recriação cultural.

Só nesta perspectiva, é que os indivíduos e os grupos dominados e dependentes se tornam sujeitos/actores de um processo de desenvolvimento, assente numa dinâmica de transformação cultural e educativa.

Esta última, ocorre nas condições de mobilização das suas potencialidades autoformativas - a sua "Educogenia", como defende Pierre

---

(7) - FIGUEIREDO, (A.M.), COSTA, (C.S.), ORG., 1982, Do subdesenvolvimento - vulgatas, rupturas e reconsiderações em torno de um conceito, (Vol.1), p.p.196-212.

(8) - CANARIO (R), 1992, "O Estabelecimento de ensino no contexto local", p.77

(9) - LAUWE (C), 1981, Transformations sociales et dynamiques culturelles, p.104.

Furter: "...reconhecemos, por um lado, a necessidade de um desenvolvimento auto sustentado e por outro, o direito dos marginalizados, dos grupos desfavorecidos, das minorias, e das populações em geral a desenvolverem-se também em favor dos seus interesses. Essas finalidades articular-se-ão em torno da exigência de autoformação, como o elemento educativo correspondente ao desenvolvimento cultural de uma democracia. É por isso, (...) que é preciso um esforço para suscitar as condições favoráveis a uma educação difusa, isto é, a capacidade para cada indivíduo e para os grupos de se formarem eles próprios no domínio do seu meio e assim, tornarem-se donos do seu destino" (10).

### 1.3 - A dimensão local e a Educação

Também ao nível das políticas educativas se regista esta mudança de perspectiva.

O crescimento dos sistemas escolares ocorrido a partir dos fins do século passado, acontece paralelamente a um incremento das expectativas sociais relativamente aos seus resultados: A democratização do acesso à Escola deveria traduzir-se numa efectiva democratização das sociedades e num impulso determinante para o desenvolvimento económico e social.

A realidade não satisfaz, no entanto tais expectativas: A influência das desigualdades sócio-económicas têm continuado a exercer a sua influência nas desigualdades escolares e a contribuição do crescimento dos sistemas escolares para o desenvolvimento económico e social tem-se revelado pouco uniforme nas diferentes sociedades (11).

Assim, os níveis ainda significativos de insucesso escolar e de abandono precoce da escola, que atingem significativamente crianças e jovens oriundas de determinados contextos sócio-culturais, são a dimensão mais visível dos problemas atribuídos à Escola e a manifestação da sua ineficácia (12).

A ideia de que a democratização da escola exigiria apenas a expansão dos sistemas escolares e a garantia das condições da igualdade de acesso a um ensino igual para todos, deu lugar à perspectiva de que o crescimento da oferta não é suficiente para uma efectiva democratização da

---

(10) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.40.

(11) - BOUDON (R.), (1973), L'inégalité des chances - la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, e GIROD (R.), (1981), Politiques de l'éducation - l'illusoire et le possible.

(12) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.33

escola e que esta passa sobretudo pela satisfação do direito ao tratamento diferenciado dos indivíduos e das colectividades e da contextualização dos fenómenos educativos (13).

Face à crise da instituição escolar (14), e procurando reduzir-se os níveis de insucesso escolar que atingem particularmente as crianças e jovens dos meios populares urbanos e de regiões periféricas, as políticas educativas de vários países procuram integrar nas reformas dos seus sistemas educativos medidas que incentivem uma maior articulação entre a instituição escolar e os meios sócio-culturais de origem dos alunos. Parte-se do pressuposto que os níveis de insucesso escolar se devem ao distanciamento sócio-cultural entre a escola, os professores e os seus alunos.

Assim, nos anos 60, as reformas educativas nos E.U.A., integradas no âmbito mais geral dos programas de luta contra a pobreza, preconizavam mudanças do funcionamento interno das escolas e o reforço dos laços com a comunidade local.

Também na década de 60, e na Inglaterra, são criadas as "educational Priority Areas" que preconizavam a implicação dos pais e de outros agentes educativos locais num processo de desenvolvimento de uma "educação comunitária". Com bastantes semelhanças com o projecto Inglês, a França nos anos 80 cria as "Zones d'Éducation Prioritaires" (15).

Também no nosso país se tomam iniciativas semelhantes com o lançamento do "Projecto Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo" (PIPSE) e com a definição das áreas de intervenção prioritária.

Em maior ou menor grau, estes projectos visam o combate ao insucesso escolar por um conjunto de medidas que se baseiam numa descentralização dos sistemas escolares. Ao permitirem a concepção, decisão e execução de projectos educativos com a participação de outros actores educativos das comunidades, sugerem um processo de articulação de uma reforma educativa de iniciativa central e de um apelo a uma dinamização local.

Também ao nível das Ciências da Educação se verifica a procura de abordagens mais próximas dos contextos locais onde se situam os actores

---

(13) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p. 198

(14) - O diagnóstico e a sistematização dos sintomas desta crise na obra de COOMBS, (P), A crise mundial da Educação, citada por diversos autores consultados.

(15) - DEROUET (J.L.), ZANTEN (A.H), SIROTA (R), 1987, "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", p.144-145

sociais. Assim, regista-se um interesse crescente pelo nível "micro", quer sejam os estabelecimentos de ensino, a sala de aula ou os próprios professores (16).

O interesse pelas análises centradas numa lógica da "totalidade" dos Sistemas Educativos, nas suas funções como instituições sociais, sua caracterização, funcionamento e efeitos como estruturas centralizadas e centralizadoras, dá lugar a abordagens que privilegiam os efeitos educativos das dinâmicas de escola e a discussão da sua eficácia (17), e a emergência do professor como pessoa e como profissional (18), numa perspectiva que salienta o papel determinante dos contextos de interacção local e dos actores sociais locais na explicação das práticas e dos processos de mudança da Escola.

Nos estudos sobre as desigualdades escolares, das teorias baseadas nos factores psicológicos e individuais como a personalidade e a inteligência e nos factores sócio-culturais, privilegiam-se também actualmente os factores relacionados com a organização das escolas, na perspectiva de uma acção diferenciada em função de especificidades individuais dos alunos e do seu meio familiar e social (19).

O meio social e cultural dos alunos e a própria família que, nas teorias dos "*handicaps* culturais", eram considerados obstáculos ao sucesso escolar, são hoje encarados como motivadores de sucesso através do seu envolvimento no acto educativo e na sua participação nas actividades escolares (20).

Também a evolução recente no interior das diferentes Ciências Sociais e Humanas, tem acentuado esta mudança de perspectiva, ao privilegiar

---

(16) - NEVES (A.C.), EIDELMAN, (J), e ZAGEFKA, (P.), 1987, "Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983", p.127 e seg. e DEROUET (J.L.), ZANTEN (A.H), SIROTA (R), 1987, "Approches ethmographiques en sociologie de l'education: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", p.139.

(17) - BARROSO, (J.), 1991, "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução" e CANÁRIO, (R.), 1992, "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos".

(18) - CAVACO, (M.H), 1990, (Fevereiro), "Retrato do professor enquanto jovem"; CAVACO, (M.H), 1991, "Ofício do professor: o tempo e as mudanças"; HUBERMAN (M), 1989, "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision"; SACRISTÁN, (J.G.), 1991, "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", entre outros.

(19) - MONTADON (C), 1987, "L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives", p.32

(20) - *op. cit.*, p.37

os estudos de caso e a ênfase dada à interpretação e compreensão dos processos e não tanto pelo estudo das causas e dos efeitos dos fenómenos sociais.

As problemáticas locais inserem-se num esforço para aprofundar ou mesmo questionar os resultados das investigações extensivas, ao recontextualizar as proposições de carácter geral, e reflectindo a necessidade de atender ao cruzamento dos diferentes domínios da vida social (21).

Assim, e para além das abordagens do local como "terrenos de investigação" de problemáticas de carácter geral, resultando da necessidade de limitar o âmbito das investigações devido a constrangimentos materiais, emergem as investigações centradas no local como objecto de estudo.

Se como terreno de investigação o nível local permite enunciar as particularidades que podem marcar os limites da generalização, como objecto, o local é entendido como uma totalidade permitindo apreender a coesão das diferentes dimensões da vida social.

Mas, como refere Agnés Van Zanten, "... simultaneamente objecto e nível de análise, o 'local' é estudado a fim de melhor se estabelecer as transformações que ele pode induzir a uma realidade ou a um esquema global de análise e também - e sobretudo - com o objectivo de fazer ressaltar a especificidade local de certos fenómenos, uma certa autonomia, não da localidade estudada, mas do 'local' como campo social e sociológico" (22).

Convém notar, no entanto, que a especificidade local não reside na homogeneidade dos seus elementos nem na absoluta originalidade das suas caracterizações. De facto, o consenso e a coesão dos elementos que se supõem numa "comunidade local" não podem ser estabelecidos à partida, implicando a necessidade de alguma prudência na atribuição de um estatuto conceptual ao termo de "comunidade", frequentemente utilizado nos discursos sobre o local.

Antes, e com P.Furter, afirma-se que "...isso não quer dizer (...) que esse nível (o nível local) seja menos complexo, mais homogéneo, mais consensual que os outros" (23).

Mas, para além destas novas tendências, a imagem da Escola como um mundo fechado de professores e alunos com normas de funcionamento

---

(21) - ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, p.8

(22) - *op. cit.*, p.9

(23) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.106.

relativamente pré-determinados, a permanência das tentações centralizadoras do Estado e a difusão da ideia de que a uniformidade do sistema educativo é garantia da igualdade formal do ensino, são factores que prevalecem e que tendem ainda a dificultar a difusão de perspectivas mais próximas dos actores sociais e dos seus contextos de interacção.

As problemáticas e paradigmas dominantes na Sociologia da Educação, estão ainda marcados pela influência da importância atribuída aos processos de reprodução social e cultural na e pela Escola numa lógica ainda distanciada das dinâmicas locais.

Também, as exigências impostas pelo desenvolvimento das diferentes Ciências Sociais, tem como consequência o reforço das fronteiras disciplinares, dificultando o aparecimento de problemáticas teóricas capazes de suportarem o nível de análise local, em que se cruzam os vários domínios da vida social.

Assim, são raras as referências que privilegiam uma análise centrada no cruzamento da Escola com o espaço local (24), o que é indicador da situação descrita por Montadon e Perrenoud relativamente à relação famílias / Escolas: "De momento, as relações entre as famílias e a escola, pertencem a um *'no man's land'* teórico, onde cada disciplina utiliza os seus próprios utensílios sem que haja a emergência de uma conceptualização comum" (25).

---

24 - ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, p.13. O mesmo foi detectado pelo autor, nas consultas bibliográficas de bases de dados internacionais (ERIC), em que pela dupla entrada de "Representações do Espaço/Escolas" não foi retida qualquer referência e foram raras as que resultaram das entradas "espaço local" e "Escola".

(25) - MONTADON (C) e PERRENOUD (P), Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, p.16.

## 2 - A SOCIEDADE, O ESPAÇO E AS REPRESENTAÇÕES

No âmbito desta investigação, as representações do espaço são um conceito central para a explicação dos processos de distanciamento entre os professores e os seus contextos de acção profissional.

Pretende-se aqui descrever um conjunto de contribuições teóricas de vários autores, que permitem uma reflexão sobre a definição do conceito de "representação do espaço", no quadro mais geral das articulações entre sociedade e espaço e nas condições das transformações mais recentes dos espaços urbanos.

As representações do espaço, recobrando o estabelecimento de uma relação entre os actores sociais e os territórios que ocupam, referem-se também às condições de emergência de processos de identificação social e espacial que se fundem na formulação de "identidades culturais regionais".

Por tudo isso, as representações do espaço referem-se a processos básicos da vida em sociedade, devendo realçar-se os seus efeitos sobre as práticas sociais.

### 2.1 - Sobre a relação Sociedade / Espaço

O problema do espaço, interfere com uma pluralidade de disciplinas, que de certa forma se apropriaram de "partes" desse espaço. Daí a existência de uma multiplicidade de espaços: o espaço urbano/rural, o espaço económico, o espaço político/administrativo, o espaço geográfico, o espaço de intervenção, etc.

Estes diferentes espaços, são tradicionalmente encarados como o suporte material da acção humana, como os lugares onde ocorrem e onde se inscrevem os fenómenos sociais políticos, económicos, etc.

Nesta concepção, o espaço é um dado exterior às sociedades humanas, um dado naturalizado como refere P. Pellegrino (1), sujeito às transformações que resultam da acção das sociedades humanas e o lugar onde estas últimas se projectam - o "écran" da vida social.

A determinação do espaço pela sociedade, é deste modo estabelecida numa relação unívoca, em que se salienta a sua neutralidade, o seu

---

(1) - PELLEGRINO (P), 1987, (Nov), "Épistemologie de l'espace et sociologie des lieux - espace social, représentations des lieux et transformations contemporaines de l'espace", p.153.

carácter passivo, estático e transparente (2).

Assim sendo, não seria possível o estabelecimento de uma relação de identidade entre uma determinada colectividade social e um dado território. A inteligibilidade desta relação só é possível a partir de uma perspectiva que estabeleça uma interacção entre sociedade e espaço.

Esta outra perspectiva do espaço passa por uma sua valorização face à emergência e à caracterização dos fenómenos sociais. É nessa perspectiva que se pode inserir a contribuição de R. Ledrut: "... O Espaço ou o Espacial estão por todo o lado, e se existe projecção, é a projecção a única coisa que conhecemos, melhor ainda ela é a única realidade social observável. Tudo o que podemos ver e analisar do social é espacial. O que constitui o projector não é nunca observável" (3)

Deste modo, postula-se que o espaço não se resume a ser o écran onde se projectam os fenómenos sociais, na medida em que, o que se apreende como o social, são afinal as formas com que a sociedade se materializa espacialmente. É através do espaço que a experiência social é interiorizada pelos actores sociais.

O espaço e o tempo são as duas dimensões em que se expressam os factos sociais, e estes não existem anteriormente à sua espacialização e temporalização. Estabelece-se uma simultaneidade entre a ocorrência dos fenómenos sociais, a sua espacialização e a sua temporalização (4).

Assim, e se as formas espaciais são as resultantes da espacialização das ocorrências sociais, e nelas se pode encontrar as características da sociedade onde emergiram, postula-se também que a acção social integra uma referência necessária a um espaço e a um tempo.

Estabelece-se deste modo uma relação de interacção entre a sociedade e o espaço, em que se o espaço é produto da acção social, é também uma das suas referências. E esta referenciação ao espaço na acção social, ocorre porque a existência dos grupos sociais integra também uma existência no espaço e no tempo, que se expressam pela via de uma representação do respectivo lugar na sociedade e no espaço.

Como refere R. Ledrut: "... a forma de que se reveste uma individualidade social, e a personalidade cultural que ela desenvolve, supõem

---

(2) - ALVARENGA (A) e MALTSCHEFF (J), 1980, (jul-Dez), "L'espace social, nouveau paradigme ?", p.47

(3) - LEDRUT (R), 1987, (Nov.), "L'espace et la dialectique de l'action" p.133

(4) - *ibid.*

não somente o espaço (e o tempo) mas modalidades precisas de representações e de produção do espaço (em geral) e do seu espaço próprio (sua figura e forma). É impossível considerar separadamente os espaços, as suas representações e as individualidades sociais. Elas estão em interação constante" (5).

Cada sociedade, cada grupo social, produz e representa o espaço de modos diferentes, de acordo com "modos de espacialização" diferenciados, que assinalam precisamente as modalidades com que cada individualidade social estabelece uma relação com o espaço.

Salienta-se nesta abordagem, que o espaço e a sua representação pelos actores sociais (individuais e colectivos) é um elemento constitutivo da sua individualidade social, portanto da sua identidade, e que por isso interfere na acção social e na produção e transformação do espaço.

## 2.2 - Definindo Identidade

A identidade pode ser definida como uma resultante de processos de identificação que lhe imprimem características de uma certa instabilidade e mutabilidade ao nível da sua expressão individual e colectiva. Esta perspectiva contraria uma tendência tradicional que entende a identidade como uma totalidade estável e definitivamente adquirida.

Dai, considerar-se não a identidade, mas as Identidades, e privilegiar-se mais a definição das características dos processos de identificação, que os seus produtos (6).

Ao nível da sua realidade individual e colectiva, é um conceito multidimensional, que se expressa na multiplicidade de "objectos" sujeitos aos processos de identificação, tal facto origina que seja um conceito multidisciplinar que torna difícil uma definição universal.

No entanto, pode estabelecer-se que se trata de um sentimento consciente de especificidade individual que pressupõe um esforço inconsciente de estabelecer uma continuidade (coerência) da experiência vivida em função da diversidade dos papéis sociais e das discontinuidades temporais. Resulta também da participação do indivíduo nos ideais e nos modelos culturais dos

---

(5) - *op. cit.*, p.6

(6) - LIPIANSKY (E.M.), TABOADA-LEONETTI (I), VASQUEZ (A), 1990, "Introduction à la problématique de l'identité", p.22

grupos sociais (7).

A comparação com o outro é também um dos processos de identificação, de acordo com Festinger (8), ao estabelecer diferenças e semelhanças de modo a permitir avaliar-se e situar-se relativamente a um contexto social.

Esta acção de comparação é especificada em Tajfell, como uma selecção e categorização dos objectos. É nesta selecção e categorização que intervêm os valores e os critérios do consenso social (9).

E. Goffman, chama atenção para a diversidade de papéis sociais e para as diferentes identidades que os actores sociais podem assumir, quer em função desses papéis, quer como resultado das expectativas que se impõem em determinados contextos de interacção social (10).

As identidades não se referem ao domínio das determinações da sociedade sobre os indivíduos, mas são consideradas no nível das experiências vividas nas relações com os outros, com o meio, com os grupos e com as estruturas sociais (11)

O "nós", ou sejam, as identidades colectivas emergem do sentimento de solidariedade com o "outro" que recobre simultaneamente um processo de adesão ao "nós" (assimilação) e de diferenciação relativamente aos "outros". Se é um produto forjado individualmente, essa identidade resulta das experiências do indivíduo na sociedade como actor social.

Assim, as identidades consideradas nas suas discontinuidades no tempo, nas particularidades dos contextos de interacção e nas suas múltiplas dimensões, constituem um sistema de "elementos de identidade" (12), cuja combinação define um ser único, como indivíduo e como actor social.

### **2.3 - Região , Cultura e Representações do Espaço**

O conceito de "identidade cultural regional", na definição que lhe

---

(7) - *ibid.*

(8) - *op. cit.*, p.14

(9) - *ibid*

(10) - *op. cit.*, p.15

(11) - *op. cit.*, p.23

(12) - TABOADA-LEONETTI (I), 1990, "Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue, p.44

é dada por P. Pellegrino, G. Albert e C. Castella (13), pretende articular a realidade de uma determinada colectividade social portadora de uma individualidade cultural com o território ocupada pela mesma.

Assinalam a propósito, as dificuldades de delimitar espacialmente os fenómenos culturais, devido ao carácter político e administrativo dos critérios que suportam as delimitações territoriais. Sustentam assim que, partir da região política e administrativa para verificar e caracterizar os fenómenos sociais e culturais que aí ocorrem, ou partir da delimitação espacial das personalidades culturais, não são procedimentos que permitam avaliar a realidade espacial de uma determinada Identidade. De facto, as delimitações políticas e administrativas impedem a coincidência entre espaço e cultura.

O entendimento da dimensão espacial como elemento integrante da constituição das individualidades sociais, permite ultrapassar esta dificuldade. É na interacção entre espaços, representações do espaço e individualidades sociais que deverão ser compreendidos os fenómenos de identidade.

São as representações do espaço de que uma determinada comunidade é portadora, que desempenham essa função de articulação entre as características de uma colectividade social e a sua relação com o espaço. O Espaço ocupado por uma colectividade é assim investido das características do grupo social que o ocupa, através da sua representação, numa perspectiva "sóciocêntrica" que representa o universo de acordo com os valores e os traços determinantes de uma existência social (14).

Assim, postula-se que na Identidade colectiva se encontra intimamente associada uma representação dos traços culturais que caracterizam a comunidade e uma representação dos atributos que definem o seu espaço. Estes elementos são comumente reconhecidos como inerentes à colectividade e à sua individualidade.

Neste reconhecimento de atributos e características compartilhadas, geram-se sentimentos de pertença relativamente ao grupo e ao espaço que são constitutivas da sua identidade.

Através destes sentimentos de pertença, uma população centra-se num determinado território descentrando-se relativamente a outros. "...O sentimento de pertença a um espaço, desdobra-se assim numa referência a outros espaços. (...) Espaço de pertença e espaço de referência são duas

---

(13) - PELLEGRINO, P.; ALBERT, O.; CASTELLA C., 1980, "Transformation de l'espace et identité culturelle: l'échelle regionale", p.13

(14) - *op. cit.*, p.20

modalidades através das quais as populações podem operar clivagens no território próprio de uma colectividade ..." (15). E estas clivagens do espaço, integrando as representações e a Identidade colectiva, são carregadas de valorizações ou de desvalorizações. Clivagens, que marcam o espaço pelas suas formas, as suas dimensões absolutas e relativas, os seus graus de abertura, suas relações recíprocas de exclusão, inclusão, intersecção, reunião, hierarquização, e produzidas por processos de diferenciação social (16)

Esclarecendo este processo de constituição das representações espaciais R. Ledrut refere que: "...os indivíduos não estão determinados a sentir sentimentos de pertença unicamente pelos seus papéis efectivos de actores sociais, mas por todas as ideologias, mais ou menos dominantes, que desenvolvem as representações das sociedades (e do espaço), e por todos os imaginários que regulam a sua percepção do vivido" (17).

Deste modo a constituição de uma colectividade social remete para uma multiplicidade de pertenças sociais e espaciais que geram a complexidade da articulação entre as pertenças sócio-económicas e a pertença espacial. A posição social dos actores sociais é um factor que pode fazer variar as representações espaciais (18).

As representações espaciais permitem a articulação do espaço e da cultura e possibilitam uma definição de região como "...um produto histórico, mais ou menos estável, que tem uma realidade colectiva (e supõe então um sentimento de pertença) e uma relação com o espaço ..." e implica a "...formação correlativa de uma individualidade social (...) de uma personalidade cultural e de um espaço social"(19).

#### 2.4 - Entre o discurso da Cidade e o discurso sobre a Cidade

Como decorre das contribuições teóricas apresentadas anteriormente, as representações espaciais marcam o processo gerador das identidades colectivas e recobrem uma dupla dimensionalidade: Por um lado, a

---

(15) - PELLEGRINO (P), et al, 1982, (Jun-Dez), "Identités régionales representations et aménagement du territoire", p.109

(16) - *op. cit.*, p.108

(17) - LEDRUT, R., 1980, "Espaces et sociétés" p.9

(18) - PELLEGRINO, P.;ALBERT,O.;CASTELLA C., 1980, "Transformation de l'espace et identité culturelle:l'echelle regionale", p.23

(19) - LEDRUT, R., 1980, "Espaces et sociétés", p.10

percepção das formas espaciais e por outro a atribuição de uma significação às imagens apreendidas.

É nesse processo de significação, que intervêm os mecanismos referidos aos sistemas de valores sociais, e onde ocorre a representação considerada como a centração dos objectos no social (20).

A ênfase dada à percepção ou à significação correspondem a duas perspectivas do processo de construção social das representações.

Assim, situando-se nesta discussão K. Lynch, não nega a importância dos fenómenos de significação, mas, no seu trabalho a ênfase é colocada nas condições de eficácia da imagem do meio e particularmente do meio urbano, que permita uma boa orientação espacial dos habitantes, considerada como essencial ao "bem estar" e ao equilíbrio individual (21).

Assim a sua preocupação consiste em propor as condições de efectivação de um "design urbano" que através das alterações dos diferentes elementos das formas físicas da cidade permita uma maior "legibilidade". Estabelece as condições de um reforço da imagem da cidade que assim poderá assumir as qualidades necessárias a uma boa orientação e "bem estar" dos cidadãos: suficiência, verdade, clareza, integração e segurança (22).

Definindo a imagem da cidade como o resultado de um processo bilateral entre o observador e o meio e em que "o meio ambiente sugere distinções e relações, e o observador - com grande adaptação e à luz dos seus objectivos próprios - selecciona, organiza e dota de sentido aquilo que vê" (23), refere três componentes da imagem da cidade: "identidade", "estrutura" e "significado". Por "identidade" entende a individualidade e a particularidade de cada objecto percebido; por "estrutura" a relação do observador com os objectos e entre estes; por "significado" a relação prática e emocional do objecto com o observador.

Assumindo expressamente o seu interesse em explorar a identidade e a estrutura, refere a dificuldade de encontrar significações que ultrapassem a extrema diversidade individual.

Para R. Ledrut, pelo contrário, são as significações atribuídas à

---

(20) - PELLEGRINO, P.; ALBERT, O.; CASTELLA C., Julho/Dez/80, "Transformation de l'espace et identité culturelle: l'échelle regionale", p.21

(21) - LYNCH (K), 1982, A imagem da cidade, p.p. 11-15

(22) - *op. cit.*, p.131

(23) - *op. cit.*, p. 16

cidade pelos actores sociais que vão constituir o seu objecto privilegiado.

Afirma que a cidade assume diferentes "ordens de significação", pelas quais o sentido é atribuído em função das formas espaciais, das suas funções, ou da sua função económica, entre outras. Interessa-lhe então, procurar integrar essas diferentes ordens de significação, através da procura do sentido da cidade nos actores urbanos e na sua "experiência urbana": "As significações não existem por si numa determinada cidade, separadas da prática dos homens de um tempo e de um mundo. Elas não são também simples projecções. As significações não estão nem nas cabeças nem nas coisas, elas estão na experiência: aqui a experiência urbana" (24).

Esta perspectiva nega uma significação universal que possa ser retirada das formas físicas da cidade, a sua imagem só assume alguma realidade e possibilidade se ser apreendida através dos discursos dos actores urbanos sobre a cidade. R. Ledrut, nega assim a existência de um discurso próprio da cidade portador de sentido, aceitando que esse sentido só pode ser encontrado no discurso sobre a cidade enunciado pelos actores urbanos.

O seu projecto, consiste em procurar a estrutura das significações urbanas dos que usam a cidade, admitindo a especificidade das diferentes imagens e as suas relações com os diferentes grupos sociais.

A imagem da cidade, é em Ledrut, não a expressão de um significado, mas um signo constituído de significantes e significados, constituindo um sistema denotado - uma metalinguagem.

Inserida assim no campo do simbólico a imagem não é pura representação "... não existe imagem sem ressonância afectiva. (...) A imagem é sempre emoção ..." (25). Integra as dimensões valorativas que são atribuídas pelos actores sociais aos objectos que essas imagens representam e indica a relação global com a cidade, implicando uma relação com as práticas sociais.

Outros autores procuram uma abordagem semiológica da cidade, assente na procura do sentido da linguagem espacial, que ultrapasse a subjectividade de uma semiologia urbana constituída numa metalinguagem do urbano, como é o caso de R. Ledrut.

F. Fourquet, citado por J. B. Miranda, considera que " a cidade é com efeito uma noção-écran: através dela diz-se algo diferente, cujo nome é capitalismo, território, Estado ou equipamento colectivo. O discurso da cidade não fala da cidade ..." , acrescentando J. B. Miranda que o discurso sobre a

---

(24) - LEDRUT (R), 1973, Les images de la Ville, p.12

(25) - *op. cit.*, p.21

cidade é diverso do discurso da cidade, podendo mesmo ocultá-lo, tomando-se mistificador e utópico.(26).

Umberto Eco, procurando (e reconhecendo) o sentido das formas urbanas, remete para a possibilidade do mesmo ser encontrado nos códigos da arquitectura, admitindo que estes se referem a códigos extra-urbanos que os implicariam (27).

Na mesma linha, M. Castells, considera que o elemento ideológico implícito nas práticas de produção do espaço urbano, confere o sentido aos elementos e às formas espaciais (28).

Nestas tentativas de uma semiologia das formas da cidade, constata-se a necessidade de recorrerem a outros sistemas de significação com origem no social que lhes atribuiriam uma significação.

O estabelecimento das significações dos elementos e das formas da cidade, independentemente dos actores sociais, na perspectiva do estabelecimento de uma significação prévia à experiência social, esquece a produção simultânea das configurações sociais e espaciais.

Existe de facto, uma multiplicidade de leituras possíveis : "os moradores urbanos não se apercebem da cidade na sua totalidade, não somente por causa da inacessibilidade geográfica de alguns lugares ou da simples invisibilidade física, mas devido à sua inacessibilidade social e à sua invisibilidade social" (29)

Então, a possibilidade de uma imagem da cidade, parece depender da sua construção a partir das imagens construídas pelos actores sociais e só apreensíveis pelos seus discursos sobre a cidade.

## 2.5 - A crise - A cidade sem sentido

O processo de urbanização, traduzido no crescimento físico das cidades, na formação das áreas metropolitanas e no crescimento da população urbana, implicou um conjunto de transformações da vida das cidades, cujas manifestações caracterizam uma situação de "crise da cidade".

Este diagnóstico recobre sintomas que se referem às significações

---

(26) - MIRANDA, (J.B.), 1984, "Introdução aos problemas metodológicos de uma simbólica urbana", p. 72

(27) - *op. cit.*, p.74

(28) - *ibid.*

(29) - *op. cit.*, p.75

atribuídas pelos seus habitantes à cidade onde vivem.

Com o aumento da mobilidade geográfica que caracteriza a vida urbana e o seu crescimento, reduz-se a proporção entre a população estável e a população flutuante (30), gerando problemas de integração colectiva e uma diminuição da vida colectiva da cidade, que se expressa na diminuição da participação dos cidadãos, na multiplicidade das pertenças e numa redução da significação colectiva atribuída à cidade. R. Ledrut considera que "...esse sentimento de pertença (à cidade) não parece ser generalizado nas nossas cidades actuais - sobretudo nas grandes cidades - (...) ele é eliminado por outros sentimentos de pertença bastante mais actuaentes, ou pelo individualismo que se desenvolve na sociedade de consumo" (31).

Aos fluxos de mobilidade geográfica, resultantes do poder de atracção dos grandes centros urbanos, onde se concentram as disponibilidades de emprego e as ofertas de serviços, acrescenta-se a mobilidade residencial dos habitantes da cidade.

A intensidade do afluxo populacional, confronta-se com a incapacidade das disponibilidades de alojamento e a saturação dos equipamentos colectivos. Como diz J. Remy e I. Voyé, a cidade afirma-se "...como lugar sem possibilidades de escolha e de raridade, (...) em vez de permitir o estabelecimento progressivo de uma ordem onde cada um, por tentativas e por erros, encontra o lugar que lhe convém (...) desenvolve cumulativamente uma distribuição desordenada, onde não importa o quê se encontra não importa onde, (...). As distâncias tornam-se então desproporcionadas entre os lugares de trabalho e os lugares de residência, entre estes últimos e os lugares de vida social " (32).

Os índices elevados de mobilidade geográfica e de mobilidade residencial, a mobilidade profissional e os movimentos pendulares quotidianos, são factores que geram a ruptura incessante das solidariedades sociais, implicando a sua desorganização e o enfraquecimento da consciência colectiva e da "personalidade urbana".

A cidade passa a ser predominantemente organizada em função da satisfação das necessidades individuais de consumo em detrimento das manifestações da vida colectiva.

"A partir daí, podemos interrogar-nos sobre a 'redução semântica'

---

(30) - LEDRUT (R), 1973, Sociologie urbaine, p.83

(31) - *op. cit.*, p.37

(32) - REMY (J), VOYE (L), 1981, La Ville, ordre et violence, p.49

da leitura da cidade, que em vez de ser lida como um conjunto de símbolos polisémicos e insubstituíveis entre si, organiza-se em torno de um conjunto de signos monosémicos e substituíveis ..." expressos em construções "...que são de todo o lado e de nenhum em especial..." (33). Assinalando a hiposignificação das cidades modernas, F. Choay, classifica-as de "sistemas mistos de significação" que têm que recorrer a outros códigos de comunicação que complementem o seu sentido, nomeadamente pelo recurso aos signos gráficos e linguísticos que acabam por reforçar a universalidade e homogeneização das suas significações (34).

Parece então que a cidade se encontra "bloqueada" entre a avaliação negativa da falta de participação colectiva e da redução da riqueza das suas significações e a afirmação da "liberdade individual" permitida pela redução das solidariedades sociais, que são também, factores de controle informal dos actores sociais (35).

---

(33) - *op. cit.*, p.42

(34) - CHOAY (F), 1972, "Semiologie et urbanisme", p.14

(35) - REMY (J), VOYE (L), 1981, La Ville, ordre et violence, p.47

### 3 - A ESCOLA NO "LOCAL" - COM SENTIDO

O sistema escolar tem reagido de forma aparentemente favorável aos apelos frequentes à articulação entre a Escola e a Comunidade, quer pela sua integração nos projectos de reforma da Escola, quer pela abundância de referências nos discursos actuais sobre Educação.

A multiplicação destas referências nas intenções manifestas de diferentes actores envolvidos no Sistema Escolar, assim como a multiplicação de actividades escolares de articulação entre a escola e a comunidade envolvente, pode fazer supor que, de facto, algo de importante se está a modificar e que tendencialmente poderá induzir a superação dos problemas identificados no funcionamento do sistema escolar.

Mas, para além das intenções manifestas nos discursos e nos projectos de reforma, e para além da superficialidade das abordagens de um tema constituído em "moda", é importante uma reflexão mais ponderada sobre o mesmo e nomeadamente sobre as condições e as modalidades em que a articulação Escola / comunidade pode constituir o elemento fulcral de uma transformação efectiva das nossas escolas (1).

#### 3.1 - A relação Escola - Melo - pedagogicamente

O desenvolvimento das "Ciências da Educação", nomeadamente a emergência de novas correntes pedagógicas, resulta afinal da necessidade de compreender e dar resposta aos problemas com que se defronta actualmente a Escola e a Educação.

Não obstante as diferenças importantes entre as propostas dos pedagogos envolvidos neste processo de transformação, proclamavam em comum, com maior ou menor ênfase, a valorização dos conhecimentos e dos interesses dos alunos e dos seus contextos sócio-culturais.

Assim, e no cerne da renovação das ideias e das práticas pedagógicas está a necessidade de reequacionar a relação pedagógica no contexto das transformações da Escola durante este século.

De uma escola baseada num acesso e num funcionamento elitista, passa-se para uma escola de massas, o que implicou a diversificação das origens sociais e culturais dos alunos. Esta diversidade, não é considerada nos

---

(1) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.32

modos de funcionamento dos estabelecimentos escolares, mantendo-se os modelos pedagógicos uniformes e uniformizantes (2).

A "Escola tradicional" encara os alunos como meros receptores de uma informação que decorre de um saber estabelecido e inquestionável que estrutura o autoritarismo implícito no papel e nas atitudes do professor. A passividade esperada do aluno perante este saber que lhe é exterior e perante o autoritarismo da sua transmissão, recobre a desvalorização e a segregação pela Escola dos saberes e das experiências que decorrem das suas origens sociais e culturais.

Os efeitos deste modelo sobre as aprendizagens são evidenciados por M<sup>a</sup>. Amália Borges: "A maioria das vezes os conhecimentos adquiridos desta maneira, (...) constituem apenas uma carapaça exterior, não assimilada, sobreposta à verdadeira personalidade do educando e que nele cerceia toda a espontaneidade e mutila tudo o que de profundo, de pessoal, de verdadeiro possa existir no indivíduo ..." (3)

A renovação dos modelos pedagógicos verificada a partir dos fins do século passado, através de pedagogos como C. Freinet, J. Piaget, M. Montessori, Decroly, J. Dewey ou Claparède, procuram uma redução do papel passivo do aluno na sua relação com o saber e simultaneamente uma modificação das relações de poder na sala de aula (4).

O saber deixa de ser dominado em exclusivo pelo Professor, que deixa de ter o papel exclusivo da sua transmissão. O aluno passa a assumir um papel central na apropriação pessoal da informação recebida pela sua integração na matriz das suas experiências pessoais, e por essa via, a produzir o seu próprio saber.

Implícito, está uma nova concepção do saber e da sua relação com o Homem: "...os seres humanos são criadores falíveis de conhecimento. Eles criam cultura - que inclui o conhecimento - modificando o que já existe quando reconhecem as inadequações, os erros, ou as deficiências, nele inerentes" (5).

A escola deve assim constituir um contexto estimulante que

---

(2) - BORGES (M.A.), 1961, "Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino", p.15.

(3) - *ibid*

(4) - ver AVANZINI (G), 1978, A pedagogia no Séc.XX e NOT (L), 1983, (Junho), "Subjectivação e educação".

(5) - PERKINSON (H), 1980, "Educative environments", p.135

permita e motive as crianças e os jovens a elaborar o seu próprio saber e a organizar a sua experiência. De uma lógica baseada no consumo de informação a escola passa a assumir uma lógica de produção do saber (6).

Nesse sentido e discutindo a ambiguidade do conceito de "produto educativo", P. Furter não o considera como uma situação esperada de transformação de uma personalidade que se expressa num diploma ou num título académico, num nível de instrução ou pelo número de sucessos, mas como uma resultante de "...um processo através do qual o sujeito interessado autoregula a sua formação e de que se apropria das condições e dos objectivos"(7). Considera ainda, que o resultado de uma intervenção educativa é o resultado multidimensional das relações entre: a "formação difusa" anterior ou simultânea num "espaço vivido"- a "cultura vivida"; a formação escolar ou extra-escolar num espaço administrativo - a "cultura escolar"; a interacção com o contexto na utilização dessa formação e dessa educação (8).

A ideia de autoregulação pessoal das condições e dos objectivos de formação remete para o conceito de autoformação como apropriação pessoal das situações formativas, em que uma intervenção educativa externa se articula com as experiências de vida.

Esta articulação surge como a condição necessária para o desenvolvimento pessoal, pela via de uma reinterpretação do vivido, pela atribuição de um novo sentido às experiências pessoais - uma "transformação de perspectiva" como defende Mathias Finger (9).

Assim e contra as pedagogias tradicionais que encaram o aluno como "objecto" da acção de formação e transformação assumida pelo educador, tende-se nas novas pedagogias a privilegiar uma maior "subjectivação" do acto pedagógico, ou seja, entender o desenvolvimento da criança como construção e manifestação do ser enquanto sujeito (10).

---

(6) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.26

(7) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.52

(8) - *ibid*

(9) - FINGER (M), 1989, Apprendre une issue, Lausanne, Éditions L.E.P., p.120.

(10) - NOT (L), 1983, "Subjectivação e educação", p.24

### 3.2 - Algumas dificuldades

Se as ideias pedagógicas avançaram neste sentido inovador, a realidade das práticas educativas continuam em sectores significativos do nosso sistema escolar a utilizar modelos predominantemente tradicionais. A inovação pedagógica, parece dificultada quer por factores reprodutivos dos modelos de ensino tradicionais ligados a inadequações na formação dos professores, quer por factores organizativos dos sistemas escolares que, excessivamente centralizados e burocratizados impõem programas, manuais, modelos de funcionamento e de gestão dos estabelecimentos de ensino (11).

Estes elementos normativos de regulação do quotidiano escolar configuram um sistema rígido, espartilhado por uma regulação excessiva, gerando uma prática repetitiva cumprida acriticamente. Nesses elementos salientam-se os "programas esmiuçados e atomizados em objectivos e conteúdos, planificações minuciosas, fichas de trabalho e testes, são como que um receituário que se conserva em 'dossiers', que se aplica ano após ano e que circula e se utiliza, em qualquer escola, de forma acritica, indo substituir, mediocrementemente, uma formação inexistente" como refere M. H. Cavaco (12).

Como salienta esta autora, o cumprimento mais ou menos integral dos programas tende a ser considerado como a "marca do sucesso" profissional dos professores, e constitui um indicador da realidade de um modo de funcionamento das nossas escolas que levam à ritualização das práticas pedagógicas e à sua reprodução entre diferentes gerações de professores. A imposição deste modelo institui-se desde o início da carreira profissional dos professores, reforça-se mesmo nesse momento inicial de construção da sua "identidade profissional" e em que "uma atitude ritualista, de cumprimento minucioso dos programas, pode ser a resposta para uma ansiedade gerada pelas condições de trabalho e que não foi superada de outra maneira" (13).

Para além das condições de trabalho em cada escola, muitos professores, nomeadamente os que se encontram no início da sua carreira, estão sujeitos a mudanças frequentes de estabelecimento de ensino, obrigando a sucessivas recriações de "uma imagem de credibilidade profissional, perante

---

(11) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.2

(12) - CAVACO, (M.H), 1990, "Retrato do professor enquanto jovem", p. 129

(13) - *op. cit.*, p. 131

públicos e em ambientes diferentes" (14).

Estes desenraizamentos sucessivos dos professores em relação a um ambiente de trabalho, e que resultam do seu processo de colocações, constitui de facto uma característica da profissão docente.

Migrante por profissão, o professor pode situar-se numa posição relativamente distanciada relativamente à escola e ao seu meio. A sua condição de profissional em "trânsito" pode impedi-lo de estabelecer uma ligação orgânica com aquilo que o rodeia. A. H. Van Zanten estabelece mesmo o paralelismo entre o Professor e a imagem do "estrangeiro": "ser sem raízes, no sentido material e metafórico do termo, fundamentalmente móvel, não tanto porque chega um dia para partir logo a seguir, mas porque permanece um viajante potencial que não desenvolve ligações orgânicas com os que o cercam" (15).

Se a posição social dos professores pode gerar o distanciamento relativamente aos contextos sociais e culturais de origem dos seus alunos, as condições de uma elevada mobilidade nas colocações profissionais e a dissociação frequente entre local de trabalho e local de residência, contribui para acentuar esse distanciamento.

Mas, para avaliar o nível de integração do professor relativamente ao meio onde exerce a sua actividade, não basta caracterizar a sua posição social e espacial relativamente ao mesmo, mas também caracterizar as suas representações do meio local, a sua participação na vida associativa e política local e as suas relações com outros agentes educativos (16).

Para P. Furter, as percepções e o tratamento dado pelos professores à relação entre a "cultura escolar" e a "cultura vivida", parecem depender das "representações espaciais e temporais" dos professores relativamente ao meio local. Em função destas últimas, propõe diferentes configurações da relação cultura escolar/cultura vivida:

- - O meio local como "simplex ajuda pedagógica", como exemplificação;
- - O currículo é definido a partir da localidade;
- - Envolvimento na comunidade permitindo associar teoria e prática;

---

(14) - *op. cit.*, p. 130

(15) - ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, p.140.

(16) - *op. cit.*, p.142 e - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.63

- - Prática de um verdadeiro serviço à comunidade;
- - Estabelece-se uma verdadeira alternância entre o modo de transmissão e o modo de produção próprio do local (17);

No mesmo sentido, A. H. Van Zanten, defende que se as configurações locais afectam as posições sociais ocupadas localmente pelos professores, as suas identidades profissionais e as suas relações com os pais e com a colectividade local, implicam também diferentes significações atribuídas à abertura da escola ao meio e diferentes níveis de envolvimento dos professores na vida local e nos processos de inovação das práticas educativas (18).

O espaço local, surge como um "enjeux" das estratégias dos diferentes actores educativos que definem projectos diversificados de relação entre a Escola e o Meio, em função das diferentes significações que lhe são atribuídas, e onde se confrontam a maior ou menor autonomia das escolas e dos professores face às autarquias, pais e outros actores educativos (19).

Mas o quadro de limitações à generalização de práticas pedagógicas inovadoras de relação da Escola com o seu meio, deve também atender ao facto de que o apelo à inovação insere-se muitas vezes em reformas educativas decretadas e reguladas institucionalmente em sistemas escolares centralizados e altamente hierarquizados.

Se tais reformas podem ter a virtualidade de conseguirem o apoio e o envolvimento dos actores locais, podem também receber uma resposta constrangida dos professores aos seus superiores hierárquicos, o que facilmente pode conduzir a um "...'activismo sem alma', quer dizer, à concretização prática de novidades, que 'parecem bem' face à hierarquia docente e ao exterior, mas que, já que não se apoiam num projecto pedagógico coerente nem sobre um verdadeiro empenhamento dos professores, não podem produzir resultados duráveis na população visada" (20).

Nestas condições, as práticas educativas de ligação ao meio assumem um papel perfeitamente marginal e só muito superficialmente afectam

---

(17) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.64 a 66.

(18) - ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, p.244

(19) - *op. cit.*, p.214

(20) - *op. cit.*, p.223

as características fundamentais da relação pedagógica.

Como refere Rui Canário, as actividades "novas" permanecem bem delimitadas no tempo e no espaço, periféricas e marginalizadas relativamente às actividades "nobres" rígida e burocraticamente planificadas, centradas nos programas e nos conteúdos (21): "O 'meio' aparece como uma nova matéria escolar filtrada pelos métodos tradicionais" (22).

Deste modo, práticas pedagógicas predominantemente tradicionais coexistem com actividades circunscritas de contacto com a realidade natural e social envolvente (23). Estas actividades acabam por ter apenas um carácter ilustrativo das exposições dos professores, sendo a criatividade dos alunos limitada pelas orientações de observação que decorrem da imposição do cumprimento dos programas disciplinares

Outra tendência, consiste em utilizar a comunidade como recurso das escolas a diferentes níveis, nomeadamente o financeiro. Este "parasitismo" da Escola face às instituições locais, sob o pretexto de ligação à comunidade, apenas a encara como o fornecedor alternativo de meios humanos, materiais ou financeiros de que as escolas carecem.

Isto significa afinal, que estas práticas de ligação com a comunidade não implicam um projecto de transformação dos sistemas escolares, nem constituem a concretização dos objectivos pressupostos na sua defesa: a redução da ineficácia da escola pela diminuição das desigualdades escolares. Não significam de facto, uma modificação do "núcleo 'duro' da modalidade de trabalho pedagógico dominante": a organização do tempo, do agrupamento dos alunos e da utilização do espaço escolar, as práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações e o tratamento normalizado dos alunos sem atender aos seus interesses, saberes e experiências mantêm-se inalterados (24).

Mas, procurando delimitar a estrita responsabilidade dos professores face a estes impasses, refere-se J.Gimeno Sacristán que tenta a

---

(21) - CANÁRIO, (R.), 1991, "Projecto ECO - Arronches - Que relação Escola-comunidade?", p. 78.

(22) - CANÁRIO, (R.), 1992, "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", p.80

(23) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.38.

(24) - CANÁRIO, (R.), 1992, "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", p.80

definição e caracterização da "profissionalidade docente". Através da identificação de vários contextos profissionais e sócio-culturais da actividade docente, estabelece-se que alguns escapam relativamente ao controle directo dos professores, permitindo assim relativizar a tentação frequente à sua hiper-responsabilização pelos problemas com que se defronta a Educação.

Este autor, distingue no campo educativo diferentes tipos de prática (no interior e no exterior do sistema escolar institucional, de organização ou relativas ao funcionamento do sistema escolar) distintas das práticas didácticas e educativas interiores à sala de aula, que assumem diferentes níveis de determinação por parte de outras instâncias estranhas ao professor. O que lhe permite estabelecer que "a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas. (...) é real a existência de muitas múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional" (25).

### 3.3 - Sobre a relação da Escola com as famílias

A abertura da escola aos pais é uma das dimensões essenciais assumida pela relação entre a escola e o meio.

O reconhecimento crescente do papel complementar dos processos de socialização familiar e escolar no desenvolvimento educativo das crianças e jovens é, nas sociedades actuais, a resultante de transformações ocorridas na instituição escolar, na família e nas configurações culturais (26).

Também o sentido atribuído à relação entre a escola e a família tem evoluído, reflectindo essas transformações e a própria evolução da identificação dos factores de insucesso escolar (27): Nos anos 60 a relação escola-família traduzia-se num apelo aos pais para que encorajassem as aprendizagens escolares dos seus filhos; nos anos 70 a questão era colocada em termos de uma vaga complementaridade recíproca entre pais e escola; nos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma relação estreita com as famílias para melhor situar as crianças no seu meio e para implicar os pais nos

---

(25) - SACRISTÁN, (J.G.), 1991, "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", p.73.

(26) - MONTADON (C), 1987, "L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives", p.24-33

(27) - *op. cit.* , p. 37

assuntos da escola e nas actividades escolares dos filhos (28). Nos anos 90, acrescenta-se, essas recomendações traduzem-se na criação das condições organizativas para que os pais participem efectivamente nas escolas.

O que está em questão nesta abertura é o desenvolvimento das relações directas entre Pais e professores, através do estabelecimento de canais de informação recíproca, pela intervenção dos pais na gestão dos estabelecimentos escolares e em determinadas actividades escolares, pela regularidade dos contactos formais entre professores e pais, pela educação parental e pelo desenvolvimento do associativismo de pais.

Mas, a necessidade de desenvolvimento dessas relações, baseada na complementaridade das funções educativas da família e da escola, depara com um conjunto de obstáculos que leva a que pais e professores "...concertem por vezes as suas atitudes educativas, ignoram-se noutras ocasiões, ou então praticam um 'diálogo de surdos'..."(29).

Se é verdade que os pais deparam com um grupo profissional organizado, cioso das suas competências e do seu domínio do campo educativo de que não abdicam facilmente e com um sistema escolar centralizado e hierarquizado que funciona sem negociar com os seus utilizadores (30), também nem todos os pais se encontram em iguais condições para assumirem uma relação com a escola.

São os pais das "classes médias e superiores" que tendem a encontrar-se mais envolvidos nas relações com a escola, dada a sua maior afinidade com a "cultura escolar", enquanto os pais das "classes populares" expressam o seu maior distanciamento face ao mundo escolar através de atitudes de desconfiança e de embaraço (31).

Mas para além da procura das relações directas entre Professores

---

(28) - *op. cit.*, p.33

(29) - PERRENOUD (P), 1987, "Le go-between entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message", p.57

(30) - MONTADON (C), 1987, "L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives", p.37.

(31) - *op. cit.*, p. 43. São também os pais das classes médias e superiores que com maior frequência se envolvem nas associações de pais pondo em questão a real representatividade destas Associações, como descreve ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Sobre a situação em Portugal, ver BENAVENTE (A) *et al*, 1987, Do outro lado da escola, e DAVIS, (D), Org. As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas.

e pais, P. Perrenoud salienta a pouca visibilidade das relações indirectas que se estabelecem através do aluno, que assim assume um papel de intermediário (o "go-between"). A frequência e a profundidade destas trocas de informação que se realizam através da criança, fazem desta modalidade de comunicação um meio privilegiado de relação entre a escola e as famílias, que funciona mesmo quando o relacionamento directo está interrompido: "Entre pais e professores, o principal meio de comunicação continua a ser o 'go-between'..." (32).

Nesta modalidade de comunicação é a criança e o jovem que detém o controle e que a domina em função das suas estratégias próprias. Na mediação dos contactos directos entre pais e professores, como portador de mensagens escritas, na transmissão de mensagens orais, na "circulação dos julgamentos" ou nas "falhas privadas", a criança faz circular a informação tendo o poder de a controlar em seu proveito (33).

Mas a criança e o jovem, para além de mensageiro, é ele próprio também mensagem. Através da sua família ou pessoalmente, pertence a uma classe social, a uma colectividade local ou regional. É portador de um conjunto de características psicológicas, sociais e culturais que são função de atitudes educativas, de um modo e de condições de vida: "A criança não é então só o mensageiro. É ela própria a mensagem; ela exprime o seu meio familiar sem o querer, através daquilo que é" (34).

Negligenciar esta forma de comunicação significa recusar a criança e o jovem como "artesão" da sua própria educação e não reconhecer nem potencializar um espaço de autonomia que lhe é próprio.

Para P. Perrenoud, "analisar as relações entre a família e a escola, tal como elas se estabelecem através da criança, é indispensável para progredir na explicação do insucesso escolar em termos de distância cultural ou de conflitos de valores, de interesses ou de estratégias entre professores e pais" (35).

Assim, a expressão de R. Canário, de que "os alunos são a comunidade dentro da escola", como mensageiros e como mensagem, adquire

---

(32) - PERRENOUD (P), 1987, "Le go-between entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message", p.83

(33) - *op. cit.*, p.80

(34) - *op. cit.*, p.79

(35) - *op. cit.*, p.83

todo o sentido (36).

### 3.4 - A abertura da escola ao meio como inovação

A ideia da abertura da escola ao meio local como estratégia de motivação e de aprendizagem dos alunos e de transformação das escolas, implica uma redefinição da articulação entre a escola e a comunidade, já que, como se observou atrás, facilmente práticas tradicionais e práticas inovadoras se articulam e coexistem sem se registar uma alteração qualitativa da Escola.

Não é a multiplicação de actividades de ligação ao meio, nem a frequência dos contactos com os pais e com a comunidade, nem a inscrição da sua necessidade nos projectos de reforma da escola que, por si, podem significar uma transformação consistente e durável das práticas escolares.

É o "activismo sem alma" que atrás se referia.

Para M. A. Zabalza, "o modelo curricular não se transforma apenas pelo facto de se introduzir o próprio *meio*, caso essa introdução se limite a 'estudar o próprio meio'. A questão básica reside no facto de o meio não ser apenas algo a conhecer, ele actua inequívoca e inevitavelmente como contexto de condições, onde se produz o desenvolvimento dos sujeitos (...)" (37).

Também, Perrenoud e Montadon, articulam a abertura da escola ao meio com outras inovações: a "democratização dos estudos", a renovação dos programas e a adopção de pedagogias mais activas (38).

Em R. Canário a ideia da "abertura" expressa-se também numa perspectiva global de transformação da escola, significando "mudar a relação entre dois pólos, que têm também de mudar internamente, nomeadamente a instituição escolar. Uma efectiva mudança de práticas deverá corresponder a um alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos de espaços, de tempos e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e nas relações ao saber no interior da escola" e que "a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade, ou dito de outro modo, a abertura deve ser entendida como um processo, inserido numa estratégia de mudança da

---

(36) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.39.

(37) - ZABALZA, (M.A.), 1992, "Do currículo ao projecto de escola", p.100

(38) - MONTADON (C) e PERRENOUD (P), Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, p.9.

instituição escolar"(39).

Mas neste processo é ao nível da singularidade e da especificidade de cada estabelecimento de ensino, com a participação dos actores educativos locais que se reúnem as condições para a formulação de um projecto educativo próprio, construído em função das particularidades e necessidades locais.

Em alternativa com a perspectiva da difusão das inovações a partir de "cima", em processos de mudança determinados administrativamente e que não atendem às componentes da participação dos actores locais na definição das necessidades, prioridades e integração das várias dimensões das estratégias de mudança, contrapõe-se um projecto de mudança centrado localmente e que procura articular a esse nível: a pesquisa, a inovação e a formação (difusão) (40).

Isto supõe também a emergência de um novo "protagonismo curricular" das escolas para que os projectos educativos de escola façam reflectir a sua adaptação às necessidades e condições concretas de cada situação social, cultural e geográfica.

Uma mudança curricular no sentido de poderem reflectir mais adequadamente as diferentes culturas das crianças e das comunidades, abrindo-se às especificidades locais de carácter cultural, social e étnico (41).

"Nesse sentido, importa conceber um currículo aberto, no qual se verifique um efeito de complementaridade entre programa e programação (isto é, entre as exigências oficiais, o 'programa', e a adaptação necessária às circunstâncias específicas de cada situação escolar, a 'programação')" (42).

Assim e contra os currículos centralizados e estandardizados, propõem-se modelos de desenvolvimento curricular mais flexíveis a adaptações ao contexto das condições locais.

Mas, a articulação com o meio configurando um processo de mudança qualitativa das escolas, deve atingir o centro fundamental da vida escolar - modificando significativamente a relação professor/aluno e as actividades desenvolvidas na sala de aula.

---

(39) - CANARIO (R), 1992, "O Estabelecimento de ensino no contexto local", p.80 e 81.

(40) - *op. cit.*, p.83.

(41) - DAVIS, (D), 1991, "Intervenção inicial", p.9.

(42) - ZABALZA, (M.A.), 1992, "Do currículo ao projecto de escola", p.90,

É a partir da ideia de que "os alunos são a comunidade dentro da escola" (43) que se pode construir um projecto de transformação das escolas através da relação com o meio.

De facto, a perspectiva errónea que resulta da afirmação da necessidade de "abertura da escola", já que em rigor ela constitui um "sistema aberto" que mantém com o "exterior" inúmeras trocas de matéria, de energia e de informação (44), impede a visibilidade do facto do aluno, como mensageiro e como mensagem, é bem a comunidade dentro da escola.

Assim, procurar a relação com a comunidade no seu exterior, através do contacto com as realidades naturais e sociais, com os pais ou com as instituições locais sem mudar a relação pedagógica com os alunos, é apenas uma mudança superficial. É na valorização das experiências, dos interesses e dos conhecimentos dos alunos, pela adopção de uma lógica de produção de saberes em que o processo de ensino/aprendizagem é centrado na apropriação pessoal do saber pela experiência e pela descoberta que reside no fundamental a modificação dessas relações pedagógicas.

Qualquer estratégia de ligação com a comunidade que pretenda uma modificação mais profunda das nossas escolas deve assentar na capitalização do seu laço mais profundo com a comunidade: os seus alunos. Nesse sentido o cerne dessa articulação está no centro da relação pedagógica e "uma efectiva 'abertura' da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interacções entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos" (45).

---

(43) - CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, p.37

(44) - *op. cit.*, p.11.

(45) - CANARIO (R), 1992, "O Estabelecimento de ensino no contexto local", p.80.

## **CAPÍTULO II**

### **REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO E RELAÇÃO ESCOLA / / MEIO - A CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO DE PESQUISA**

O levantamento das diferentes contribuições teóricas feito anteriormente, permite uma visibilidade diferente sobre os problemas de nível teórico que poderiam ser destacados do tema proposto para esta investigação. Permite também integrar este último num contexto real mais vasto, e nas respostas já encontradas por diferentes autores de diferentes disciplinas científicas e perspectivas teóricas, e propõe também um conjunto de conceitos, de relações entre conceitos e de procedimentos metodológicos.

Mas através da articulação dessas diferentes contribuições teóricas com os objectivos desta investigação e com as características do "terreno" onde esta se concretizou, torna-se possível a definição e fundamentação teórica das Hipóteses que presidem à pesquisa.

A necessária operacionalização dos conceitos que integram as hipóteses de investigação, no sentido de possibilitar a construção dos instrumentos de recolha de dados, são também aqui referidos, descrevendo-se as etapas percorridas e a respectiva fundamentação teórica.

#### **1 - PARA UMA ABORDAGEM ESPACIAL DA RELAÇÃO ESCOLA - MEIO**

Articulou-se neste estudo, o problema educativo da ligação da escola ao meio com o problema da construção das representações do espaço, que têm origem em disciplinas diferentes no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

Esta abordagem, justifica-se em função de desenvolvimentos recentes das Ciências Sociais e humanas no sentido de se definirem problemáticas integradas que possam contribuir para a construção do conhecimento relativamente a uma realidade complexa que é alheia às abordagens disciplinares especializadas.

Daí a crescente importância do local como objecto de estudo, não como uma realidade menos complexa, mas como um micro universo social que oferece mais possibilidades de estudo dos cruzamentos entre os diferentes campos da vida social.

Assim, e no âmbito local, pretende-se analisar as relações entre as representações do espaço e a especificidade das práticas educativas de relação com o meio, num contexto escolar.

As representações espaciais, designam um processo básico da vida social, através das quais se expressa a relação de interacção entre a sociedade e o espaço: O espaço (e o tempo) são as duas dimensões em que decorre a acção social; e é através dessa "materialização" espacial das ocorrências sociais que estas são apreendidas e que se constituem como referenciais da acção social.

Os professores como actores sociais e particularmente como actores urbanos, são de alguma maneira afectados pelas suas experiências do espaço urbano, constroem representações do espaço que integram a matriz das suas disposições e que implicam determinadas apreciações e acções.

As representações do espaço não são apenas um mero produto da experiência social e espacial, mas constituem-se como um sistema de referência da acção, na medida em que desempenham as funções de reconhecimento e de localização subjectiva relativamente aos contextos espaciais e sociais.

A este propósito é importante a seguinte citação de P. Pellegrino "...o pensamento representativo, (...) centra o indivíduo numa certa posição, com um certo olhar sobre as coisas, num certo espaço, desde logo, essa centração é a tal ponto marcante na identidade em que o indivíduo se reconhece, que lhe é muito difícil libertar-se. Frequentemente atinge-se tensões muito fortes entre a representação que o indivíduo tem de si mesmo e os factos nos quais vive ..." (1).

A relação já estabelecida entre as representações espaciais dos actores sociais e as suas práticas sociais, permite afirmar a possibilidade de se

---

(1) - PELLEGRINO (P), *et al.*, 1986, "Espace et Développement. Développement spatial et identités régionales au Portugal", p.15

verificar também uma relação dessas representações com as práticas docentes dos professores.

Esta perspectiva de cruzamento das relações representativas que se estabelecem entre os actores sociais e o espaço local, com o problema da relação entre a Escola e o seu meio, justifica-se também em função das condições da profissão docente que tendem a gerar um distanciamento social e espacial dos professores relativamente aos alunos e aos seus contextos sociais e culturais de origem.

Esta situação de distanciamento, é considerada como geradora do aprofundamento das diferenças entre as "culturas vividas" pelos alunos e a "cultura escolar" instituída na Escola, com consequências ao nível dos resultados escolares e educativos (2).

Assim, o estudo das relações entre essas representações do espaço e as "práticas educativas de relação com o meio local" adquire todo o sentido, num momento de reforma e de reafirmação da importância pedagógica dos contextos sócio-culturais de origem dos alunos, de institucionalização da colaboração estreita entre a Escola e a Comunidade e de formulação local de um projecto educativo de escola que reflecta as realidades e necessidades locais.

A identificação das modalidades de interferência desses distanciamentos no empenhamento e motivação dos professores neste processo de mudança da Escola, não se pode restringir à referência genérica a uma diferenciação de posições sociais que geram as imagens desvalorizadas dos contextos sócio-culturais dos alunos por parte dos professores (3).

De facto, esses distanciamentos entre posições sociais e espaciais diferenciadas, referem-se às dimensões social e espacial.

As representações do espaço social, recobrem a dupla dimensionalidade de uma referência às configurações do espaço e às características das individualidades sociais que o ocupam. Nas condições da sua construção pelos actores sociais numa perspectiva sóciocêntrica, a articulação Sociedade - Espaço, está igualmente presente.

Mas, independentemente da situação de um real distanciamento espacial, as representações do espaço permitem compreender a emergência de atitudes desvalorizadoras do meio local.

---

(2) - FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, p.63.

(3) - BENAVENTE (A) et al, 1987, Do outro lado da escola, p.11

Deste modo, em função das suas posições sociais e espaciais, os professores constroem representações do espaço local que influenciando as suas atitudes face ao meio, interferem com as suas práticas docentes.

O estudo das representações espaciais dos professores na sua relação com as práticas educativas que desenvolvem com os seus alunos, podem potenciar o estabelecimento de uma relação entre a sociedade, o espaço e as práticas educativas, que esperamos, possa fornecer novas visibilidades sobre o acto educativo e particularmente acerca da "abertura da escola ao meio".

## 2 - QUESTÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação assume como sua questão central, o estudo da relação entre os elementos de "Caracterização Espacial e Profissional" dos professores do Ensino Preparatório das escolas da Cidade do Barreiro e as suas "Representações do Espaço" local e a relação entre estas e as suas "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local".

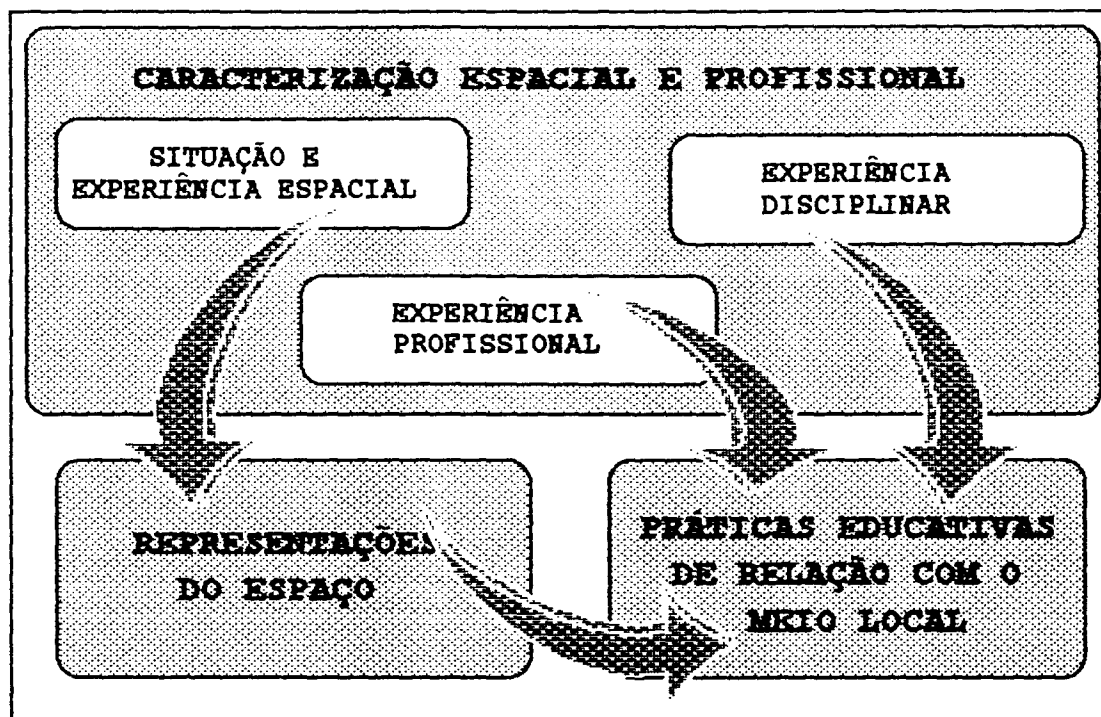
Pressupõe-se, em primeiro lugar, que as "Representações do espaço" construídas pelos professores relativamente à Cidade do Barreiro, variem em função das suas diferentes experiências no espaço local expressas em variações nos elementos de "Caracterização Espacial e Profissional".

Por outro lado, a diversidade de "Representações do Espaço local" que resultam dessa diversidade de posições espaciais e profissionais, influenciam uma diferenciação nas "Práticas Educativas de relação com o Meio Local".

Mas a relação que se pretende estabelecer entre as representações espaciais dos professores e as suas práticas de articulação escola-meio, é perturbada na sua linearidade pela especificidade das condições em que ocorre o desempenho destes profissionais, e que levam a privilegiar algumas dimensões da sua caracterização espacial e profissional e que se destacam exclusivamente das suas situações profissionais. Estas últimas, e independentemente das representações espaciais, podem produzir diferenças significativas nas práticas de relação com o meio local, como é o caso da "Experiência Profissional" (antiguidade e estabilidade profissional), e da "Experiência Disciplinar" (o grupo disciplinar e habilitações académicas).

Na Figura II.1 sintetizam-se graficamente as hipóteses descritas.

Figura II.1 - Quadro de Hipóteses



Propõe-se também outra formulação das hipóteses, mais adequada aos processos concretos de investigação, indicando-se o sentido das relações que se pretendem analisar:

- ♦ Uma "Situação e Experiência Espacial" localizada e antiga no Barreiro, tende a gerar uma representação da Cidade do Barreiro "valorizada" e "centrada", e assim, influenciar "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local" "integradas" e "pedagogicamente orientadas";
- ♦ Uma "Experiência Profissional" antiga e estável, independentemente dos outros factores, pode influenciar "Práticas Educativas de Relação com o Meio" "integradas" e "pedagogicamente orientadas";
- ♦ A experiência docente num determinado grupo disciplinar, independentemente dos outros factores, pode influenciar negativa ou positivamente as "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local";

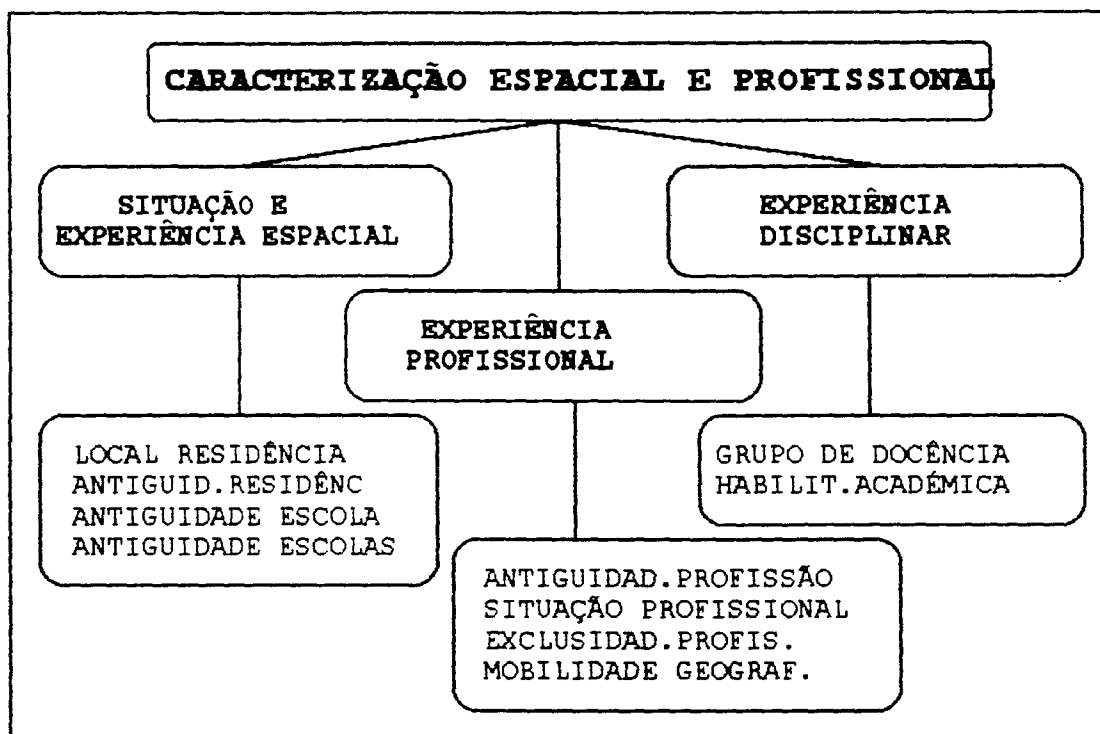
Em função destas hipóteses, destacam-se um conjunto de questões, que orientaram as várias etapas do processo de definição do objecto teórico da investigação e da sua operacionalização, do processo de elaboração dos instrumentos de recolha de dados e de análise dos dados recolhidos. A resposta a estas questões possibilitará a verificação ou infirmação das hipóteses da investigação:

- Elaborar a "Caracterização Espacial e Profissional" dos professores das Escolas Preparatórias da Cidade do Barreiro;
- Identificar as suas "Representações do Espaço local" atendendo às significações e aos modos de valorização atribuídos à cidade do Barreiro, e às configurações do espaço que expressam formas de centralização/descentralização;
- Analisar as suas "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local";
- Estabelecer as relações significativas entre a "Caracterização Espacial e Profissional" dos professores e as suas "Representações do Espaço local";
- Estabelecer também as relações significativas entre as "Representações do Espaço Local" e as "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local" dos professores.
- Analisar as relações entre a "Experiência Profissional" e entre a "Experiência Disciplinar" e as "Práticas Educativas de Relação com o meio local.

### **3 - A CARACTERIZAÇÃO ESPACIAL E PROFISSIONAL**

A "Caracterização Espacial e Profissional" (Figura II.2) permite identificar diferentes elementos da situação espacial e profissional dos professores que se julgam relevantes em termos da sua influência na variação das suas representações do espaço ou das suas práticas de relação com o meio local.

Figura II.2 - Caracterização Espacial e Profissional - Modelo Analítico



A "Situação e Experiência Espacial", a "Experiência Profissional" e a "Experiência Disciplinar" são as dimensões consideradas pertinentes na caracterização situacional dos professores.

A "Situação e Experiência Espacial" refere-se à identificação do local e da antiguidade na residência, à antiguidade na escola actual e à antiguidade nas escolas da Cidade do Barreiro, que constituem indicadores de vivências diferenciadas do espaço local, sugerindo uma influência na formulação das respectivas representações espaciais. A antiguidade na escola e nas escolas locais, poderão alterar o sentido dos efeitos de uma residência exterior, já que implicam uma relativa estabilidade de contactos com o meio local.

Relativamente à "Experiência Profissional", outra das dimensões pertinentes para a caracterização espacial e profissional dos professores, consideram-se os seguintes indicadores:

- A mobilidade geográfica dos professores, como a resultante do sistema de colocações e indicador da estabilidade profissional;
- A exclusividade profissional, que pretende dar conta de outras ocupações remuneradas dos professores e como indicador de uma certa dedicação e disponibilidade para a profissão;

- A situação profissional, que se refere à identificação do lugar ocupado pelo professor na estrutura da carreira docente;
- Antiguidade profissional, designando o tempo de serviço como docente e reveladora da experiência profissional dos professores.

Como indicadores da "Experiência Profissional", são factores que podem fornecer algumas indicações sobre a estabilidade e a experiência profissional e que podem influenciar variações nas práticas de relação com o meio local. A antiguidade profissional, se pode ser considerada como um factor de estabilização e de desenvolvimento do professor como profissional, pode constituir também um factor de desmotivação profissional e de desinvestimento com efeitos nas suas práticas, como parecem revelar os estudos sobre os "ciclos de vida" dos professores (4).

O grupo de docência e as Habilitações académicas fornecem alguma indicação sobre a área de formação dos professores e os grupos de disciplinas que leccionam. A importância deste dado deve-se ao facto de certas disciplinas, pelos seus conteúdos, serem consideradas como menos adequadas a actividades de ligação ao meio.

A relação entre os elementos de uma situação espacial particular e as representações do espaço, decorre do facto destas se constituírem em elementos de mediação entre a sociedade e o espaço, em que o espaço social é apreendido pelos actores sociais num processo em que estabelecem uma relação com os objectos e em que fazem intervir "...seus papéis efectivos de actores sociais, (...) todas as ideologias, (...) e todos os imaginários que regulam a sua percepção do vivido" (5).

A representação espacial não é apenas a percepção dos elementos e das formas espaciais, mas também a atribuição de uma significação que decorre dos valores, e dos traços determinantes da experiência dos actores sociais. Como defende P. Pellegrino a representação do espaço envolve a representação do universo numa perspectiva sóciocêntrica (6).

---

(4) - CAVACO, (M.H), 1990, (Fevereiro), "Retrato do professor enquanto jovem"; CAVACO, (M.H), 1991, "Ofício do professor: o tempo e as mudanças"; HUBERMAN (M), 1989, "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision".

(5) - LEDRUT, R., 1980, "Espaces et sociétés", p.10

(6) - PELLEGRINO (P), et al, 1986, Espace et Développement. Développement spatial et identités régionales au Portugal, p. 26.

Deste modo, os diferentes modos de apreensão do espaço, ou seja, as diferentes representações espaciais, variarão de acordo com experiências sociais diversificadas e em função das variações das vivências do espaço. Dependerão das diferentes posições sociais ocupadas pelos actores sociais e das suas diversas relações com o espaço.

É a dimensão da experiência que funde os diferentes modos de significação do espaço e que determina a legibilidade dos elementos e das formas espaciais numa relação perceptiva e numa relação de significação subjectiva que os actores sociais estabelecem com eles (7).

Mas, a caracterização espacial e profissional dos professores, justifica-se também em função da explicação de práticas profissionais diferenciadas.

De facto, as posições sociais ocupadas pelos professores, a dissociação frequente entre lugar de trabalho e lugar de vida social e/ou de residência, os desenraizamentos sucessivos resultantes da mobilidade docente e do sistema da sua distribuição espacial, são algumas das condições de exercício da profissão docente apontadas como justificação dos distanciamentos sociais e espaciais relativamente aos meios onde exercem a sua profissão (8).

Estes condicionalismos da condição de professor, que se expressam aliás em manifestações de insatisfação profissional (9) implicam vínculos provisórios e precários com as escolas onde leccionam e com o seu contexto social e espacial, que se expressam também em dificuldades de integração na vida local e na formulação de imagens estereotipadas dos meios locais baseadas num conhecimento superficial dos mesmos.

Assim, o estudo das representações do espaço construídas pelos professores relativamente ao meio local, em função das condições objectivas da sua relação com o meio local, poderá contribuir para a visibilidade desses processos de distanciamento relativamente aos contextos sociais e culturais de origem dos seus alunos.

---

(7) - LEDRUT (R), 1973, Les images de la Ville, p.59

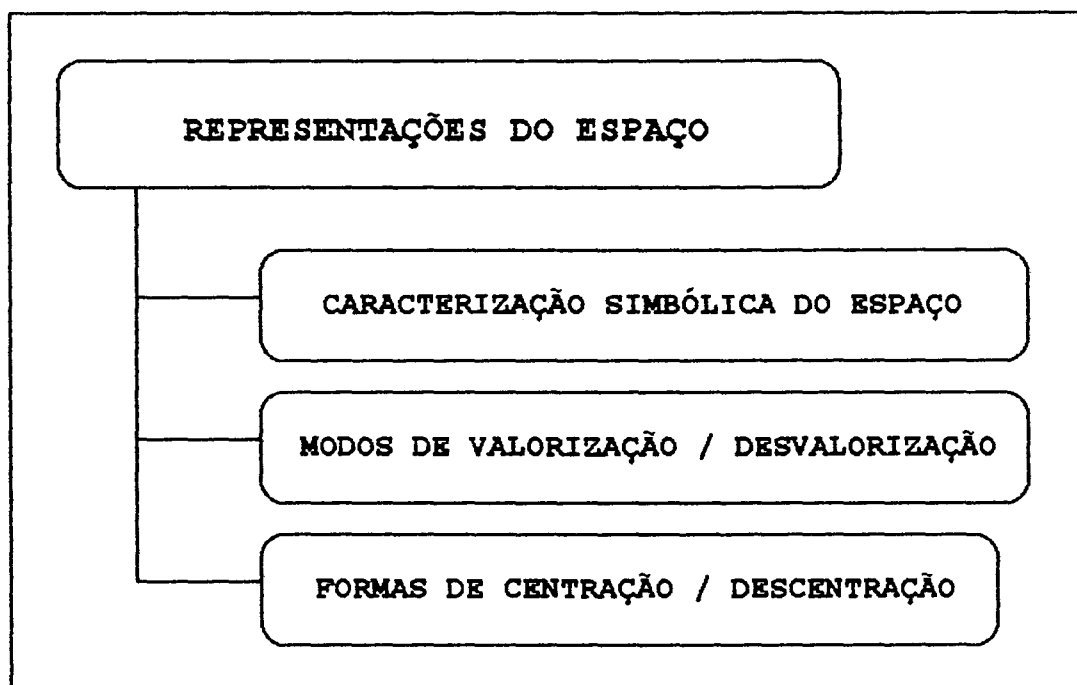
(8) - ver ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation e BENAVENTE (A) *et al*, 1987, Do outro lado da escola.

(9) - ver "A situação do professor em Portugal", 1988, estudo dirigido por M.Braga da Cruz e que resulta da inquirição de uma amostra representativa dos professores dos diferentes níveis de ensino e de educação. Revela interessantes caracterizações sobre este grupo profissional.

#### 4 - AS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO - SIMBOLIZAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CENTRAÇÃO

Nas "Representações do Espaço" (Figura II.3) é possível distinguir uma "Caracterização simbólica do espaço", "modos de valorização/desvalorização espacial" e "formas de centração/descentração". Formulado desta forma, o conceito de "Representação Espacial", constitui um elemento teórico fulcral desta investigação.

**Figura II.3 - Representações do Espaço - Modelo Analítico**



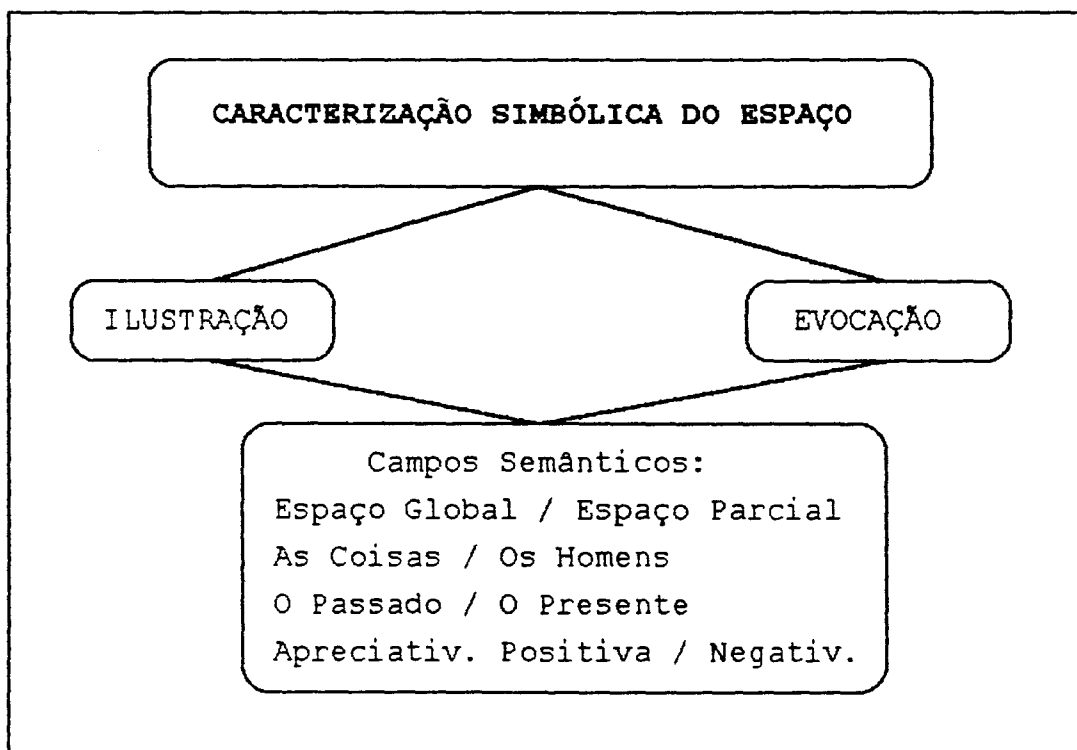
Na sua dimensão simbólica, a representação, se se refere ao objecto que a suscitou, e quer se apresente como um "retrato", uma "figuração" ou um "modelo", é um outro objecto cuja relação com o real apenas tem sentido a partir da relação de significação estabelecida pelos actores sociais.

Situamo-nos então na esfera do simbólico, como assinala R. Ledrut, em que na representação, as significações atribuídas aos elementos e formas espaciais (apreendidos mais ou menos globalmente) pelos actores sociais, simbolizam o real de uma determinada forma, e integram também imagens de objectos que simbolizam a sua realidade e que figuram as significações atribuídas. "Estudar a simbólica da cidade (e do espaço) é tentar decifrar o que diz ou o que quer dizer a cidade para nós que a vivemos. Existe

igualmente uma outra simbólica da cidade, é o conjunto do que a simboliza, aquilo em que ela se exprime e se manifesta" (10).

Este duplo simbolismo que poderemos designar por "Caracterização Simbólica do Espaço" (Figura II.4), integra então (no discurso dos actores sociais), as categorias de "evocação" através das quais se expressa o que as formas espaciais dizem ou querem dizer, e as categorias de "ilustração" ou de "emblemática" pelos quais se enunciam os símbolos que representam as formas espaciais (11).

**Figura II.4 - Caracterização Simbólica do Espaço - Modelo analítico**



Na expressão desta simbolização, distinguem-se as referências à "espacialidade" da cidade e às "coisas" e aos "homens" numa relação objectivada, das referências que se exprimem de uma forma mais subjectivada, nas referências ao passado ou ao presente dos sujeitos ou na expressão de uma "apreciatividade" positiva ou negativa relativamente à cidade (12).

(10) - LEDRUT (R), 1973, *Les images de la Ville*, p.41.

(11) - *Op. cit.*, p.120.

(12) - Retomamos aqui, o que R. Ledrut designa como a "estrutura das significações do objecto urbano", que propõe como modelo invariante das significações urbanas. *Op. cit.*, p. 51.

Na "espacialidade" incluem-se as expressões que reflectem uma relação directa com a cidade enquanto realidade espacial, na sua globalidade (por exemplo: "cidade industrial") ou na retenção de um seu aspecto parcial (por exemplo: "o centro histórico")

Ainda ao nível de uma relação objectivada com a Cidade, as dimensões de "as Coisas" e "os Homens" não se caracterizam por uma relação directa com a espacialidade da cidade, retendo as características humanas da cidade (por exemplo: "cidade acolhedora", "...de gente simpática") ou a referência às "coisas" (por exemplo: "o fumo") que a caracterizam ou simbolizam.

Nas relações de significação com a cidade em que se investe uma predominância de uma simbolização subjectiva da cidade, distinguem-se as referências ao passado ou ao presente pessoais (por exemplo: "minha cidade", "onde nasci") como designando um processo de apropriação pessoal da cidade, das referências de apreciação positiva ou negativa (por exemplo: "gosto muito", "detesto") sem uma imediata relação pessoal com os sujeitos.

Destaca-se também, uma outra dimensão das representações espaciais que, como já foi referido, integram uma componente afectiva de valorização ou de desvalorização dos elementos e das formas espaciais: "... não há nenhuma imagem sem ressonância afectiva. (...) A imagem é sempre emoção ..." (13).

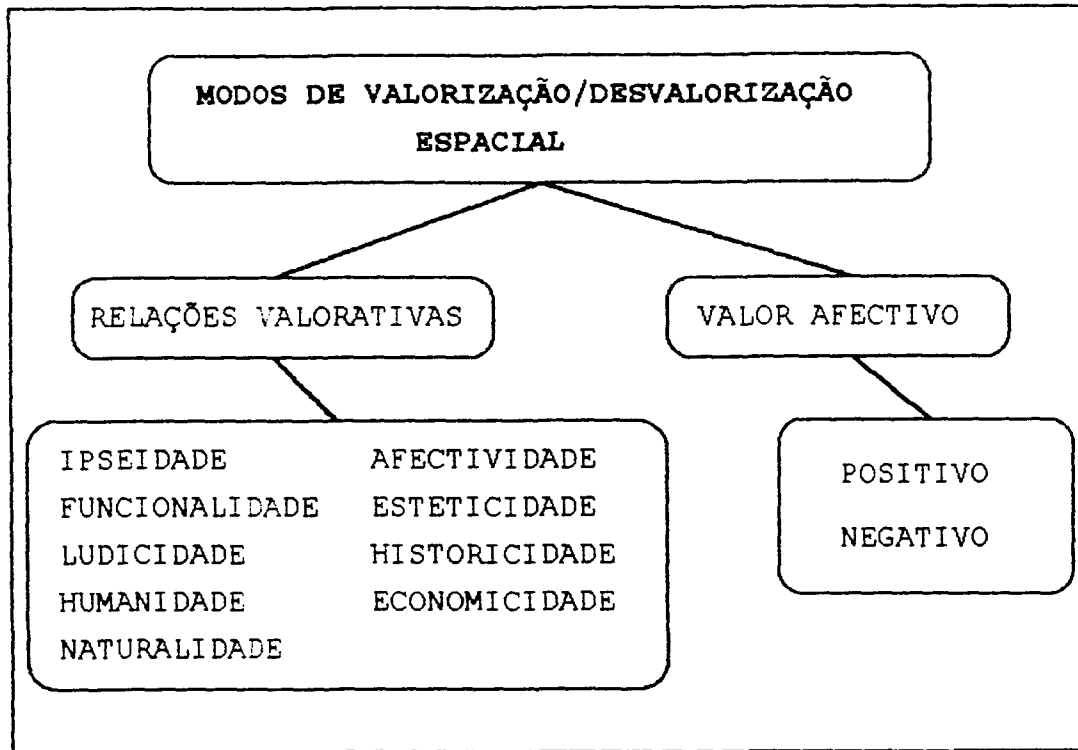
Esta dimensão, decorre das relações subjectivas dos actores sociais com o mundo dos objectos que se sobrepõem às simples modalidades perceptivas, e que fazem intervir modos de significação que decorrem do "vivido": "A imagem inclui necessariamente o valor e os valores do seu objecto" (14).

---

(13) - *Op. cit.*, p. 12.

(14) - *Ibid.*

Figura II.5 - Modos de Valorização/Desvalorização Espacial - Modelo Analítico



Deste modo, é possível distinguir nas representações espaciais diferentes "modos de valorização/desvalorização" (Figura II.5), que para além de um valor positivo ou negativo atribuído a um objecto urbano - o "valor afectivo", se poderão referir a diferentes ordens de valorização: - os valores da "ipseidade", "afectividade", "funcionalidade", "esteticidade", "ludicidade", "historicidade", "humanidade", "economicidade", "naturalidade" (15).

É em função destes diferentes valores que os indivíduos se situam valorativamente em relação à cidade e em relação aos quais fundamentam as suas atracções ou repulsões, e que se designam por "relações valorativas".

Por ipseidade entende-se a valorização da cidade através de uma relação pessoal em função do passado ou do presente do sujeito, enquanto que pela afectividade, exprime-se um sentimento geral em relação à cidade, abstractamente e sem uma referência pessoal concreta.

(15) - Baseámo-nos na categorização também proposta por R. Ledrut, para a classificação dos valores implícitos nas imagens da "cidade preferida", que se constituem nos fundamentos da atracção e repulsão relativamente à cidade. ledrut, *Op. cit.*, pp. 157-165.

Na humanidade, privilegia-se um modo de valorização das qualidades atribuídas à cidade através das características dos seus habitantes e na historicidade a valorização de um passado marcante.

Os valores estéticos, funcionais, lúdicos, económicos, ou naturais são também outras formas assumidas pela relação valorativa dos sujeito com a cidade.

Estas diferentes valorizações podem referir-se a diferentes espaços, expressando sentimentos de pertença ou de referência e operando clivagens valorizadas do espaço vivido ou apercebido. Centrações ou descentrações que nas representações do espaço configuram " ...exclusões, distanciamentos produzindo clivagens do espaço, inclusões, reuniões determinando recobrimentos entre clivagens, intersecções revelando interferências entre clivagens, hierarquizações ordenando em série as vizinhanças entre clivagens; reduções através das quais são colocadas em escala as diferentes clivagens vizinhas " (16).

O espaço vivido e apercebido pelos actores sociais não se reduz aos limites físicos de uma cidade em particular, mas alarga-se a outros espaços, que marcam a complexidade da multiplicidade de pertenças sociais e espaciais nas sociedades actuais, marcadas pela mobilidade em espaços interdependentes (17).

Deste modo o conceito de "Representação do Espaço", não pode reduzir-se à "imagem" de uma cidade em particular, mas deve referir-se também à representação de outros espaços ou de um espaço mais alargado, em função de sentimentos de pertença e de referência entendidos como modos de clivagem do espaço (18).

Centrando-se o presente estudo numa cidade em particular mas fortemente inserida na rede de interdependências que definem a Área Metropolitana de Lisboa, e procurando-se o estudo das representações do espaço em sujeitos com diferentes relações experienciais com a cidade (19), a

---

(16) - PELLEGRINO (P), et al, 1986, Espace et Développement Développement spatial et identités régionales au Portugal, p. 26.

(17) - *ibid*

(18) - PELLEGRINO (P), et al, 1982, (Junho-Dezembro), "Identités régionales representations et aménagement du territoire", p.109.

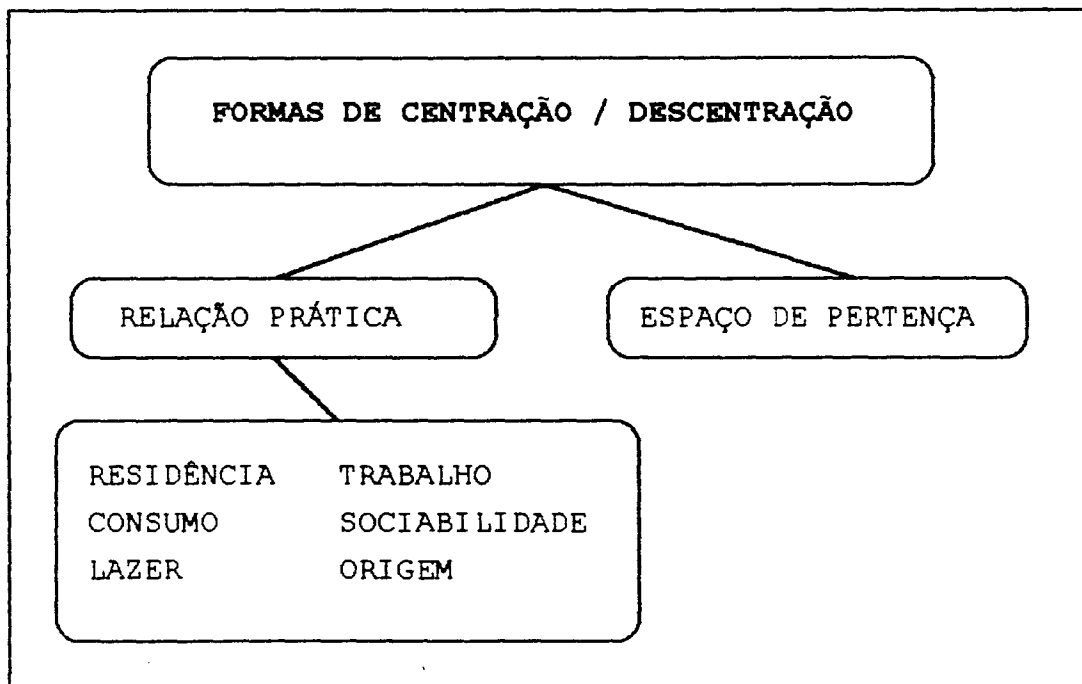
(19) - Na população estudada - os professores das escolas preparatórias da cidade do Barreiro, integram-se residentes e não residentes, residentes recém-chegados e residentes naturais desta Cidade. Sobre a caracterização do terreno de investigação ver cap. IV.

reconstituição da imagem local aparece necessariamente marcada pela referência a outros espaços distintos ou englobantes, contíguos ou não.

Daí a definição das "Formas de centração / descentração" (Figura II.6) como outra dimensão pertinente do conceito de "representação do espaço", e que engloba por um lado a "relação prática" que os sujeitos estabelecem com a cidade, e a identificação dos seus "Espaços de Pertença".

Por "relação prática" designam-se as funções da Cidade que marcam a sua utilização pelos sujeitos e que de algum modo indicam o lugar central (ou não) que a cidade ocupa nas suas vidas. Esta pode constituir o seu espaço de residência, de trabalho, de consumo, de sociabilidade, de lazer, e ou de origem.

**Figura II.6 - Formas de Centração / Descentração - Modelo Analítico**



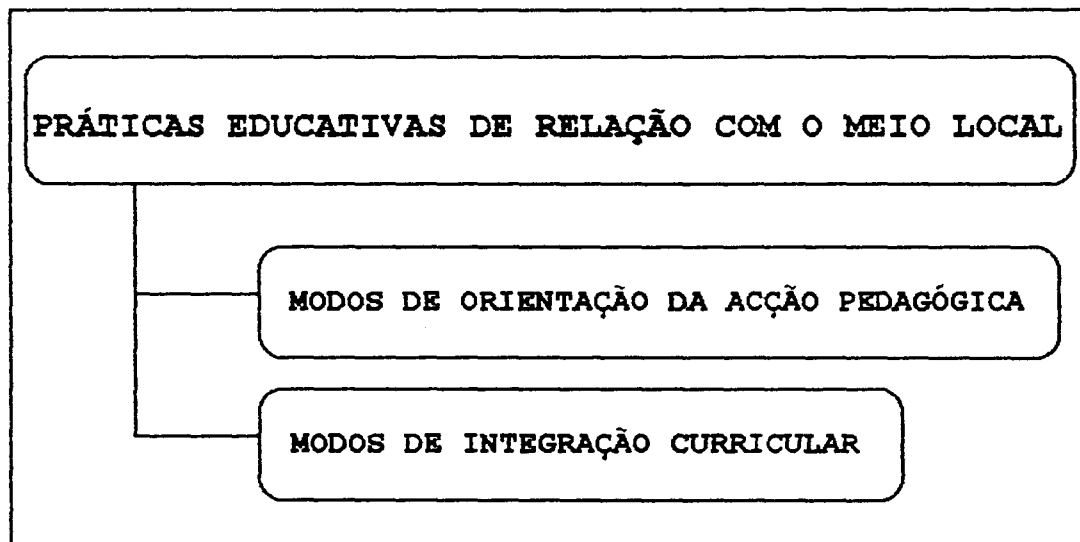
Para além da centralidade quotidiana na Cidade, esta como lugar central, pode ou não coincidir com o espaço considerado como de pertença, ou o espaço local pode mesmo diluir-se num espaço mais alargado e englobante de outros lugares próximos.

## **5 - SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL**

As "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local" constituem outro conceito nuclear no presente estudo.

Na sua definição, não se adopta uma concepção restritiva de "Prática pedagógica", baseada unicamente nos processos que se desenvolvem na sala de aula e à estrita relação professor / aluno, privilegia-se antes, um alargamento do seu âmbito contemplando "outras dinâmicas, outros espaços e outros saberes que se desenvolvem a partir da escola e dos professores e que influenciam o processo de ensino / aprendizagem" (20). Nessa concepção está presente não só a componente didáctico - técnica da profissão docente ( o que se faz e como se faz) mas também a componente "axiológica" que corresponde ao "porque se faz", nos termos sugeridos por M. A.. Zabalza (21).

**Figura II.7 - Práticas Educativas de Relação com o Meio local - Modelo Analítico**



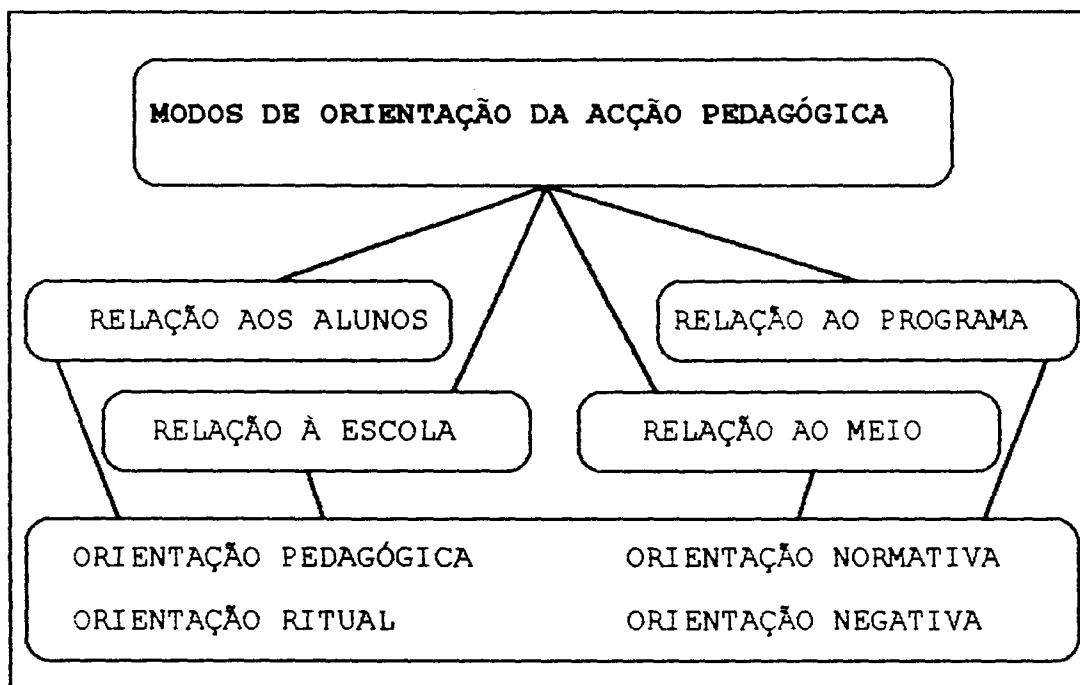
Deste modo concebe-se a dupla dimensionalidade do conceito de "Práticas Educativas de Relação com o Meio Local" (Figura II.7) em função dos "Modos de Orientação da Acção Pedagógica" e dos "Modos de Integração Curricular".

Por "Modos de Orientação da Acção Pedagógica", entendem-se os diferentes princípios que definem as estratégias dos professores na adopção das práticas de relação com o meio local, na dimensão do "porque se faz" e dos postulados que fundamentam a acção pedagógica.

(20) - PORTUGAL, Ministério da Educação-GEP, 1989, Prática pedagógica - Análise da situação -I, p.10.

(21) - ZABALZA, (M.A.), 1992, Planificação e desenvolvimento curricular na escola, p.12.

Figura II.8 - Modos de Orientação da Acção Pedagógica - Modelo Analítico

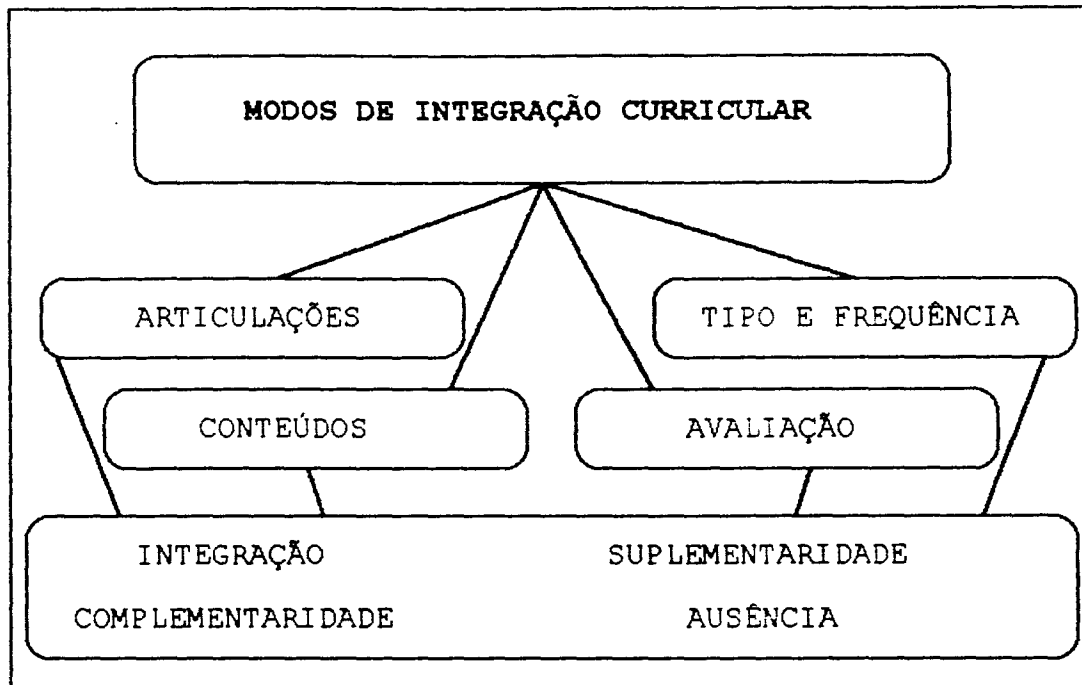


Estes "Modos de Orientação da Acção" (Figura II.8) decompõem-se numa referência aos alunos, ao programa, à escola e ao meio, permitindo a definição de quatro tipos de orientações: a "Orientação Pedagógica", a "Orientação Normativa", a "Orientação Ritual" e a "Orientação Negativa".

Por orientação pedagógica designam-se as estratégias de utilização de práticas de relação com o meio com a preocupação dominante de promover as aprendizagens dos alunos, valorizando-os e valorizando pedagogicamente o meio local. Na orientação normativa a adopção dessas estratégias decorre sobretudo da preocupação em cumprir as indicações dos programas, as iniciativas da escola ou as acções do grupo disciplinar. Na orientação ritual as práticas de relação com o meio local constituem-se como práticas habituais e ritualizadas nas nossas escolas. E finalmente, na orientação negativa não existe a preocupação de concretizar estas práticas.

O "Modo de Integração Curricular" refere-se às diferentes modalidades de integração das actividades de relação com o meio local no conjunto das práticas desenvolvidas pelos professores, procurando-se identificar o lugar central ou não, que as práticas de relação com o meio local assumem na actividade dos professores. Trata-se de procurar saber "o que se faz" e "como se faz".

**Figura II.9 - Modos de Integração Curricular - Modelo Analítico**



O tipo e a frequência destas actividades de relação com o meio local, a sua relação com os conteúdos disciplinares, a sua influência no processo de avaliação dos alunos e a sua articulação com a globalidade das práticas docentes, são os indicadores de quatro "Modos de Integração Curricular" (Figura II.9): A "Integração", a "Suplementaridade", a "Complementaridade" e a "Ausência".

Na "Integração", estas actividades de relação com o meio local, ocupam um lugar central na planificação lectiva, numa articulação com os conteúdos disciplinares e estão presentes na avaliação dos alunos. Na perspectiva da "Complementaridade", assumem um papel essencialmente de complemento das actividades escolares "normais", submetendo-se à maior importância atribuída aos conteúdos dos programas disciplinares. Na "Suplementaridade" salienta-se o carácter extracurricular destas actividades de relação com o meio local e a sua ausência nas planificações lectivas. A "Ausência" manifesta a importância reduzida que é atribuída a estas actividades e a pouca frequência com que são utilizadas.

A legitimidade e a pertinência do modelo de análise descrito, podem ser justificadas em função do momento actual de reforma do sistema educativo, que significa, a possibilidade da contextualização local dos processos de inovação através de uma reforma curricular que define alguma flexibilidade à adaptação a especificidades locais, através da descentralização

da gestão escolar e a institucionalização do "Projecto Educativo de escola", e através também da definição local dos modos de gestão das necessidades de formação dos professores.

Configura-se assim um contexto em que a Escola e o meio local, tendem a assumir novas formas de relacionamento, com possibilidades de se traduzirem num processo de mudanças significativas da Escola

O local, na sua especificidade espacial e social, revela-se na sua relativa autonomia face a espaços e a individualidades sociais mais vastos e que eventualmente o englobam.

Por outro lado, o processo de reforma em curso não pressupõe o estabelecimento de uma vaga relação com um meio concebido abstractamente, mas procura privilegiar institucionalizadamente práticas de relação com o meio local, através da participação escolar de actores locais, na introdução curricular de necessidades educativas e de especificidades locais, e na modificação das práticas pedagógicas em função das particularidades sociais e culturais locais.

É a perspectiva de que a renovação da Escola não significa a multiplicação de actividades de relação com um meio, na sua definição vaga, que se acrescentam às actividades mais tradicionais das nossas escolas que se mantêm assim inalteráveis. Nesta concepção, o meio preenche uma função de legitimação de práticas tradicionais, ao revesti-las com um carácter pretensamente inovador.

Daí a pertinência em estudar as práticas docentes de relação com o meio local e não com um meio em geral e abstractamente definido.

## CAPÍTULO III

### ACERCA DA METODOLOGIA

Numa concepção da metodologia como a organização crítica das práticas de investigação e os métodos como "as próprias práticas críticas de investigação", a reflexão metodológica no âmbito de um processo concreto de investigação mantém uma relação de interioridade com as práticas de investigação (1) e exerce a sua acção nos seus diferentes momentos, nomeadamente na selecção das técnicas de recolha e de tratamento dos dados, no controlo da sua utilização, e na integração dos resultados parciais obtidos.

Concretizando esta perspectiva, parece mais importante procurar descrever os procedimentos técnicos utilizados nesta investigação, revelando as justificações metodológicas que legitimaram a sua utilização no percurso investigativo que foi percorrido, do que procurar uma exposição sistemática e uma reflexão sobre as várias metodologias possíveis e uma inventariação descritiva das regras de utilização das técnicas utilizadas, de forma abstracta e sem relação com um processo concreto de investigação.

Assim, não só se identificam as opções metodológicas adoptadas, como a descrição das técnicas utilizadas e as justificações da sua formulação concreta nesta investigação. Esta reflexão tem necessariamente como referências, as particularidades do quadro teórico que permitiu a definição e explicitação de uma problemática, as necessidades decorrentes do modelo de análise construído e as características do campo de análise e das unidades de observação que foram privilegiadas.

---

(1) - ALMEIDA (J.F.) e PINTO (J.M), 1982, A investigação nas Ciências Sociais, p. 84.

Concretiza-se então a ideia, que o campo de incidência propriamente metodológico consiste precisamente no percurso da investigação, que vai da sua dimensão teórica para a sua dimensão empírica e desta para a reelaboração teórica, - no "vai e vem" entre o plano teórico e o plano da observação (2).

Esta decomposição do processo de investigação em várias etapas sequenciais, não significa no entanto, que não deva ser perspectivado na sua unidade e na íntima articulação de todos os seus momentos: "...o desenho da pesquisa surge de imediato como um todo, no qual as hipóteses de equação de um problema a submeter ao teste empírico são solidárias da técnica de construção dos dados que as hão-de (in)validar" (3).

Esta ideia é particularmente evidente na dependência dos resultados da investigação relativamente ao modo de definição do modelo de análise e da sua adequação à concretização dos procedimentos de recolha e tratamento dos dados, ou na correcção das opções metodológicas de fundo em função da dimensão teórica, e da natureza dos dados que são necessários e possíveis de recolher num campo empírico preciso. Decisões que têm que ser tomadas no início do processo, pelo seu valor estratégico, condicionam todas as fases seguintes e principalmente os seus resultados.

Mas a decisão por um determinado tipo de dispositivo metodológico depende também dos gostos pessoais de quem investiga (4).

Assim, e em função da problemática e do modelo de análise definidos nesta investigação, das características do terreno da investigação e dos recursos disponíveis (nunca negligenciáveis), apontou-se para um dispositivo metodológico que permitisse a extensividade num processo de interrogação da realidade a estudar.

A natureza do problema e do modelo de análise desta investigação, em que se pretende estabelecer a relação entre situações espaciais, representações do espaço e práticas educativas de relação com o meio local dos professores, menos do que a definição de um modelo explicativo das práticas docentes em geral ou das suas práticas em função do espaço local, pretende sobretudo justificar e analisar a existência de uma relação conceptual.

---

(2) - *op. cit.*, p. 81.

(3) - FERREIRA, (V), 1986, "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", p. 173.

(4) - BOUDON, (R), s.d, Os métodos em sociologia, p.24

Assim, longe de uma ampla compreensão das práticas docentes e a apreensão da sua totalidade, e pela construção de um modelo integrando múltiplas variáveis, pretende-se tão somente verificar a legitimidade empírica de uma relação entre um pequeno número de variáveis, o que supõe a medição da intensidade dessa relação.

Por outro lado, a justificação empírica dessa relação será melhor estabelecida se se basear na sua medição num amplo número de indivíduos.

Objectivando-se na recolha de representações e opiniões, a forma de abordagem dos indivíduos deve basear-se na sua interrogação, já que estas dimensões da acção social não se manifestam directamente nem espontaneamente nos comportamentos observáveis (5).

Por um lado a necessidade de medição, por outro a extensividade da interrogação da realidade, sugerem uma focalização num número restrito de técnicas de recolha de dados, que neste caso, se baseiam no inquérito por questionário como instrumento central, e com o recurso à análise de conteúdo das questões abertas do questionário e à análise estatística dos dados recolhidos através do questionário.

Seguidamente descreve-se e justifica-se metodologicamente os vários momentos do percurso entre o nível teórico e o nível da empíria e o retorno final ao nível teórico

## **1 - A FORMALIZAÇÃO DOS CONCEITOS - DOS CONCEITOS ÀS VARIÁVEIS**

A integração dos problemas de partida de um processo de investigação, numa problemática teórica já definida anteriormente, justifica-se a dois níveis. Por um lado, porque a possibilidade de um processo de produção de conhecimentos vir a acrescentar novos conceitos ou novas relações entre conceitos a uma "matriz teórica" (6) preexistente depende da integração desse novo problema no conjunto estruturado de questões que definem esta última, por outro lado porque a resposta a encontrar através da interrogação da realidade e pelos dados aí recolhidos depende da formulação da pergunta.

---

(5) - GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, p.13.

(6) - ALMEIDA (J.F.) e PINTO (J.M), 1982, A investigação nas Ciências Sociais, p.12-13. Refere-se ao conjunto conceptual construído com o fim de dar conta de uma multiplicidade de objectos reais privilegiados por uma determinada disciplina científica.

Pretende-se nesta última afirmação, explicitar um princípio que consiste na ideia de que os dados empíricos não falam por si, que o que eles nos podem indicar depende essencialmente das questões que justificam o processo de investigação e que se encontram na base do processo.

A coerência entre os objectivos, as hipóteses e os resultados da investigação, depende da necessária adequação entre a formulação teórica que define os conceitos e as relações conceptuais que constituem a problemática teórica da investigação, e a formulação das técnicas que permitem medir essa relação. Põe-se pois um problema da validade das técnicas utilizadas na recolha e no tratamento da informação.

Mas, entre esses dois níveis do trabalho da investigação - a teoria e a observação empírica, ocorre um relativo distanciamento entre a linguagem abstracta do conceito e a linguagem imediata e contextual do objecto real. Então, num processo de investigação em que se pretende medir ao nível empírico a relação entre conceitos exige-se previamente a transposição da linguagem conceptual e teórica para a linguagem da observação empírica que possa admitir a medida. São os procedimentos da "formalização de conceitos" (7) que permitem passar dos conceitos aos indicadores ou variáveis. Estes últimos constituem-se como "conceitos operacionais" que ao assumirem vários valores permitem a classificação das unidades de observação de um dado processo empírico e a sua distribuição pelos seus diferentes valores.

Na presente investigação, o problema da "formalização de conceitos", pôs-se na transposição dos conceitos de "representações do Espaço" e de "práticas educativas de relação com o meio local" para um nível de linguagem apto a medir a sua relação e a classificar e a distribuir os professores inquiridos pelos seus diferentes valores e a tornar possível a elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Assim, distinguiram-se as várias dimensões dos conceitos utilizados, por operações de dedução a partir das contribuições possíveis de serem destacados da problemática teórica já definida e em função das informações que já se podiam utilizar sobre o terreno da investigação. A identificação das dimensões dos conceitos permitiu igualmente precisar as suas definições no âmbito desta investigação (8).

---

(7) - *op. cit.*, p. 113-148 e LAZARSFELD, (P), 1965, "Des concepts aux indices empiriques".

(8) - O resultado desta formalização de conceitos expressa-se no modelo analítico desta investigação que é explicitado no cap. II.

O momento seguinte consistiu na identificação dos "indicadores" ou "variáveis" de cada uma das dimensões conceptuais, como os elementos aptos imediatamente à medida e que constituíam a base da formulação das interrogações que iriam ser feitas aos indivíduos a questionar.

Estes procedimentos legitimam também a construção de "índices" como "variáveis compósitas" que condensem as informações obtidas através dos indicadores. Assim, os índices são uma medida sincrética de todos os indicadores das dimensões de um conceito, e que em última análise traduzem este último numa única medida.

O problema da validade dos índices e dos indicadores, ou seja a adequação da medida que permitem, relativamente aos conceitos a que se referem, pode ser estabelecida, entre outros modos, a partir da fundamentação teórica da sua dedução lógica a partir dos próprios conceitos (9).

Os índices de valorização e de centração espaciais relativamente ao conceito representação dos espaço e os índices de prática, de orientação da acção e de integração curricular relativamente às "práticas educativas de relação com o meio local", constituem tentativas de aplicação desses procedimentos neste estudo, e cujo modo de cálculo será apresentado mais à frente onde se expõe a formulação do questionário.

Assim, pela definição operacional dos conceitos utilizados nesta investigação, procurámos que a formulação dos instrumentos de recolha de dados surgissem em função da problemática teórica que preside a esta investigação. Deste modo, os dados recolhidos serão mais provavelmente adequados às respostas que se pretendem encontrar, já que as perguntas feitas aos indivíduos inquiridos destacam-se directamente das questões definidas teoricamente.

## 2 - A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE - DA POPULAÇÃO À AMOSTRA

No sentido de conhecer as relações entre as representações do espaço local e as práticas de relação com o meio local, os professores surgiram obviamente como as unidades de observação privilegiadas neste estudo.

Mas, e se o objectivo de conhecer as representações da cidade do Barreiro surgiu desde o início como uma delimitação do terreno de investigação, a definição da população de professores a ser focalizada teve algumas

---

(9) - ALMEIDA (J.F.) e PINTO (J.M), 1982, A investigação nas Ciências Sociais, p113-148.

hesitações e algumas alterações ao longo do processo quer em função da delimitação da problemática teórica, quer pelo crescente conhecimento do terreno, quer finalmente por uma consciencialização das condições de exequibilidade da investigação face aos recursos disponíveis (10).

Numa fase inicial do estudo, pensava-se em abranger os professores de todos os graus de ensino dos estabelecimentos de ensino do concelho do Barreiro, o reconhecimento das diferenças entre as condições profissionais dos docentes da educação pré-escolar e do ensino primário face aos dos outros graus de ensino (regime de monodocência / pluridocência, os públicos escolares, a natureza dos currículos) e o facto dos professores dos primeiros níveis de escolaridade serem um corpo profissional mais estabilizado profissional e espacialmente (11) levou a considerar-se apenas os professores dos ensinos preparatório e secundário.

O facto de se julgar interessante a detecção das representações da cidade do Barreiro na sua relação com as práticas de relação com o meio local, levou também à exclusão dos professores das escolas situadas noutras localidades do Concelho do Barreiro - o Lavradio e Santo António da Charneca, para as quais o "meio local" não é o Barreiro (Cidade).

Com o objectivo de se constituir uma "base de sondagem", isto é, uma "lista exaustiva da população" (12), que permitisse numa fase posterior um processo mais seguro e prático de constituição de uma amostra representativa, efectuou-se uma recolha directa de dados em todas as escolas secundárias e preparatórias e sobre a totalidade dos seus professores.

Contando com a ajuda de uma colaboradora, o que satisfazia as óbvias cautelas dos professores dos Conselhos directivos das escolas contactadas, quanto ao anonimato dos dados recolhidos, para além da lista dos professores foi possível dispôr-se de um conjunto de dados significativos sobre a população, nomeadamente a idade, o sexo, local de residência, situação

---

(10) - Embora o processo de investigação seja unitário e num momento inicial se tenha que ter a visualização das necessidades dos seus momentos finais, como referimos atrás, cremos que essa capacidade só surge em função da experiência de investigação.

(11) - Interessava-nos equacionar as consequências da mobilidade geográfica dos professores decorrente dos processos de colocações que implicam que uma percentagem significativa de professores residam fora do Concelho.

(12) - GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, p.31.

profissional, o grupo de docência e as antiguidades profissionais e na escola (13).

Esta recolha de dados e o seu tratamento estatístico forneceram a indicação segura da real dimensão da população (e da dimensão provável da amostra) e constatou-se que os professores do ensino secundário se repartiam por um elevado número de grupos disciplinares o que poderia dificultar a análise dos efeitos desta variável que tinha sido considerada no modelo de análise.

Assim, e por esses motivos, procedeu-se a um final ajustamento da população a ser considerada neste estudo: Os professores das escolas preparatórias da cidade do Barreiro.

Para o cálculo da dimensão da amostra utilizou-se a fórmula que indicamos a seguir (14):

$$A = \frac{\sigma^2 N p q}{E^2 (N-1) + \sigma^2 p q}$$

(e em que: E = Erro amostral; N = Tamanho da população;  $\sigma$  = Nível de confiança; p e q = variâncias)

**Quadro III.1 - Dimensão da amostra - três hipóteses**

Erro Amostral	Nível de Confiança	Dimensão da Amostra	$\Delta$ 10%
5%	95,5% (2 $\sigma$ )	143	157
4%	95,5% (2 $\sigma$ )	164	180
5%	99,7% (3 $\sigma$ )	178	196

(13) - Dado que o nome do professor não era recolhido, era apenas identificado pelo nº. de horário ou pelo número interno, o problema do anonimato surgia em função dos documentos que eram necessários consultar para esta recolha de dados: o registo biográfico ou o dossier pessoal do professor. O facto da recolha ser feita pela colaboradora já referida pôde ser assegurado que o autor só teria acesso a elementos pessoais sem a identificação nominal dos professores. Ver em anexo as fichas de recolha de dados utilizadas e as cartas endereçadas aos conselhos directivos.

(14) - BRAVO, (R.S.), 1983, Técnicas de investigação social - Teoria e ejercicios, p.186.

Como resultado da sua aplicação, obteve-se três possibilidades de constituição de uma amostra representativa, que autorizasse a generalização dos resultados obtidos à população donde foi retirada (Quadro III.1), e que se referem a diferentes níveis de confiança e a diversos erros amostrais. A opção adoptada acabou por resultar de um compromisso entre um erro amostral mais reduzido e mantendo o nível de confiança de 95,5%, na possibilidade intermédia de uma amostra constituída por 164 professores o que implicaria a distribuição do questionário a 180 professores (  $\Delta 10\%$  ) no sentido de acautelar as recusas em responder-lhe.

Com o objectivo de acautelar as possibilidades da variável "escola" poder alterar significativamente os resultados do questionário e pretendendo controlar-se os seus efeitos, procedeu-se à estratificação da amostra, através da definição de sub-amostras por escola, que resultam da aplicação sobre o total de indivíduos que constituem a amostra, da percentagem dos professores de cada escola na população total (15).

Este procedimento transferiu para a população de professores de cada escola a garantia da representatividade da amostra baseada numa escolha aleatória dos indivíduos que a constituem, ou seja, que todos os indivíduos da população tivessem a mesma probabilidade de serem escolhidos para a amostra (16).

**Quadro III.2 - Dimensão da amostra por escolas**

Escolas	Nºtotal profess.	%	Nºprofess. amostra
C + S	16	7%	13
Prep 1	66	29%	52
Prep 2	67	30%	53
Q.N.Telha	78	34%	62
Total	227	100%	180

(15) - No caso da Escola C+S do Barreiro, que integra também professores e alunos do ensino secundário, só foram considerados os professores com horários de turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico.

(16) - GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, p.30.

Os resultados a que se chegaram na definição das sub-amostras de cada escola são os apresentados no quadro III.2.

Finalmente, procedeu-se à escolha da amostra, utilizando-se para o efeito o programa informático de estatística "STATPAC", que através do seu gerador de números aleatórios forneceu números aleatórios em intervalos numéricos pré-fixados, que correspondiam aos números de registo dos professores de cada escola na base de dados que se constituiu com origem na recolha de dados feita à população.

Com base nos números de registo aleatoriamente escolhidos nos grupos de professores de cada escola, estabeleceu-se a sua correspondência com a identificação do professor, que era dada pelo número de horário ou número interno da escola.

Ficou assim constituída a amostra aleatória, a cujos elementos seriam administrados os questionários entretanto elaborados.

### 3 - SOBRE A ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

As condições de aplicação desta técnica de investigação, baseada na interrogação dos sujeitos visados, é normalmente considerada como necessária, mas que supõe um conjunto de inconvenientes que reduzem a sua eficácia.

Estes inconvenientes baseiam-se no facto de que a situação do inquirido por questionário (como aliás outras técnicas baseadas na interrogação), implica uma redução do controle do investigador sobre a situação de recolha de informações já que o interrogado "... conscientemente ou não, diz-nos apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador" (17).

Assim, as respostas dos inquiridos ocorrem num contexto diferente daquele que provavelmente constitui o objectivo da investigação. As informações dadas pelo inquirido são directamente influenciadas pela situação de interrogação e podem desviar-se em maior ou menor grau das situações a que se referem as questões postas pelo inquiridor.

Esta margem de incerteza é ainda acrescida pelo facto desta técnica se basear na utilização da linguagem, o que de imediato coloca o

---

(17) - *op. cit.*, p.2

problema dos sentidos diferenciais que podem ser atribuídos à comunicação por parte dos intervenientes.

Por outro lado, o inquérito por questionário, normalmente aplicado a populações vastas, é objecto de um tratamento estatístico que recupera globalmente as respostas dos sujeitos inquiridos, perdendo-se nesta análise a forma particular de articulação das respostas de cada indivíduo na sua lógica própria, perdendo-se assim uma informação que poderia ser importante .

O facto do questionário surgir em função das necessidades de verificação das hipóteses definidas pelo investigador, obriga a um condicionamento do sujeito inquirido a pronunciar-se em função dessas hipóteses, impossibilitando-se o aparecimento de hipóteses alternativas com origem nas respostas dos inquiridos e que pudessem enriquecer o modelo de análise e a sua capacidade explicativa.

Não obstante estes condicionalismos, o inquérito por questionário é imprescindível, já que é a única possibilidade de interrogação de uma população alargada e sendo a perspectiva metodológica da interrogação baseada na linguagem, essencial na detecção de opiniões, representações e atitudes (18).

Tomar em consideração as vantagens e as desvantagens da utilização desta técnica é importante não só para demarcar os limites dos resultados a que permitem chegar, mas também para justificarem os cuidados metodológicos que devem ser adoptados na sua elaboração e aplicação.

Assim, e no âmbito desta investigação, a aplicação desta técnica destina-se sobretudo a verificar as hipóteses definidas, o que exigiu a prévia operacionalização dos conceitos definidos na problemática teórica, de modo a serem identificados indicadores das dimensões conceptuais que constituíram a base da formulação das questões.

A correspondência necessária entre os indicadores resultantes da operacionalização dos conceitos e as questões formuladas no questionário, permitiram a classificação e a distribuição dos inquiridos relativamente aos valores assumidos por esses indicadores de acordo com as suas respostas.

Este procedimento, assegura a possibilidade de no final, nos podermos basear nos resultados obtidos para inferir acerca da verificação das hipóteses e remete para o problema da validade do instrumento de recolha de dados quanto à sua adequação aos objectivos pretendidos com a sua utilização: a medida de uma determinada relação conceptual.

---

(18) - *op. cit.*, p.106.

No quadro III.3 (19), indicam-se as correspondências que se estabeleceram entre as várias perguntas do questionário e os vários indicadores das dimensões conceptuais que se definiram.

Esta referência necessária da elaboração do questionário ao modelo de análise definido pelo investigador, pode eventualmente ser contraditória com o vocabulário, o nível de clareza, os quadros de referência dos sujeitos inquiridos, prejudicando directamente a sua fidelidade e validade.

---

(19) - as designações das questões estão abreviadas pela necessidade de clareza do quadro. Ver nos Anexos o questionário tal como foi entregue aos professores.

Quadro III.3 a)- Questionário - Relação indicadores - questões

DESIGNAÇÃO QUESTÃO	NºQUEST.	INDICADOR
O QUE A CIDADE DO BARREIRO EVOCA	1	categ.evocação valor afectivo
O QUE ILUSTRA A CIDADE DO BARREIRO	2	categ.ilustração valor afectivo
O QUE MAIS AGRADA NA CIDADE BARREIRO	3	categ.valorização valor afectivo
O QUE MAIS DESAGRADA NA CIDADE BARREIRO	4	categ.valorização valor afectivo
O LUGAR DO BARREIRO NA SUA VIDA	5	relação prática
HIERARQUIZ.LUGARES IMPORT.-VALOR BARREIR	6	valor afectivo espaço pertença
ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO	7	espaço pertença
ONDE MELHOR SE INTEGRA O BARREIRO	8	
LOCAL DAS COMPRAS DE BENS MAIS VULGARES	9	relação prática
LOCAL DAS COMPRAS DE BENS MENOS VULGARES	10	relação prática
LOCAL DO PASSEIO DIÁRIO	11	relação prática
LOCAL QUE SENTE COMO A SUA "CASA"	12	valor afectivo espaço pertença
LOCAL DE FREQ. DE LUGARES CONVIV.DIVERTI	13	relação prática
LOCAL DE RESIDÊNCIA DO GRUPO AMIGOS	14	relação prática
LOCAL DE PARTICIPAÇÃO ASSOCIATIVA	15	relação prática
LOCAL DE ASSIST. A MANIFS. CULTUR.ARTIST	16	relação prática
SIGNIFICADO PESSOAL DO BARREIRO	17	valor afectivo
APRECIÇÃO GLOBAL CIDADE DO BARREIRO	18	valor afectivo
FREQUÊNCIA ACTIVID.RELAÇÃO COM O MEIO	19 a 28	tipo e frequência práticas
PRINC.RAZÃO DE UTILIZ.EDUCAT.ACTIV/MEIO	29	dimensões da orientação acção
MODO ARTICUL. ACTIV.RELAÇ-MEIO C/PRÁTICA	30	articulação das actividades
ACTIV.RELAÇÃO MEIO IMPORT. P/AVALIAÇÃO	31 a 37	articulação c/ avaliação

Quadro III.3 b)- Questionário - Relação indicadores - questões (cont.)

OPINIÃO-ACTIV/MEIO P/MOTIVAR ALUNOS	38	relação aos alunos
OPINIÃO ACTIV/MEIO P/CUMPRIR PROGRAMAS	39	relação ao programa
OPINIÃO ACTIV/MEIO P/PARTIC.PROJ.ESCOLA	40	relação à escola
OPINIÃO- LEGISL./REGR.DIFIC.ACTIV/MEIO	41	relação à escola
OPINIÃO-PROGRAMAS DIFICULT.ACTIV/MEIO	42	relação aos programas
OPINIÃO-IMPORT.ABERT/MEIO É MODA PASSAG.	43	relação ao meio
OPINIÃO-REL/MEIO RESULT.OBRIG.INF.PAIS	44	relação ao meio
OPINIÃO-ACTIV/MEIO PORQ PRÁTIC.HABITUAIS	45	relação à escola
OPINIÃO-RELAÇ/MEIO COMO RESP.SOLIC.EXTER	46	relação ao meio
OPINIÃO-ACTIV/MEIO IMPORT.P/APREND.ALUN.	47	relação aos alunos
OPINIÃO-NÃO EXISTEM COND.PARA ACTIV/MEIO	48	relação à escola
OPINIÃO-LIMIT.TEMPO DIFIC.ACTIV/MEIO	49	relação à escola
OPINIÃO-DISCIP.NÃO ADEQUAD.RELAÇ/MEIO	50	relação ao programa
MODO DE CONCRETIZAÇÃO RELAÇ.C/ O MEIO	51	lugar da relação escola-meio
LUGAR PRIVILEGIADO RELAÇÕES ESCOLA/MEIO	52	lugar da relação escola-meio
ABORDAGEM .TEMAS LOCAIS	53 a 71	Conteúdos
OPINIÃO S/INTEG.CURRIC.CONTEÚDOS LOCAIS	72	articulação conteúdos
ADEQUAÇÃO DISCIPLINAS INTEG.CONT.LOCAIS	73	articulação conteúdos
GRAU DE IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESC/MEIO	74	relação ao meio
LOCAL DE RESIDÊNCIA	75	<i>idem</i>
Nº DE ANOS NO LOCAL DE RESIDÊNCIA	76	antiguidade resid.
LOCAL RESID.ANTERIOR CONC.BARREIR	77	local de residênc.
Nº DE ANOS NO LOCAL RES.ANTER.CONC.BARR.	78	antiguidade residência
ESCOLA ONDE TRABALHA	79	<i>idem</i>

Quadro III.3 c) - Questionário - Relação indicadores - questões (cont)

ANTIGUIDADE NA ESCOLA	80	<i>idem</i>
ANTIGUIDADE ESCOLAS CIDADE BARREIRO	81	<i>idem</i>
Nº ESCOLAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	82	mobilidade
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	83	<i>idem</i>
ANTIGUIDADE PROFISSIONAL	84	<i>idem</i>
GRUPO DISCIPLINAR	85	<i>idem</i>
CURSO	86	habilit académica
GRAU ACADÉMICO	87	habilit académica
EXERCÍCIO OUTRA ACTIVIDADE REMUNERADA	88	exclusividade profissional
ÁREA DA OUTRA ACTIVIDADE REMUNERADA	89	exclusividade profissional
IDADE	90	<i>idem</i>
SEXO	91	<i>idem</i>

Assim, e não perdendo de vista os objectivos visados, adoptou-se uma perspectiva de centração nos sujeitos questionados, em que se atendeu aos seguintes aspectos:

- Clareza da formulação das questões;
- Utilização de um vocabulário corrente no meio profissional dos sujeitos;
- Preocupação com o aspecto visual, mudando-se a aparência da formulação das questões para quebrar a monotonia;
- Evitou-se sugerir as respostas em função das expectativas, expressando-se uma valorização igual de todas as respostas e prevendo-se todas as respostas possíveis;
- Colocaram-se as questões abertas no início do questionário e as questões fechadas de mais fácil resposta no fim, devido ao cansaço esperado no fim do seu preenchimento. As perguntas de caracterização pessoal podem ser consideradas como intromissões e prejudicar a resposta às outras questões se aparecerem no princípio;
- Na ordenação das questões adoptou-se o critério de uma sequência lógica para os respondentes, inserindo-se avisos introdutórios quando

- das mudanças de tema e começando-se pelas questões que melhor concretizavam o que se pretendia num determinado bloco de questões;
- Inclusão de instruções gerais e particulares sobre as formas de responder;
  - Reservou-se um espaço no fim do questionário, para que os inquiridos se pudessem expressar livremente;
  - Alternância das questões em que o acordo é positivo e daquelas em que é negativo ("enviesamento por consentimento") (20);
  - Deixaram-se as apreciações globais para o fim de cada bloco de questões ("efeito halo") (21);
  - Controlámos o tempo necessário para o preenchimento do questionário, que na pré-testagem não ultrapassou os trinta minutos.

Embora fosse clara a consciência de que as questões fechadas se traduzem num maior enquadramento dos inquiridos, retirando-lhes autonomia nas possibilidades de resposta, a dimensão do questionário e o facto da maior facilidade de resposta a questões fechadas, influenciou a decisão por esta opção.

Também o facto de ter sido tomado em consideração na elaboração do questionário, a forma como iria ser tratado estatisticamente, pesou nessa decisão.

No sentido de verificar as condições de correcção deste instrumento, realizou-se uma pré-testagem do mesmo a dez professores de diferentes escolas, grupos disciplinares, situações e antiguidades profissionais, a quem foi pedido o seu preenchimento e posteriormente um comentário ao significado atribuído a cada questão e a explicação da forma como responderam.

Anteriormente à pré-testagem, foi pedido a dois professores do ensino preparatório que verificassem a clareza e o vocabulário que o mesmo empregava.

No fim deste processo de elaboração e correcção, as quatro versões anteriores foram substituídas pelo questionário na sua forma última, que foi distribuída aos professores seleccionados na amostra.

---

(20) - GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, pp. 146-147

(21) - *ibid.*

#### 4 - A (AUTO)-ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A situação particular do autor (22) e a limitação dos recursos disponíveis face ao elevado número de professores questionados, justificou a opção pela auto-administração do questionário, mesmo com a consciência dos seus inconvenientes: uma menor possibilidade de controlar a entrega e a recepção do questionário reduzindo o número das recusas em responder, impossibilidade de acompanhar a sua resposta, esclarecer dúvidas dos inquiridos e controlar as condições da resposta.

No entanto, a preocupação em garantir o anonimato das respostas, que caso não acontecesse podia prejudicar a receptividade ao questionário pela inibição causada nos professores ou o enviesamento das respostas como efeito de uma auto-censura, sobrepôs-se à constatação de tais inconvenientes.

Mas a boa receptividade dos professores dos conselhos directivos a esta investigação e a garantia do seu empenhamento em apoiá-la, possibilitou a garantia da sua colaboração na distribuição e recepção do questionário.

Assim montou-se um dispositivo de distribuição e recepção do questionário que se baseava no seguinte (23):

- Na elaboração do questionário atendeu-se à situação da auto-administração, pelo que foram acompanhados de uma carta pedindo o seu preenchimento, identificando o autor, o contexto e os objectivos da investigação, e indicações precisas sobre a forma de lhe responder assim como a garantia do anonimato.
- Foram adquiridos envelopes, onde foram colados etiquetas autocolantes impressas informaticamente com os números de horário dos professores escolhidos para a amostra e com um espaço livre para ser escrito o respectivo nome.
- Com base nos elementos cedidos pela escola, o nome do professor a quem se destinava o questionário, foi inscrito manualmente nesses envelopes.
- Numas escolas foi o conselho directivo que distribuiu directamente o questionário aos professores, noutras foram entregues aos delegados

---

(22) - Referimo-nos ao facto de ser residente no Barreiro, conhecer pessoalmente bastantes professores (alguns na qualidade de aluno) e de ser também professor e numa E.S.E. com bastantes contactos com as escolas da cidade.

(23) - Os documentos que se referem a seguir encontram-se em anexo.

de grupo, a quem se endereçaram cartas com as explicações convenientes.

- Nesses envelopes encontrava-se o questionário e um outro envelope que também em etiquetas autocolantes indicava aos professores a sua utilização para devolução do questionário preenchido ao Conselho directivo ou ao delegado de grupo.
- Este último envelope que seria devolvido ainda fechado pelo respondente, incluía a indicação do número de horário o que permitia ter o controlo sobre os professores que ainda não tinham respondido.
- Este expediente permitiu posteriormente remeter três cartas de insistência nas respostas aos professores que ainda não tinham respondido.
- Verificando-se a certa altura que alguns grupos disciplinares, nalgumas escolas apresentavam uma percentagem significativa de atrasos na resposta, contactou-se directamente os delegados desses grupos sendo-lhes pedido que em reunião de grupo fizessem um apelo ao preenchimento do questionário (24).

**Quadro III.4 - Nº de questionários entregues por data**

Data	Nº.Quest. Entregues	% (amostra)	% acum. (amostra)
4 Junho	49	27%	27%
11 Junho	26	14%	41%
25 Junho	30	17%	58%
8 Julho	14	8%	66%
30 Julho	6	3%	69%
Total	125	100%=180	-

Cumprindo este esquema, os questionários começaram a ser entregues aos conselhos directivos a partir do dia 6 de Maio de 1992, e em 11 de junho foi endereçada aos professores a primeira carta de insistência e em

(24) - Soube entretanto que alguns conselhos directivos, sem isso ter sido pedido, alertaram os colegas para o preenchimento do questionário nas reuniões gerais de fim de ano lectivo.

22 de Junho a segunda. No quadro III.4, indicam-se a evolução das percentagens de respostas ao questionário nesse período de tempo.

## 5 - A ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS QUESTIONÁRIOS

A análise estatística dos resultados obtidos com o questionário seguiu-se a uma fase de prévia codificação das respostas dadas às questões.

Assim, e relativamente à generalidade das questões foi feita a atribuição do código previamente determinado nas modalidades de resposta previstas para cada pergunta, de acordo com o modo de funcionamento do programa informático de estatística que foi utilizado. Os questionários foram analisados individualmente e foram utilizados os espaços destinados à codificação das respostas na sua margem direita.

As questões abertas (questões 1 a 4) exigiram um trabalho prévio de classificação, agregação e categorização das respostas, em que se utilizou um critério de "recorte" dos enunciados assente na identificação dos "temas" destacáveis de cada resposta. Em termos da análise de conteúdo, o tema constitui-se como unidade de significação como o núcleo de sentido que compõe a comunicação (25).

Numa primeira fase as respostas a estas últimas questões foram analisadas como um "corpus" no sentido de se poder ter uma ideia do conjunto, seguidamente foram assinalados graficamente nos enunciados os elementos denunciadores de um núcleo de sentido que permitiram a classificação das respostas. A agregação analógica das unidades de significação, permitiram depois, a categorização das respostas num nível de generalidade superior que possibilitaram a sua codificação para fins estatísticos.

Em todo este processo de análise temática, utilizou-se um programa de base de dados, em que numa primeira fase, se introduziu os enunciados tal como apareciam nas respostas dos questionários e em colunas próximas as designações das unidades de significação e das categorias. Este procedimento, pela possibilidade de classificação alfabética dos conteúdos de cada coluna permitia controlar a exclusividade e homogeneidade das classificações (26).

A análise estatística das respostas aos questionários iniciou-se com a elaboração dos quadros de distribuição de frequências, histogramas e nas

---

(25) - BARDIN, (L). 1979, Análise de conteúdo, p.104-105.

(26) - *op. cit.*, p.120.

variáveis em que tal era possível foram também calculadas as estatísticas descritivas (27).

Estes primeiros dados permitiram uma apreensão das tendências dominantes da globalidade dos professores, e permitiram desde logo registar algumas conclusões parciais e a identificação de aspectos a explorar no cruzamento das variáveis.

Esta fase permitiu ainda evidenciar a necessidade de recodificação das respostas a algumas das variáveis (28) de modo a permitir a legibilidade dos quadros de cruzamento que se seguiram.

Estes implicaram a elaboração prévia de um plano de cruzamento das variáveis (Quadro III.5) (29), que permitisse uma certa economia justificada pela delimitação das relações definidas nas hipóteses.

**Quadro III.5 - Plano de cruzamento das variáveis**

Designação Grupos variáveis.	N <sup>o</sup> s. Questões		Designação Grupos variáveis.	N <sup>o</sup> s. Questões
Situação Espacial	75/76/80/81	por	Representações do espaço	1/2/5 a 18/ 93 a 98/IV/IC
Representações do Espaço	1/2/5 a 18/ 93 a 98/IV/IC	por	Práticas de relação c/ o meio Local	19 a 74/IO/II/III/IV/IP
Experiência Profissional	82 a 84/88	por	Práticas de relação c/ o meio Local	19 a 74/IO/II/III/IV/IP
Experiência Disciplinar	85 a 87	por	Práticas de relação c/ o meio Local	19 a 74/IO/II/III/IV/IP
Idade, Sexo, Escola	79/90/91	por	Práticas de relação c/ o meio Local	19 a 74/IO/II/III/IV/IP

(27) - Na análise estatística das respostas ao questionário foi utilizado o programa informático STATPAC na versão de 1985. Este programa é o resultado da resposta da IBM às dificuldades de manuseamento oferecidas pelas primeiras versões do SPSS.

(28) - A utilização do termo de variável é decorrente do seu conceito estatístico e da utilização do programa já referido, já que em rigor estas "variáveis" correspondem às questões incluídas no questionário.

(29) - No quadro III.5 as abreviaturas IV, IC, IO, II, IP, referem-se respectivamente aos índices de valorização espacial, de contração espacial, de orientação da acção, de integração curricular e de prática, cuja definição decorre do modelo de análise já definido (cap. II) e cujo modo de cálculo será apresentada mais à frente neste capítulo (cap. II.6).

Mas, mesmo assim, este plano concretizou-se em cerca de dois mil quadros de dupla entrada que foram objecto de um duplo processo de análise:

- Análise do resultado do teste do Qui Quadrado ( $\chi^2$ ) e da Probabilidade (P) que lhe está associada, permitindo a detecção da existência de uma relação entre as variáveis cruzadas.
- A comparação das diferenças de percentagens de uma mesma coluna, com as percentagens calculadas em relação ao total da linha (30), no sentido de identificar diferenças significativas na distribuição dos indivíduos segundo os atributos cruzados e assim conhecer o sentido da relação estatística eventualmente detectada pelo teste do Qui quadrado.

A necessidade deste duplo processo de análise reforçou-se pelas características do teste estatístico aplicado à identificação de uma relação significativa entre as variáveis - o  $\chi^2$ .

De facto, este teste permite responder à questão se as frequências observadas na amostra se desviam significativamente das frequências teóricas esperadas resultantes unicamente do factor sorte.

Assim, um valor elevado deste teste (atendendo aos graus de liberdade) pode levar-nos a rejeitar a Hipótese de que as diferenças registadas entre frequências observadas e frequências esperadas são apenas devidas à distribuição aleatória dos indivíduos e estabelecer pelo contrário que são estatisticamente significativas (31) e que são devidas a qualquer outro factor ou condição que não a sorte. A Probabilidade (P) associada a este teste indica-nos a probabilidade das diferenças verificadas serem devidas ao factor sorte (32).

Este teste, que é o mais adequado ao cruzamento de variáveis nominais, que são a grande maioria nesta investigação, mede apenas a existência ou não, de uma relação significativa entre as variáveis, mas não o sentido dessa relação, nem a sua força, como por exemplo ocorre com os

---

(30) - GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, p. 332. Na construção dos quadros, foi utilizado o critério de dispôr a variável explicativa no eixo dos X e a variável explicada no eixo dos Y, o que permitia esta leitura dos quadros.

(31) - Utilizámos um nível de significância de 5% que é considerado o normalmente aceitável nas Ciências sociais: BRAVO, (R.S.), 1983, Técnicas de investigación social - Teoria e ejercicios, p.534.

(32) - TUCKMAN, (B), 1984, Conducting Educational research e SAINT-MAURICE, (A.M.), 1986, Análise de dados em Sociologia - uma pesquisa empírica e BRAVO, (R.S.), 1983, Técnicas de investigación social - Teoria e ejercicios.

coeficientes de correlação. Conseqüentemente, esses aspectos da relação entre as variáveis têm que ser estabelecidos pela análise das diferenças percentuais a que já nos referimos.

Num momento posterior a esta forma de análise e devido ao "ruído" provocado pelo elevado número de variáveis e de quadros, procurou-se encontrar formas de "afunilar" as informações entretanto recolhidas que pudessem motivar uma visão sintética e global sobre as relações identificadas.

Assim construíram-se várias "fichas auxiliares da análise de dados" (33) que permitiram ir condensando sucessivamente as análises que se iam fazendo.

Também com essa finalidade, foram aproveitadas as possibilidades de cálculo e de recodificação das variáveis oferecidas pelo programa de estatística que foi utilizado, para o cálculo de vários índices que puderam ser destacados da fase de operacionalização dos conceitos e que se assumem como variáveis compósitas que sintetizam as medidas retidas nos vários indicadores referidos às dimensões conceptuais. Estes índices teriam um valor estratégico no estabelecimento das relações entre as variáveis estabelecidas no modelo de análise.

Estes índices (ver quadros III.6 a III.10) resultam da recodificação das modalidades de resposta às questões consideradas para o seu cálculo, e pela atribuição de uma cotação a cada uma dessas modalidades de resposta que varia em função da consideração do seu valor para a expressão do que se pretende medir com o índice.

Para além do valor diferencial de cada modalidade de resposta em cada questão para o valor do índice, atendeu-se às diferentes ponderações que as várias questões deveriam ter em função do seu valor relativo para o seu cálculo.

---

(33) - ver anexos.

Quadro III.6 - Índice de valorização espacial- codificação e fórmula

Ques t	1	2	3	4	6	7	12	17	18
cotaç.	2 = +	2 = +	2 = +	2 = +	(0-6)/3	2	2	2	(0-5)/3
	1 = ±	1 = ±	1 = ±	1 = ±		1	0	0	
	0 = -	0 = -	0 = -	0 = -		0			

Fórmula	$\{Q1+Q2+Q3+Q4+(Q6/3)+Q7+Q12+Q17+(Q18/3)\}/17,7$
I.Valoriz.	

Quadro III.7 - Índice de Centração espacial- codificação e fórmula

Questão	5	6	7	9-16
cotação	(0-5)/3	(0-6)/3	2	2
			1	0
			0	

Fórmula	$\{(Q5/3)+(Q6/3)+Q7+Q9+Q10+Q11+Q12+Q13+Q14+Q15+$
I.Centraç.	$+Q14+Q12+Q15+Q16\}/21,7$

Quadro III.8 - Índices de Integração Curricular- codificações e fórmulas

Índice	Quest 30	Quest 72	Quest 73
I.Integração	3=2	4=2	3=2 2=1
I.Suplementar	1=2	3=2	
I.Complement.	2=2	2=2	
I.Ausência	4=2	1=2	1=2

Fórmula I.Integração	$(Q30+Q72+Q73)/6$
Fórmula I.Suplem	$(Q30+Q72)/4$
Fórmula I.Complem	$(Q30+Q72)/4$
Fórmula I.Ausência	$(Q30+Q72+Q73)/6$

Quadro III.9 - Índices de Orientação da Acção Pedagógica - codificações e fórmulas

Índice	Quest 29	Quest 38-50	Quest 73	Quest 51	Quest 52	Quest 74
I.Or.Pedagog	3=2	$35-(1-5)/3$	3=2	3=2	1=2	$(0-5)/3$
	1=1	$47-2(1-5)/3$	2=1			
I.Or.Normati	4=2	$39-4(1-5)/3$				$(0-5)/3$
	7=2	$45-(1-5)/3$				
I.Or.Ritual	2=2	$45-(1-5)/3$				$(0-5)/3$
		$45-(1-5)/3$				
I.Or.Negativa	5=2	$41-4(1-5)/3$	1=2			$(0-5)/3$
	6=2	$48-5(1-5)/3$				

Fórmula I.O.Pedagogic	$\{Q29-(Q38/3)+[2*(Q47/3)]+Q51+Q52+(Q74/3)\}/12,8$
Fórmula I.O.Normativ	$\{Q29+(Q39/3)+(Q40/3)+(Q46/3)+(Q74/3)\}/8,8$
Fórmula I.O.Ritual	$[Q29+(Q43/3)+(Q45/3)+(Q74/3)]/7,1$
Fórmula I.O.Negativa	$[Q29+(Q41/3)+(Q42/3)+(Q48/3)+(Q49/3)+(Q50/3)++(Q74/3)]/12,2$

Quadro III.10 - Índice de Prática - codificação e fórmula

Questão	19-26/28	32-35	53-70
cotação	2	$(0-5)/3$	2
	1		0
	0		

Fórmula I.Prática	$[\Sigma(Q : 3aQ26/Q28/Q53aQ70)+(Q32/3)+(Q33/3)+(Q34/3)++(Q35/3)+(Q74/3)]/60,8$
----------------------	---

## **CAPÍTULO IV**

### **O BARREIRO E OS PROFESSORES - REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS**

Neste capítulo, pretende-se descrever as informações obtidas através da aplicação dos vários meios de recolha de dados, que foram utilizados nesta investigação.

Para além da descrição dos resultados obtidos e com o objectivo de possibilitar a necessária justificação das conclusões que eles suscitam, propõem-se algumas reflexões que se referenciam às hipóteses definidas nesta investigação.

A cidade do Barreiro, na sua caracterização e desenvolvimentos históricos mais recentes, os professores das escolas preparatórias da cidade na sua caracterização espacial e profissional, nas representações que constroem a propósito desta cidade e nas suas práticas de relação com o meio local, são os vários aspectos que se referirão a seguir.

#### **1 - O BARREIRO COMO CONTEXTO**

As contribuições teóricas anteriormente apresentadas, resultam da abordagem de realidades de algum modo específicas, ou assumem características de abstracção, que implicam a necessidade de se questionar a sua adaptabilidade a outros contextos sociais.

Por isso, e se as teorias descritas permitiram esclarecer algumas questões que se colocavam à partida e se puderam ser a base da construção de

um "objecto teórico" de pesquisa, com possibilidades de sustentar a presente investigação, poderiam também ser a origem de algumas distorções.

Assim, a caracterização da cidade do Barreiro e dos seus professores, que se apresenta seguidamente, permitiu contrariar a possibilidade de aparecimento dessas distorções e indicou também alguns possíveis caminhos para a formalização dos conceitos definidos na problemática teórica desta investigação.

### 1.1 - Da Cidade Industrial à Cidade dormitório

O Barreiro não é uma cidade marcada por um passado histórico notório e relativamente longínquo. O início da afirmação da sua existência e da sua individualidade, corresponde aos momentos dos surtos de industrialização de fins do séc. XIX.

Foi a importância das instalações industriais que aqui se implantaram e o impacto público das manifestações do movimento operário, que marcaram a vida e a imagem exterior da localidade desde os fins do séc. XIX (1).

Até essa altura, o Barreiro era uma pequena povoação marcada pelas actividades agrícolas e pela pesca.

A referência mais antiga ao Barreiro data de 1147 segundo J. A. Pimenta, mas outros autores, nomeadamente, A. S. Pais, defende o aparecimento do Barreiro como lugar habitado em meados do séc. XIII (2).

Integrado na Comenda da Ordem de Santiago de Espada, como grande parte do actual Distrito de Setúbal, o Barreiro é elevado á categoria de vila em 1521 por foral de D. Manuel I, o que denota que a povoação teria já uma relativa importância. Nesta altura o Barreiro teria 134 moradores " ...dos quaes sam vinte e três veuvas, três mulheres solteyras, e quatro crelegos" (3).

Após a segunda metade do séc. XVI, há notícia de que o Barreiro prosperou com mais rapidez, dada a sua situação no estuário do Tejo. Esta localização, implicou que a sua população se tenha dedicado a actividades agrícolas e piscatórias em função do abastecimento da cidade de Lisboa. De

---

(1) -ALMEIDA, (F), 1990, "Lutas operárias no Barreiro (I República)".

(2) - PAIS (A.S.), 1963, O Barreiro antigo e moderno - as outras terras do concelho, p.29.

(3) - *op. cit.*, p.47

realçar a importância do Barreiro, como local de passagem entre Lisboa e o Sul do País

J. Caro Proença, um investigador da história local, tem realçado a importância das actividades industriais aqui localizadas no séc. XVI, que anunciam o devir industrial da povoação: a moagem de cereais em moinhos de maré e de vento; a Real Fábrica de Vidro de Coima, os estaleiros navais onde parece que terão sido construídas algumas das naus dos descobrimentos Portugueses; a fábrica de biscoitos de Vale de Zebro para abastecimento das naus nas grandes viagens oceânicas (4).

Mas é em fins do séc. XIX, que o desenvolvimento industrial do Barreiro, vai permitir a sua caracterização como centro industrial, suplantando as actividades agrícolas e piscatórias tradicionais que iniciam um processo de degradação até ao seu completo desaparecimento.

Para a implantação dessas indústrias, contribuiu decisivamente, em 1861, a instalação local do terminal da linha do Caminho do Ferro de Sul e Sueste que estabelecia a ligação ferroviária com o sul do País. Paralelamente são construídas as oficinas dos caminhos de ferro, que empregam um numeroso grupo de trabalhadores.

Reforça-se assim, a condição do Barreiro como local de passagem entre o Sul e a Capital, levando à instalação de unidades industriais ligadas ao sul do país, pela necessidade de matérias primas (a cortiça e as pirites do Alentejo), pelos produtos (os adubos) e a Lisboa pelos investimentos de capital e pelo acesso ao mercado de exportação. São os casos da Indústria Corticeira que caracterizou o primeiro surto de industrialização do Barreiro, e posteriormente as fábricas da CUF que entraram em funcionamento em 1907.

Esta relação com o Sul do País é também confirmada e reforçada pela importância dos fluxos de população com origem Alentejana e Algarvia, que vão integrar um operariado relativamente numeroso .

---

(4) - PROENÇA (J. C.), 1988, "Barreiro aculturado - paradigmas de verdades ocultadas".

Quadro IV.1 - Nº. de Trabalhadores por Indústria no Barreiro - 1907 - 1927 (5)

ANOS	CUF	CAM.FERRO SS	CORTIÇA
1907	130	-	-
1910	-	-	1.000
1917	2.000	-	-
1919	-	5.700	-
1927	3.000	-	-

Assim o Barreiro, pela sua localização, assume nas características do seu desenvolvimento, uma dupla referência, ao Sul e à cidade de Lisboa. Assim e desde o início do seu processo de crescimento, a sua localização junto a Lisboa e a sua inserção na rede viária que liga a capital ao sul do país, implicam a importância nas dinâmicas criada na influência da cidade de Lisboa que prenunciava a sua inserção na área de dependência da metrópole.

Segue-se um período de crescimento físico da aglomeração urbana e de aumento significativo da sua população à custa dos fluxos migratórios com origem no interior rural.

Até aos anos 50/60, o espaço urbano caracteriza-se nas suas formas físicas e nos modos de vida da sua população como uma vila-operária marcada. A coincidência do lugar de habitação e do lugar de trabalho, gerou uma relativa autonomia, marcada simbolicamente pelas manifestações do movimento operário e pela condição do trabalho industrial.

Assim, os sindicatos, as colectividades de recreio, o cooperativismo, a influência das organizações políticas de esquerdas, e as lutas operárias marcam fortemente este período, e contribuem para a especificidade de uma individualidade social e espacial da vila.

A partir dos anos 50/60, o movimento de concentração e centralização do capital, expressa-se na formação de grandes unidades fabris, que se instalam na península de Setúbal, numa lógica de dispersão na área metropolitana de Lisboa, reforçando as interdependências entre os vários

(5) - CRUZ, (M. A.), 1973, A margem Sul do estuário do tejo, p.p. 113-157

centros nela incluídos. A cidade de Lisboa transforma-se entretanto num importante centro de serviços.

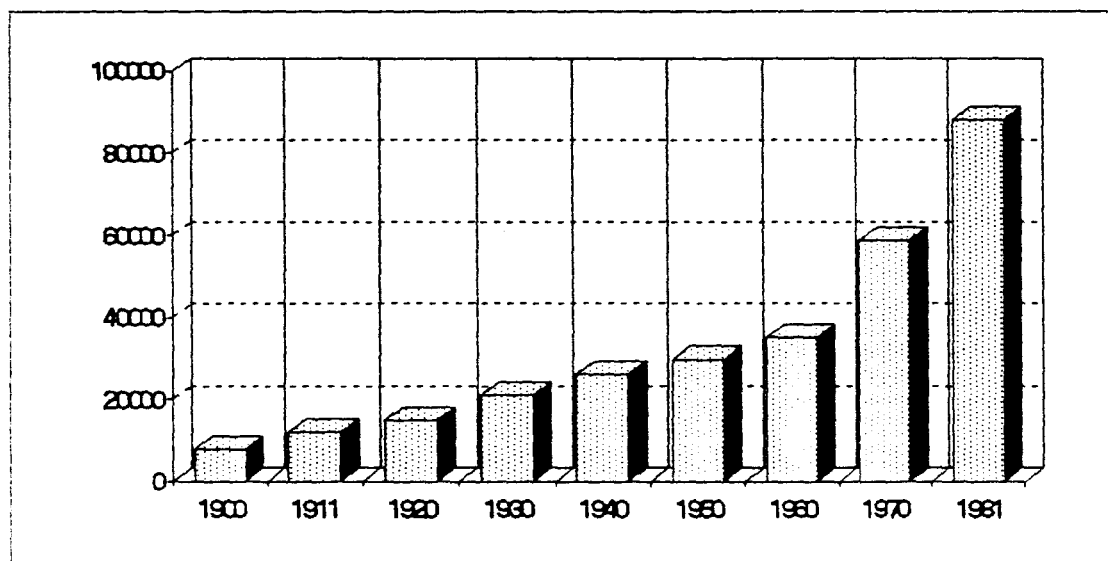
O crescimento do emprego industrial na região de Setúbal e do emprego terciário na cidade de Lisboa vão implicar um aumento muito significativo da população da margem sul do Tejo.

**Quadro IV.2 - Evolução População Residente - Concelho Barreiro - 1900-1981**

Anos	População
1900	7738
1911	12057
1920	15001
1930	21030
1940	26104
1950	29719
1960	35088
1970	58728
1981	88052

Fonte: Ine, Recenseamentos População

**Figura IV.1 - Evolução População Residente Concelho Barreiro - 1900-1981**



Fonte: Ine, Recenseamentos População

O Barreiro sofre então um novo momento de crescimento populacional, mas que assume características diferentes do ocorrido até então: reforça-se a sua condição de "cidade dormitório", pela transferência para a periferia da função do alojamento.

O espaço construído cresce, assumindo as características estereotipadas de um crescimento "suburbano", sobrepondo-se às anteriores formas espaciais.

A descoincidência do lugar de trabalho e do lugar de residência, que é correlativa do desenvolvimento da "Área Metropolitana de Lisboa", manifesta-se na importância dos movimentos pendulares quotidianos de e para Lisboa e para outros centros de emprego da península de Setúbal (6).

Esta tendência foi reforçada pela crise que afectou as grandes unidades industriais da península, nomeadamente a Quimigal (Ex. CUF) que tende para ser desactivada.

Neste contexto a existência de uma individualidade social marcada deve ser fortemente questionada, já que desapareceram as condições que a suportavam.

No contexto da crise do modelo de industrialização desta região a partir dos anos 70, a busca da soluções e a criação das condições da sua eficácia, dependerão em larga medida da possibilidade da valorização da região como factor potenciador do investimento produtivo.

E como refere I. Guerra "Tem-se vindo a defender que a capacidade de desenvolvimento endógeno da região depende, em larga medida, da sua capacidade em gerar acumulação local e consequente capacidade de investimento." (7).

O modelo de desenvolvimento alternativo deverá implicar a criação das condições para um maior controle da região relativamente aos recursos, ao produto e ao processo de acumulação. Isto implicará necessariamente a valorização da região pelos actores sociais presentes, o que remete para a possibilidade de reafirmação de uma individualidade que hoje apenas sobrevive na memória dos mais antigos.

---

(6) - CENTRO ESTUDOS DESENV.REGIONAL E URBANO, 1987, Estudo Preparatório da Oper.Integ.Desenv.Penins.Setubal-relat.1ªfase.

(7) - GUERRA, (I.), 1989, A constituição produtiva da Península de Setúbal, p.101.

## 1.2 - Escola e Professores no Barreiro

O crescimento populacional ocorrido no Barreiro e noutros grandes centros urbanos, nos últimos anos, defrontou-se com a insuficiência das estruturas escolares existentes.

A resposta do poder central e do poder autárquico à necessidade acrescida de equipamentos escolares, não acompanhou o dinamismo do crescimento da população escolar, o que se traduziu na degradação do funcionamento de muitas escolas.

Na Cidade do Barreiro a situação descrita exprime-se actualmente pelos números indicados no Quadro IV.3.

**Quadro IV.3 - Escolas Secundárias e Preparatórias do Barreiro (Cidade) - Nº de Professores, funcionários e alunos - 1991/1992 (8).**

ESCOLAS	NºPROFESS.	NºFUNCION.	NºALUNOS
C+S BARREIRO	64	24	889
PREP.BARREIRO	66	36	647
PREP.BARREIRO 2	67	29	909
PREP.QTA.NOVA	78	31	695
SEC.ALF.SILVA	181	77	2.743
SEC.ALT.SEIXAL	124	31	1.632
SEC.BARREIRO	192	a)	3.088
SEC.STO.ANDRE	214	64	3.295
TOTAL	986	292	13.898

a) não resp.

A "explosão escolar" implicou também o aumento do pessoal docente que foi acompanhado pela diminuição da qualidade das condições de trabalho e por uma desvalorização da profissão docente.

A insatisfação profissional dos professores manifesta-se significativamente no desejo de abandono da profissão, como revela um estudo

(8) - Estes dados foram recolhidos pelo autor em Novembro de 1991 e Janeiro de 1992, junto de cada uma das escolas da Cidade do Barreiro. Os quadros e figuras incluídos nesta dissertação que não refiram a respectiva fonte, são resultantes da recolha de dados feita pelo autor no âmbito desta investigação.

feito recentemente (9). Como razões principais dessa insatisfação são referidas as "condições de remuneração", a "degradação da carreira", e a "falta de estímulo".

Neste estudo, revela-se também, que o desejo de abandono da profissão aumenta quando é maior a distancia casa/trabalho e quando aumenta a precariedade das condições de residência. Em número significativo, os professores manifestam o desejo de manter uma distância casa/trabalho razoável, e a estabilização da sua localização geográfica preocupa-os em grande parte. A sua mobilidade geográfica e a mobilidade entre escolas na mesma zona geográfica é elevada.

Estes dados permitem evidenciar alguns dos factores de insatisfação dos professores, que necessariamente se repercutem no seu exercício profissional. Permitem também realçar a importância da relação entre esses motivos de insatisfação e a instabilidade provocada pelas mudanças frequentes de colocação e pelas distâncias casa/trabalho.

O distanciamento geográfico entre os locais de residência e de trabalho de muitos professores, assim como as mudanças frequentes de local de trabalho em sucessivos anos lectivos, contribuem para a instauração de relações provisórias e precárias com os locais onde desempenham a sua actividade profissional.

No Barreiro, numa estrutura escolar recente (Quadro IV.4), já que a maioria das escolas entrou em funcionamento nos últimos anos, não deixa de ser notada esta instabilidade dos professores, e a precariedade dos seus vínculos às escolas e ao meio local.

---

(9) - "A situação do professor em Portugal", 1988, p.1219.

**Quadro IV.4 - Escolas Preparatórias e Secundárias da Cidade do Barreiro - Ano de abertura**

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>
Escola C+S do Barreiro	1988
Escola Prep. do Barreiro	1972
Escola Prep. nº2 do Barreiro	1986
Escola Prep. Quinta Nova da Telha	1984
Escola Sec. Alfredo da Silva	1946
Escola Sec. Alto Seixalinho	1987
Escola Sec. Barreiro	1972
Escola Sec. Stº. André	1977

### 1.2.1 - Os professores das Escolas Preparatórias da Cidade do Barreiro - Caracterização espacial e profissional

A recolha de dados realizada nas escolas da Cidade do Barreiro de Novembro de 1991 a Janeiro de 1992 (10), permite caracterizar o conjunto dos seus professores e elucidar alguns aspectos definidores dos contextos organizacionais onde exercem a sua actividade.

A primeira constatação que se pode fazer relativamente a esses dados, consiste no carácter muito recente da constituição da rede escolar do ensino

---

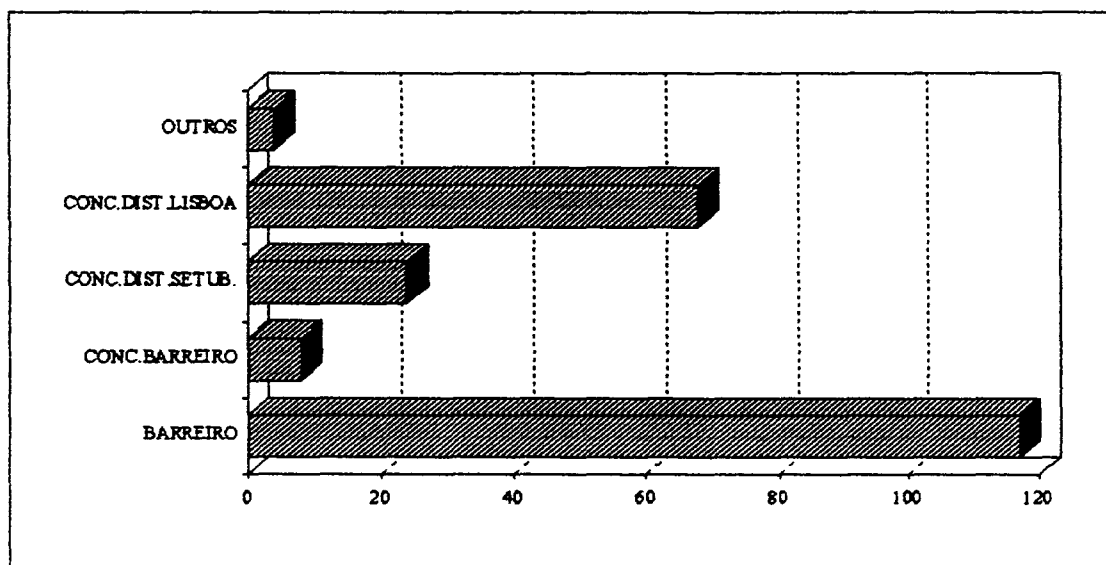
(10) - A recolha de dados efectuada nas escolas foi feita a partir da consulta dos registos biográficos de cada um dos professores, e abrangeu a totalidade dos registos existentes em cada escola. Nessa altura, ainda pensávamos estender esta investigação aos professores do ensino secundário, pelo que esta recolha abrangeu também os professores deste último nível de ensino. De notar que, como decorre dos objectivos desta investigação, foi excluída a Escola Preparatória de Álvaro Velho que embora pertença ao Concelho do Barreiro, está incluída nos limites da Vila do Lavradio.

preparatório desta Cidade (Quadro IV.4). Apenas uma das Escolas, a Preparatória do Barreiro, é relativamente antiga, datando a sua abertura de 1972. Todas as outras abriram nos anos 80, sendo a Escola C+S do Barreiro <sup>(11)</sup> a mais recente, com início de actividades em 1988.

A rede escolar do Preparatório na Cidade do Barreiro, constitui-se para dar resposta ao crescimento das necessidades educativas num contexto local anterior de insuficiência das estruturas escolares.

Destas Escolas, só a Preparatória do Barreiro se encontra situada no centro urbano, enquanto as outras escolas ocupam espaços situados nos limites da Cidade. A Preparatória nº2, é a que se situa num local mais afastado do centro da Cidade.

**Figura IV.2 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:  
- Nº de professores por local de residência (12)**



(N=221)

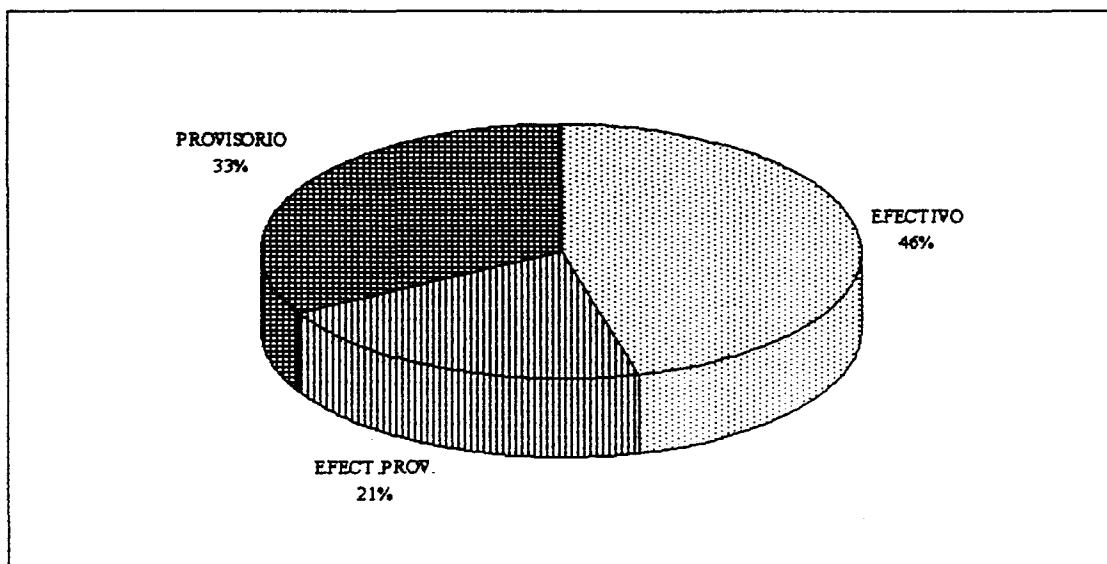
(11) - Os dados relativos a esta Escola referenciam apenas os professores identificados com os "grupos disciplinares" do Ensino Preparatório, ou seja 11 professores. Mais correctamente, para a constituição da amostra foram considerados os 16 professores que têm distribuídos horários de turmas dos 5º e 6º anos de escolaridade. No entanto, esta escola tem um total de 64 professores.

(12) - Esta figura refere-se ao Quadro 3 em anexo.

Procurando definir o perfil dominante do professor das escolas preparatórias desta cidade, realçam-se os seguintes aspectos:

- Pertencem maioritariamente ao sexo feminino (Quadro 2) (13),
- Residem no Concelho do Barreiro dos quais 53% na Cidade e 4% noutras localidades do Concelho (Figura IV.2), ou em Concelhos do Distrito de Lisboa (31%).
- É um grupo profissional essencialmente jovem, em que um maior número de professores têm menos de 40 anos, mas já com alguma experiência profissional - 68% têm pelo menos oito anos de serviço docente (Quadros 5 e 6).
- A maioria destes professores já conseguiu atingir uma situação profissional de alguma estabilidade com a sua efectivação (46%), embora o grupo dos provisórios seja ainda importante já que constituem 33% do total (Figura IV.3).

**Figura IV.3 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:  
- Nº de professores por situação profissional (14)**



(N=222)

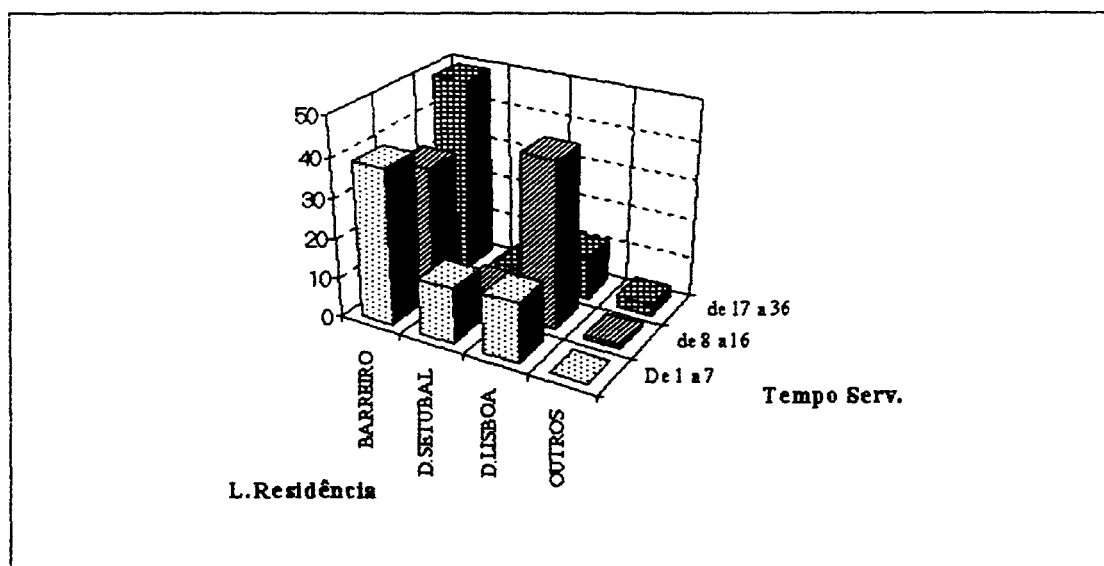
Considerando o número dos que se encontram em "profissionalização" e os efectivos (67%), seria de considerar a possibilidade de estabilização dos corpos

(13) - Os quadros referidos, mas não inseridos neste capítulo, são apresentados nos Anexos, e são referenciados unicamente pela sua ordem numérica.

(14) - Ver quadro 4 em anexo.

docentes destas Escolas, mas, atendendo ao tempo de serviço na escola destes professores (quadro 7), e à frequência elevada dos que têm um ano de serviço na escola <sup>(15)</sup>, admite-se que ainda se verifica alguma instabilidade decorrente do sistema de colocações.

**Figura IV.4 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:  
- Nº de professores por local de residência e por tempo de serviço docente(16)**



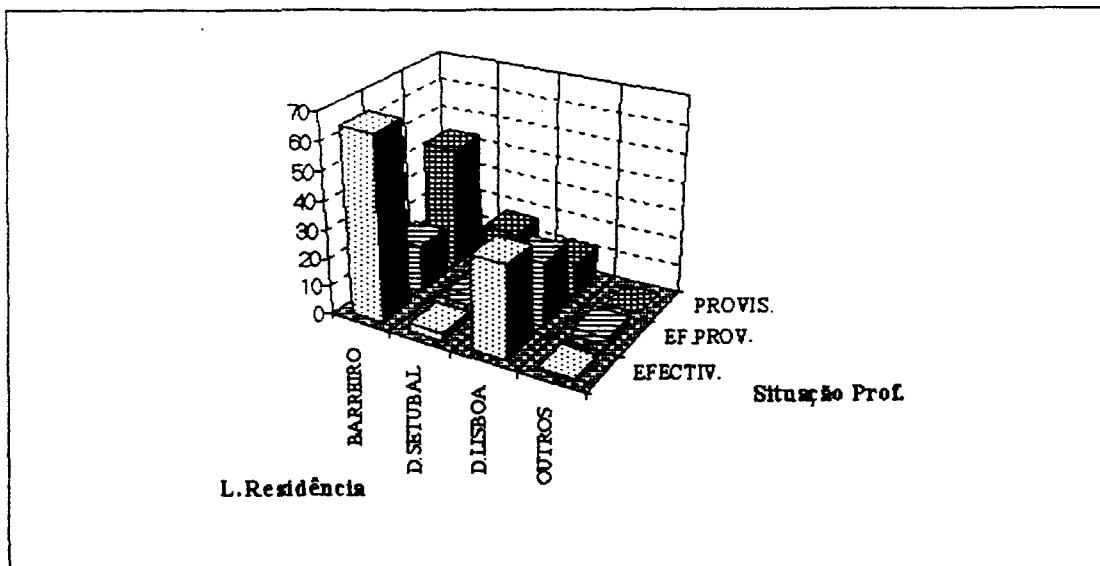
(N=215)

A análise do quadro 8 indica a associação entre a estabilização da carreira e a residência no Concelho do Barreiro, em que os professores residentes no Barreiro tendem a ter mais tempo de serviço na escola onde actualmente se encontram colocados. Esta tendência é também verificável na Figura IV.4, relativamente à antiguidade na profissão, em que 60% dos professores que residem no Barreiro têm mais de onze anos de serviço, para 46% dos que residem em Lisboa e 32% dos que residem em Setúbal. E na Figura IV.5, em que 62% dos que residem fora do Barreiro são ou Provisórios ou Efectivos-provisórios para 48% dos que residem no Barreiro.

(15) - Para facilidade da recolha destes dados, consideraram-se com um ano de serviço os professores com início de funções no ano lectivo de 91/92

(16) - Ver quadro 9 em anexo.

**Figura IV.5 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:**  
 - Nº de professores por local de residência e por situação profissional (17)



(N=221)

A caracterização das Escolas permite verificar (quadro 11) que a "C+S" e a Preparatória da Quinta Nova da Telha são as escolas com uma maior proporção de professores residentes no Concelho do Barreiro, enquanto que essa proporção diminui na Preparatória nº2 e na Preparatória do Barreiro.

Analisando os quadros 12, 13 e 14, verifica-se que a Preparatória do Barreiro e a da Quinta Nova da Telha, são as escolas com uma maior percentagem de professores efectivos, de maior antiguidade profissional e com maior tempo de serviço na escola.

Estas características destas escolas, que indicam uma maior estabilização do seu corpo docente, ocorrerão em função do facto de se tratarem das escolas mais antigas da cidade e as que se encontram mais perto do centro da Cidade e por isso mais acessíveis. Por outro lado, o facto aparentemente dissonante da menor incidência de professores residentes no Concelho na Preparatória do Barreiro pode explicar-se pela maior proximidade desta última relativamente ao terminal fluvial de ligação com Lisboa.

Estes professores, em função das suas habilitações, encontram-se distribuídos por grupos disciplinares, fundamentalmente pelos dez grupos do Ensino Preparatório, dos quais, o mais frequentado é o de "Matemática e

(17) - Ver quadro 10 em anexo.

Ciências da Natureza", seguido do de "Português e Estudos Sociais" e do de "Português/Inglês e Alemão" (Quadro 15).

Nos grupos de "Português e Estudos Sociais" e nos de "Línguas" é mais frequente a residência em Lisboa (cerca de 56% destes Professores), enquanto nos restantes grupos é maioritária a residência na Cidade do Barreiro, excepto no grupo de "Educação Visual" em que essa distinção não é tão acentuada (Quadro IV.5).

**Quadro IV.5 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:**  
**- Nº de professores por grupo disciplinar e por local de residência**

GRUPO DOCENTE	LOCAL DE RESIDÊNCIA				Total
	BARR	C.SET	C.LISB	OUTR	
PORT. EST. SOCIAIS	9	4	18	1	32
%	28.1	12.5	56.3	3.1	100%
PORT. FRANCÊS	4	1	11	0	16
%	25.0	6.3	68.8	0.0	100%
PORT. INGLÊS, ALEMÃO	13	1	14	0	28
%	46.4	3.6	50.0	0.0	100%
MATEM. C. NATUREZA	31	3	11	1	46
%	67.4	6.5	23.9	2.2	100%
EDUC. VISUAL	9	4	6	0	19
%	47.4	21.1	31.6	0.0	100%
EDUC. MUSICAL	7	3	0	0	10
%	70.0	30.0	0.0	0.0	100%
TRAB. MANUAIS MAS	15	1	0	1	17
%	88.2	5.9	0.0	5.9	100%
TRAB. MANUAIS FEM	14	2	2	1	19
%	73.7	10.5%	10.5%	5.3%	100%
EDUC. FISICA	10	1	4	0	15
%	66.7	6.7	26.7	0.0	100%
EDUC. M.R. CATÓL.	4	0	0	0	4
%	100.0	0.0	0.0	0.0	100%
OUTROS	9	4	2	0	15
%	60.0	26.7%	13.3%	0.0%	100%
Total	117	24	68	4	221

Ñ resp. = 1

**Quadro IV.6 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:  
- N° de professores por grupo disciplinar e por situação profissional**

GRUPO DOCENTE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			Total
	EFFECT.	EF.PROV	PROV	
PORT. EST. SOCIAIS	14	11	7	32
%	43.8	34.4	21.9	100%
PORT. FRANCÊS	8	5	3	16
%	50.0	31.3	18.8	100%
PORT. INGLÊS ALEMÃO	16	1	11	28
%	57.1	3.6	39.3	100%
MATEM. C. NATUREZA	23	11	12	46
%	50.0	23.9	26.1	100%
EDUC. VISUAL	8	2	9	19
%	42.1	10.5	47.4	100%
EDUC. MUSICAL	4	3	3	10
%	40.0	30.0	30.0	100%
TRAB. MANUAIS MAS	10	5	2	17
%	58.8	29.4	11.8	100%
TRAB. MANUAIS FEM	10	7	3	20
%	50.0	35.0	15.0	100%
EDUC. FISICA	8	2	5	15
%	53.3	13.3	33.3	100%
EDUC. M.R. CATÓL.	1	0	3	4
%	25.0	0.0	75.0	100%
OUTROS	0	0	15	15
%	0.0	0.0	100.0	100%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>47</b>	<b>73</b>	<b>222</b>

Ñ resp = 0

**Quadro IV.7 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:**  
**- Nº de professores por grupo disciplinar e por tempo de serviço docente**

GRUPO DOCENTE	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)			Total
	De 1 a 7	de 8 a 16	de 17 a 36	
PORT. EST. SOCIAIS	7	16	9	32
%	21.9	50.0	28.1	100
PORT. FRANCÊS	5	8	2	15
%	33.3	53.3	13.3	100
PORT. INGLÊS ALEMÃO	10	10	7	27
%	37.0	37.0	25.9	100
MATEM. C. NATUREZA	12	21	13	46
%	26.1	45.7	28.3	100
EDUC. VISUAL	8	6	3	17
%	47.1	35.3	17.6	100
EDUC. MUSICAL	4	2	4	10
%	40.0	20.0	40.0	100
TRAB. MANUAIS MAS	2	6	8	16
%	12.5	37.5	50.0	100
TRAB. MANUAIS FEM	1	3	15	19
%	5.3	15.8	78.9	100
EDUC. FISICA	5	5	4	14
%	35.7	35.7	28.6	100
EDUC. M. R. CATÓL.	2	1	1	4
%	50.0	25.0	25.0	100
OUTROS	12	3	0	15
%	80.0	20.0	0.0	100
Total	68	81	66	215

Ñ. resp. = 7

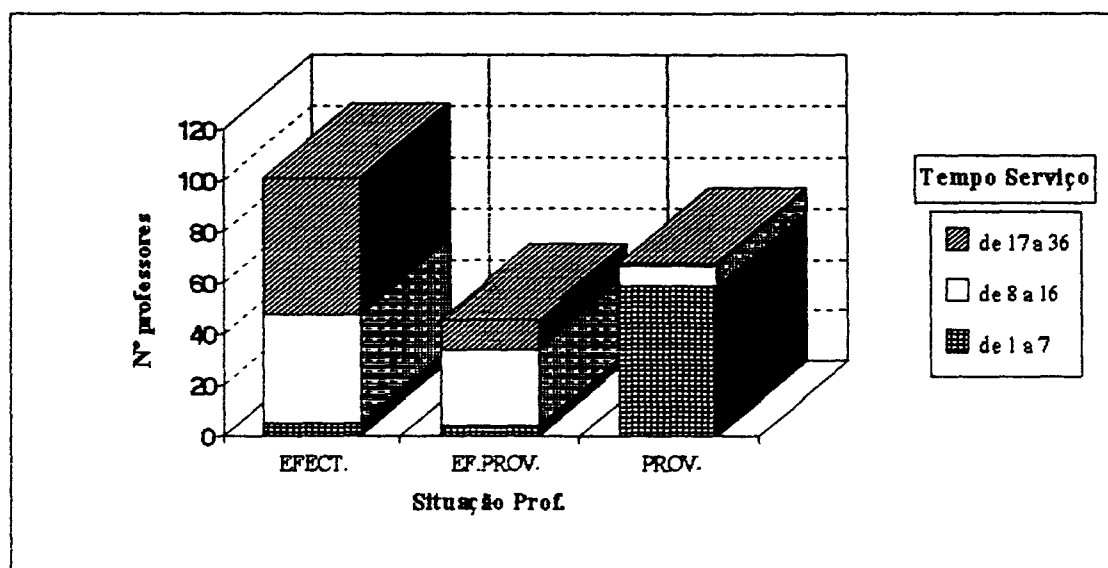
Quanto à situação profissional dos professores dos diferentes grupos (Quadro IV.6), os efectivos encontram-se numa proporção igual ou superior a 50% nos grupos de "Línguas", "Matemática / Ciências da Natureza, Trabalhos Manuais e Educação Física e que em "Educação Visual" e "Educação Moral e Religião Católica" os Provisórios são a categoria mais frequentada. Os

efectivos provisórios são mais significativos nos grupos de "Trabalhos Manuais", em "Português / Estudos Sociais", "Português / Francês", e "Educação Musical"

Por outro lado, os grupos de "Educação Moral e Religião Católica", de "Educação Visual", de "Educação Musical", de "Português / Inglês" e de "Educação Física", incluem uma maior percentagem de professores com menos de oito anos de serviço docente (Quadro IV.7). Os professores de "Trabalhos Manuais" são pelo contrário os que apresentam maiores tempos de serviço em que 91% têm mais de sete anos de serviço docente.

São também os professores de "Trabalhos Manuais" que apresentam as maiores antiguidades na escola, assim como os de Matemática / Ciências da Natureza. Os restantes grupos são constituídos maioritariamente por professores com menos de quatro anos de serviço especialmente os de "Educação moral e Religião Católica", de "Português e Estudos Sociais" e os de "Português/Inglês/Alemão" (Quadro 19).

**Figura IV.6 - Professores das Escolas Preparatórias da cidade do Barreiro:  
- N° de professores por grupo disciplinar e por tempo de serviço docente(18)**



(N=215)

A relação entre a antiguidade profissional e a situação profissional é obviamente bastante significativa (Figura IV.5), verificando-se que 87% dos professores com menos de oito anos de serviço são provisórios, 61% dos que

(18) - Ver quadro 20 em anexo.

têm entre oito e onze anos de serviço estão em profissionalização e 76% dos que têm mais de onze anos de serviço são efectivos.

Em função dos quadros anteriormente analisados, constata-se a relativa estabilidade profissional dos professores dos grupos de Matemática / Ciências da Natureza, Trabalhos Manuais e de Educação Física, em que a situação de efectividade acompanha as maiores antiguidades na profissão e na escola, enquanto que os grupos de "Línguas", de "Português/Estudos Sociais" e de "Educação Visual" estão particularmente sujeitos aos processos de mobilidade que decorrem do sistema de colocações já que, e embora com percentagens significativas de professores efectivos, a antiguidade profissional não é elevada e são os grupos onde a não residência no Barreiro é relativamente mais frequente.

Pelos dados indicados nos quadros 21 e 22 <sup>(19)</sup>, conclui-se que uma maioria significativa dos professores está exclusivamente no ensino e não exercem outra profissão remunerada, e que, também em maior proporção, possuem habilitações de nível superior.

## **2 - OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PREPARATÓRIAS DO BARREIRO - REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO E PRÁTICAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL**

Como utilizadores da cidade do Barreiro, os professores investem a sua experiência da Cidade na formulação de uma imagem da cidade, num processo de percepção e apreciação que se exprime em enunciados donde é possível retirar as significações que lhe são atribuídas.

Mas, para além da identificação das imagens da cidade construídas pelos professores, na dupla dimensionalidade da simbolização e da valorização, analisa-se também, a componente das representações do espaço que se refere à forma como os indivíduos se identificam e como se centram num espaço particular - as formas de centração e de descentração relativamente ao espaço local.

A caracterização do modo como os professores se relacionam com a cidade do Barreiro na sua "utilização" quotidiana, e a identificação dos

---

(19) - Este quadro, assim como os seguintes, já não resulta da recolha de dados relativos à população, mas sim dos dados recolhidos da amostra escolhida e através do questionário que lhe foi apresentado.

espaços a que se referem, permitem assinalar o lugar (central ou não) que o Barreiro ocupa nas suas vidas.

As diferentes situações experienciais da cidade (residência/não residência, antiguidades de residência, na escola e nas escolas na cidade), serão relacionadas com as formulações das imagens da Cidade e com as diferentes formas de centração no Barreiro

As práticas educativas de relação com o meio local dos professores inquiridos, e através das suas respostas ao questionário que lhes foi apresentado, serão analisadas na perspectiva da identificação das modalidades que assumem na sua prática e pelas finalidades que são visadas na sua utilização, assim como nas relações que estabelecem com as representações do espaço e com as experiências disciplinar e profissional.

## 2.1 - As Imagens da Cidade do Barreiro

A apreensão das significações atribuídas pelos professores à Cidade do Barreiro é o resultado da análise de conteúdo às respostas (20) a quatro questões incluídas no questionário que lhes foi apresentado e que foram sujeitos a diferentes processos de categorização com o objectivo de possibilitar a captação de diferentes dimensões de significação nelas supostas.

Numa primeira fase, as respostas dadas pelos professores foram classificadas numa perspectiva mais próxima da realidade espacial concreta, visando-se a enumeração dos elementos e/ou das características concretas, espaciais e não espaciais, que integram as respostas, o que conduziu a um baixo nível de associação das respostas e consequentemente a um elevado número de categorias classificatórias.

Para possibilitar outro tipo de reflexões sobre as significações e as apreciações atribuídas pelos professores à cidade do Barreiro, os enunciados obtidos foram ainda classificados segundo outra categorização, mais restrita e também mais abstracta. Esta classificação foi aplicada no estudo das imagens doutras cidades (21), o que permite estabelecer a comparação com as imagens do Barreiro retidas pelos inquiridos.

As diferenças nessas imagens que resultam da residência e da não residência no Barreiro, foram consideradas nesta análise. A antiguidade de

---

(20) - As respostas a estas questões tal como foram formuladas pelos inquiridos encontram-se incluídas nos anexos

(21) - LEDRUT (R), 1973, Les images de la Ville, p. 51.

residência no Barreiro do grupo dos professores residentes, as antiguidades na escola e nas escolas da cidade do grupo dos não residentes, foram outras variáveis que se supos alterarem as significações atribuídas pelos professores à Cidade do Barreiro.

A síntese da análise dos dados recolhidos nas respostas dos professores inquiridos no sentido da (re)construção da imagem dominante da cidade do Barreiro que eles sugerem, pode bem ser a seguinte:

*Uma cidade industrial e poluída, o seu melhor símbolo é a "fábrica" ou uma "nuvem de fumo", é feia, suja e desorganizada, não suscita grandes paixões antes um frio distanciamento, e a sua esperança está na população e na sua reconciliação com a cidade olhando o rio, no Barreiro Velho, vendo Lisboa perto e ao fundo...*

É de qualquer modo uma imagem marcada pela sua caracterização industrial e pelos seus efeitos poluidores, que influencia tanto as categorias de evocação e de ilustração da Cidade, como os modos da sua valorização e desvalorização.

A dominância desta imagem, exerce-se independentemente da manifestação actual das condições reais que a justificariam, e influencia indiferenciadamente os professores, independentemente das suas relações experienciais com o espaço local. É assim a imposição de uma imagem estereotipada da Cidade do Barreiro que de alguma forma dilui a importância de outras significações possíveis.

A eficácia da imposição desta imagem atribui-se às condições que justificam o facto dos sujeitos inquiridos manterem com a cidade um vínculo provisório e precário justificado pelas vicissitudes da sua colocação profissional (22) no caso dos não residentes, ou esse vínculo mais permanente no caso dos residentes, é relativamente recente, expressando-se num certo distanciamento relativamente à mesma.

Assim, uma relação com o Barreiro em termos de "Cidade-mãe", como refere R. Ledrut a propósito das imagens das cidades Francesas de

---

(22) - Esta ideia expressa-se de forma extrema em algumas respostas dadas por alguns professores à questão do que o Barreiro lhes evoca e que passo a citar: "O meu degredo"; "Numa cidade horrível a que o destino fatalmente me ligou"; "... Tirem-me desta terra !"

Toulouse e de Pau, (23) em que se expressa o enraizamento local através de uma forte relação subjectiva, não se verifica aqui.

Estas características da situação espacial dos professores relativamente à Cidade do Barreiro, tendem a atenuar os seus possíveis efeitos diferenciadores, tendendo à uniformização das imagens da Cidade e facilitando a influência de uma imagem estereotipada.

As diferenças induzidas pelo local de residência nos modos de significação da cidade, incidem mais numa diversidade de categorias de carácter objectivo, que destacam uma relação distanciada entre os sujeitos e o objecto de percepção e de apreciação, do que numa diferenciação fundamental entre estas e categorias de significação subjectiva que ao invés denotem uma apropriação da Cidade pelos sujeitos (24).

O local de residência tende ainda a modificar a intensidade da valorização sem alterar substancialmente as qualidades presentes na valorização.

Se o local de residência induz estas diferenciações nas imagens do Barreiro construídas pelos professores, já a antiguidade de residência no Barreiro parece unicamente assumir uma relação com a intensidade de valorização (25).

Na figura IV.7, representam-se graficamente o conjunto das relações encontradas entre as diferenciações das imagens da cidade do Barreiro e as influências dos factores da situação e experiência espacial.

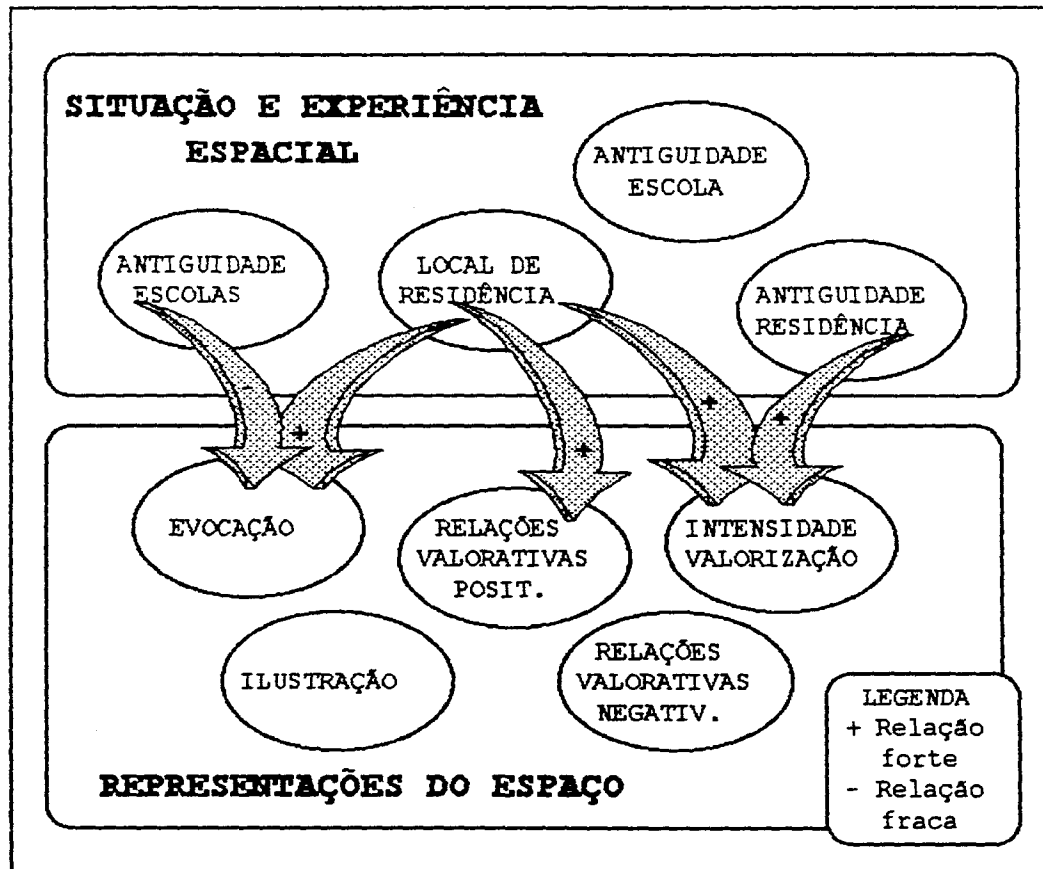
---

(23) - LEDRUT (R), 1973, *Les images de la Ville*, pág. 64.

(24) - No seu estudo das imagens de Toulouse e de Pau, R. Ledrut revela que os sujeitos inquiridos se distribuem em frequências semelhantes por estes dois tipos de categorias notando a importância de uma imagem construída a partir de uma apropriação subjectiva da cidade. Como veremos, no caso do Barreiro, essa imagem é expressa por 17% dos inquiridos na totalidade residentes no Barreiro. *Ibid.*

(25) - As antiguidades na escola e nas escolas da cidade, não sugerem qualquer tipo de relação significativa com a formulação da sua imagem nem com a sua valorização, embora esta última possa relacionar-se pontualmente com algumas das categorias de evocação.

**Figura IV.7 - Relações entre a situação e experiência espacial e as representações do espaço - Simbolização e valorização**



### 2.1.1 - Evocação e Ilustração

Na identificação das significações atribuídas pelos professores à Cidade do Barreiro, na dupla dimensionalidade da Evocação e da Ilustração, nota-se a dominância de uma imagem marcada pelas fábricas e pela Poluição.

O Barreiro é representado e representa uma cidade essencialmente industrial e poluída.

Uma imagem esperada, baseada num passado relativamente próximo e construída em função das manifestações locais do "movimento operário" e na resistência ao "salazarismo", é substituída por uma outra imagem também ligada ao processo de industrialização, mas em que a poluição industrial e as fábricas são marcantes em si e esvaziadas do seu significado social.

Destas imagens está ausente a história do movimento operário Barreirense na 1ª República, no "Estado Novo" e no post-25 de Abril; as diferentes formas de associativismo operário, as suas organizações e ideologias, nomeadamente nas suas (poucas) sobrevivências no Barreiro actual (26).

Mas, curiosamente, esta imagem de cidade industrial e poluída impõe-se num contexto em que as transformações ocorridas recentemente no complexo industrial da Quimigal, (27) implicaram uma redução substancial de mão-de-obra, a alienação e o encerramento de unidades fabris do complexo, e a consequente redução substancial da poluição atmosférica - ou seja, desapareceu (também) o suporte real que justificava esta imagem.

Se as imagens sobrevivem aos contextos ou aos acontecimentos que as justificam, é pertinente a interrogação acerca dos factores que justificam a sobrevivência desta última imagem em detrimento da primeira.

Se a ideologização dessa primeira imagem, conotada politicamente com a intervenção do Partido Comunista Português, introduz factores de uma diversidade de apreciações subjectivas, negativas ou positivas, o que se detecta nesta outra imagem, aparentemente desideologizada, é que é profundamente desvalorizadora.

Esta imagem dominante expressa pelos professores, impõe-se como um estereótipo a outras significações enunciadas e reduz a sua possível diversificação. Trata-se da construção de uma imagem que acentua as características mais visíveis na cidade ou as que são mais correntes e que de algum modo faz reflectir um certo desconhecimento e distanciamento face à Cidade.

É como se esta cidade estabelecesse relações relativamente distanciadas com os indivíduos, como se estes não estabelecessem com ela uma relação significativa em termos subjectivos, como se a vida dos indivíduos e a vida da cidade estivessem divorciados. A imagem do Barreiro que daqui ressalta é muito pouco uma imagem vital, isto é, que não expressa uma relação fundamental de apropriação subjectiva da Cidade pelos sujeitos.

---

(26) - Embora expresse um olhar demasiado apressado e parcial (jornalístico!?) sobre a cidade, é interessante a sugestão da nova realidade de descaracterização do operariado Barreirense, Ver MÓNICA (M.F.), 1991, (Junho), "Poder operário".

(27) - Trata-se da maior unidade fabril do Concelho e a que se encontra fortemente ligada às lutas operárias que marcaram a história local a partir dos anos 40. É também o complexo fabril que se mostra espacialmente mais visível.

Se as imagens incluem indissociavelmente uma componente perceptiva e uma componente apreciativa, estas duas dimensões podem não coexistir com a mesma intensidade nos enunciados dos inquiridos. Podem-se assim, distinguir nas respostas significações mais objectivas, mais perto da percepção dos objectos, e significações predominantemente apreciativas ou que recobrem muito mais claramente um investimento subjectivo na relação com os objectos.

O número significativo dos professores inquiridos que não residem no Barreiro ou que embora sejam residentes são naturais de outros locais, influenciam relações distantes e predominantemente objectivas para com a Cidade, e implicam também desconhecimentos ou vivências parcelares ou incompletas que justificam a eficácia na imposição dessa imagem estereotipada e limitada na diversidade das significações que propõe.

Deste modo, os efeitos das diferentes vivências do espaço local na diversidade das significações que lhe são atribuídas, só ocorre para além dos limites permitidos pelas condições de imposição dessa imagem dominante. Assim é, com o factor "residência", em que surge uma maior tendência à diversificação das significações e a expressão ligeiramente mais frequente de relações de apropriação subjectiva da cidade pelos sujeitos. A antiguidade nas escolas tem o efeito de atenuar ligeiramente a influência dessa imagem dominante.

Quadro IV.8 - Categorias de Evocação da cidade do Barreiro

O QUE A CIDADE DO BARREIRO EVOCA	Nº	%
Ñ resp.	5	4.0%
AMBIENTE SOCIAL	1	0.8%
BARCOS P/LISBOA	1	0.8%
BARRA	2	1.6%
BARRO	2	1.6%
BARRO/POL/DESORG	1	0.8%
CINZENTO	2	1.6%
CINZENTO/DESORG.	1	0.8%
CINZENTO/POLUIÇ.	1	0.8%
DESORGANIZAÇÃO	3	2.4%
DESVALORIZAÇÃO	2	1.6%
DORMITÓRIO	2	1.6%
FÁBRICAS	15	12.0%
LOCAL TRABALHO	13	10.4%
LUTA POLÍTICA	4	3.2%
LUTA POLÍTI/POLUI	1	0.8%
MARGEM SUL	2	1.6%
MINHA CASA	11	8.8%
MINHA CASA/TRAB.	1	0.8%
MINHA TERRA	6	4.8%
MINHA TERR/POLUI	1	0.8%
NADA	1	0.8%
POLUIÇÃO	36	28.8%
POLUI/AMB.SOCIAL	1	0.8%
POLUIÇ/DESORGAN.	3	2.4%
POLUIÇ/L.TRABALH	2	1.6%
RIO	2	1.6%
RIO/DORMIT/POLUI	1	0.8%
TRABALHO	1	0.8%
VALORIZAÇÃO	1	0.8%
TOTAL	125	100.0%

Assim, e à questão da evocação do nome de Barreiro (Quadro IV.8), 38% dos professores referem a poluição e 12% as Fábricas, numa significativa referência à caracterização da Cidade como centro industrial, 15,2% referem-se à "minha casa" ou à "minha terra" revelando uma apropriação subjectiva da cidade em função da residência ou da origem. Para 13,6% a evocação do "local de trabalho" ou do "trabalho".

No Quadro IV.9, que corresponde às formas de ilustração da cidade, detecta-se a mesma simbologia referida à indústria local em 49% das respostas: As fábricas são referidas por 27,2%, a poluição por 18,4%, as chaminés por 3,2%. Esta dominância da simbologia ligada à industrialização local, esconde outras caracterizações desta cidade menos referidas, como as relativas à terciarização e à periferização que no seu conjunto são proferidas por 20% dos inquiridos, os "barcos para Lisboa" com 6%, o "ambiente social" com 6%, o "Barreiro Velho" e "Moinhos" com 5%.

A referência, nas questões da Evocação e da Ilustração, às "tradições de luta política" que a população do Barreiro pretensamente assumiu num passado recente, como uma imagem fortemente marcante, não sobrevive de forma dominante nas imagens expressas pelos professores. Na Ilustração essa referência simboliza a cidade em apenas 6 casos (4,8%) e expressa-se pelo "Associativismo" e pela "Luta política".

Assim, e no Quadro 32, distinguem-se as significações relativas à percepção do espaço, das coisas ou dos homens, das que mais claramente invocam a apropriação pelo "eu" na relação com a cidade (a "Iipseidade") ou que remetem para uma apreciação da mesma.

Analisando as respostas, realça-se a maior tendência dos inquiridos na referência às significações objectivas em detrimento das significações subjectivas. Nestas últimas, são mais frequentes as evocações de uma ipseidade presente baseadas ou no local da residência ou no local do trabalho, quase como reconhecimentos factuais. O passado, ou seja a referência à origem em expressões como a "minha terra", ou "onde nasci", é menos frequente.

As referências objectivas privilegiam uma relação mais parcial (o "espaço parcial" e "as coisas") do que resultante de uma caracterização global da cidade, como reflectindo uma percepção truncada de aspectos essenciais.

Quadro IV.9 - Categorias de ilustração da cidade do Barreiro

O QUE ILUSTRA A CIDADE BARREIRO	Nº	%
Não resp.	7	5.6%
AMBIENTE SOCIAL	6	4.8%
ASSOCIATIVISMO	2	1.6%
BARCOS P/LISBOA	3	2.4%
BARREIRO VELHO	4	3.2%
CHAMINÉS	3	2.4%
CHAMIN/BARCOS LX	1	0.8%
CINZENTO	4	3.2%
CRESCIM/DESORGAN	1	0.8%
DESCARACTERIZAÇ.	4	3.2%
DESCONHECIMENTO	5	4.0%
DESORGANIZAÇÃO	6	4.8%
DORMITÓRIO	6	4.8%
DORMIT/DESORGAN.	1	0.8%
ESCOLAS	1	0.8%
FÁBRICAS	25	20.0%
FÁBRIC/BARCOS LX	4	3.2%
FÁBRICAS/DESORG.	1	0.8%
FÁBRICAS/DORMIT.	2	1.6%
FÁBRICAS/MOINHOS	2	1.6%
HISTÓRIA LOCAL	1	0.8%
LOCALIZAÇÃO	3	2.4%
LUTA POLÍTICA	4	3.2%
NADA	1	0.8%
POLUIÇÃO	19	15.2%
POLUIÇ/AMB.SOCIA	2	1.6%
POLUIÇÃO/DESORGA	1	0.8%
POLUIÇÃO/LOCALIZ	1	0.8%
TERCIARIZAÇÃO	3	2.4%
TRABALHO	2	1.6%
TOTAL	125	100.0%

No cruzamento da Evocação com o local de residência (Quadro 26), as referências à Poluição e às fábricas são comuns aos residentes e aos não residentes, o que denota uma imposição da imagem dominante da cidade independentemente do local de residência.

No entanto, a distinção entre estes dois grupos de professores relativamente aos enunciados de evocação da cidade do Barreiro, é visível nas referências ao "local de trabalho" nos não residentes, enquanto que os residentes evocam simultaneamente o local de trabalho e o local de residência ("Minha casa/trabalho"). ou a "minha terra".

De notar, que a evocação da "luta política" é referida pouco referida pelos residentes, não sendo objecto de qualquer menção nos não residentes.

Assim e se a referência factual do Barreiro como local de trabalho tipifica os não residentes. As respostas dos residentes em termos de "minha terra" ou "minha casa" sugere uma relação de apropriação com a cidade que se encontra ausente nos primeiros.

Para além disso, e enquanto as respostas dos não residentes se repartem por 14 das categorias, as dos residentes incluem-se em 20 categorias. Isto pode sugerir uma maior riqueza e diversidade de significações atribuídas à Cidade por parte dos residentes enquanto que as respostas dos não residentes parecem muito mais concentradas nas categorias ligadas à caracterização industrial e ao local de trabalho.

Dos professores com menos de quatro anos nas escolas da Cidade (Quadro 27), 68% evocam a poluição e as fábricas contra 43% dos mais velhos. Enquanto que a evocação do "local de trabalho" é relativamente mais frequente nos professores com mais de três anos nas escolas da cidade (38% contra 20% nos mais novos). Estes dados parecem sugerir que

A análise do Quadro 27, que relaciona as categorias de evocação e a antiguidade nas escolas da cidade, sugere que os professores recém-chegados às escolas são mais influenciados por uma imagem baseada na caracterização industrial da cidade, enquanto que os mais velhos tendem a privilegiar a escola como local de trabalho.

### 2.1.2 - Valorização

As modalidades de desvalorização da Cidade expressas pelos professores inquiridos referem-se quer a uma apreciação global negativa, quer na enunciação negativa da caracterização industrial da cidade e dos seus

efeitos. Os valores funcionais e estéticos são também referenciais significativos nessa relação de desvalorização com a Cidade.

A valorização da Cidade expressa-se sobretudo em relação ao ambiente social da cidade e com as características da sua população e à funcionalidade da sua localização.

Quer nas modalidades de apreciação, quer nas de não apreciação, nota-se a importância das referências ao valor da funcionalidade, manifestando-se uma relação distanciada e instrumental com a Cidade, que se reforça pela importância de uma manifestação de profunda repulsão da cidade por parte significativa dos inquiridos.

No entanto, verifica-se uma significativa diferença no grau de valorização da Cidade entre os residentes e os não residentes. Os não residentes tendem de facto a uma maior desvalorização da cidade e à expressão de uma apreciação global negativa da mesma. No grupo dos professores residentes, a antiguidade de residência na cidade tende a incrementar a valorização da cidade.

Assim, o quadro IV.10, que descreve as respostas aos elementos valorizados pelos inquiridos na Cidade do Barreiro, a resposta mais frequentada é o "nada" com 20% de referências, que denota uma profunda desvalorização do Barreiro por parte significativa dos professores.

Quadro IV.10 - Categorias de Valorização da cidade do Barreiro

O QUE MAIS AGRADA NA CIDADE BARREIRO	Nº	%
Não resp.	10	8.0%
AMBIENTE SOCIAL	18	14.4%
AMB.SOC/L.TRABAL	1	0.8%
AMB.SOC/LOCALIZ	1	0.8%
ASSOCIATIVISMO	1	0.8%
BARCOS P/LISBOA	5	4.0%
BARREIRO VELHO	3	2.4%
BARR.VELHO/RIO	4	3.2%
CIDADE	1	0.8%
CIDADE INDUSTRI.	1	0.8%
CONHECIMENTO	1	0.8%
CONSUMO	1	0.8%
DESCONHECIMENTO	5	4.0%
FAMÍLIA/REL.SOC.	2	1.6%
HABITAÇÃO	1	0.8%
HISTÓRIA LOCAL	1	0.8%
JARDINS	2	1.6%
LOCAL TRABALHO	7	5.6%
LOCALIZAÇÃO	15	12.0%
LOCAL/BARR.VELHO	1	0.8%
LOCALIZ/CONSUMO	1	0.8%
MINHA CASA	2	1.6%
MOINHOS/PAISAGEM	2	1.6%
NADA	25	20.0%
ORGANIZAÇÃO	1	0.8%
PAISAGEM	2	1.6%
RELAÇÕES SOCIAIS	5	4.0%
RIO	6	4.8%
TOTAL	125	100.0%

As qualidades da população (a "solidariedade", a "simpatia"), o "espírito da cidade" (o "espírito de aldeia", "cidade de província", "aldeia grande"), e as "relações sociais", têm no conjunto 22% de respostas, a

"localização" com o sentido da proximidade com Lisboa e a acessibilidade é referida por 18 professores (14,4%), e quanto a apreciações de elementos espaciais: o "Barreiro Velho", o "rio", "moinhos", a "paisagem" (ribeirinha) num total de 20 referências (16%) (28).

O Quadro 33 permite uma releitura dos modos de valorização da Cidade pela introdução de uma nova categorização. Para além da expressão da de uma profunda desvalorização da cidade, contida na frequente manifestação de uma afectividade negativa, os professores referem-se também à valorização positiva de uma relação com o ambiente social - "a humanidade positiva" que se refere às qualidades morais da população e ao carácter da cidade, a valorização das dimensões funcionais da cidade baseadas sobretudo nos factores da localização e da acessibilidade e a referência à ipseidade valorizando o local de trabalho, a família ou os amigos.

De notar que os elementos de apreciação positiva da cidade não passam pelas referências directas às indústrias, o que não acontece nas respostas à questão sobre os motivos de desagrado do Barreiro. A "poluição" e as "fábricas" têm em conjunto 50 (40%) referências de desagrado (Quadro IV.11).

A "fealdade e a sujidade", a "falta de cor" com 15,6%, a "desorganização", a "descaracterização" e o "carácter dormitório" com 20%, e "tudo" com 13%, constituem as restantes respostas significativas a esta questão.

O quadro 35, refere-se também às modalidades de desvalorização da Cidade. Aqui, o valor privilegiado é o da "naturalidade" que inclui as numerosas referências à poluição, seguido da funcionalidade com 22%, que no contexto desta questão inclui os enunciados relativos à desorganização e ao mau funcionamento da cidade. Para além destes valores, de referir apenas a manifestação de um profundo sentimento de desvalorização com expressões como "tudo" e o desconhecimento suposto em "nada em especial" ou "desconheço" classificados como "não responde"

---

(28) De notar também, o elevado número de "não responde" - 12%, que inclui respostas como "desconheço" ou "nada em especial".

Quadro IV.11 - Categorias de desvalorização da cidade do Barreiro

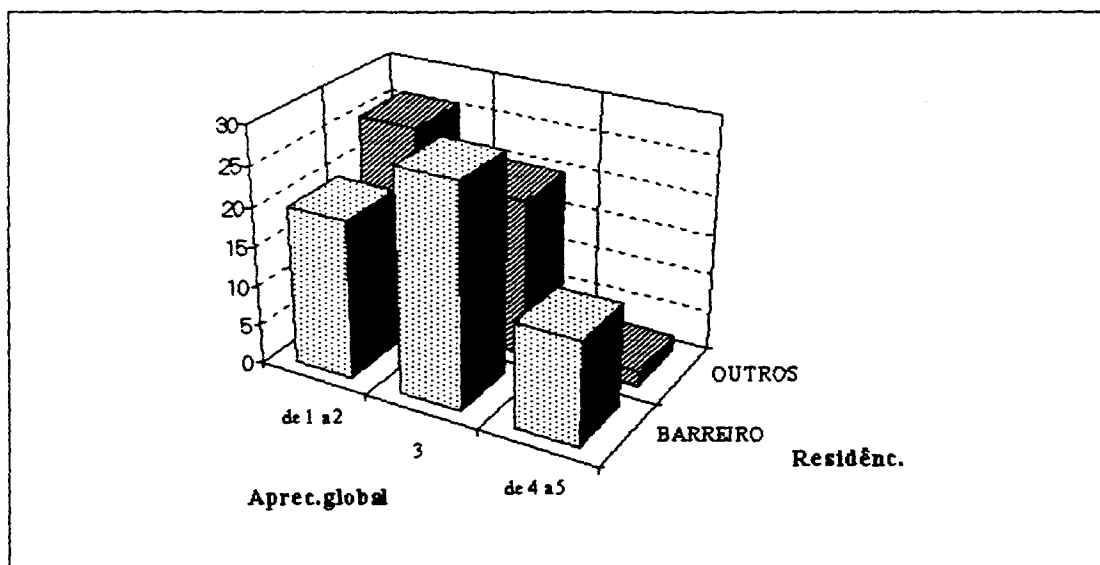
O QUE MAIS DESAGRADA NA CIDADE BARREIRO	Nº	%
Não resp.	9	7.2%
(FALTA DE) COR	2	1.6%
AMBIENTE SOCIAL	8	6.4%
CONSUMO	1	0.8%
DESCARACTERIZAÇ.	2	1.6%
DESCONHECIMENTO	1	0.8%
DESORGANIZAÇÃO	11	8.8%
DESORG/SUJIDADE	3	2.4%
DISTÂNCIA	3	2.4%
DORMITÓRIO	1	0.8%
FÁBRICAS	1	0.8%
FEALDADE	2	1.6%
LAZER	2	1.6%
LOCALIZAÇÃO	1	0.8%
NADA	5	4.0%
POLUIÇÃO	35	28.0%
POLUI/AMB.SOCIAL	3	2.4%
POLUI/DESORGANIZ	8	6.4%
POLUI/FEALDADE	1	0.8%
POLUI/SUJIDADE	2	1.6%
SUJIDADE	8	6.4%
TUDO	16	12.8%
TOTAL	125	100.0%

A análise das diferenças entre os motivos de agrado escolhidos pelos professores residentes e pelos não residentes no Barreiro (Quadro 30), permite concluir que, enquanto os residentes referem a "localização" em primeiro lugar, a categoria mais frequente nos não residentes é o "nada". Nas categorias do "ambiente social" e nas referências ao "Barreiro Velho", "Rio", "Paisagem" e "Moinhos", não se diferenciam os dois grupos, mas as referências ao "local de trabalho", são exclusivas do grupo dos não residentes.

Para além disso, a desvalorização da Cidade suposta na resposta de "Nada", é mais frequente nos não residentes, que tendem a estabelecer uma

relação de apreciação positiva com a Cidade através do "local de trabalho" e pelas características humanas da cidade. Os residentes apreciam sobretudo as qualidades da "localização", que não é referida pelos não residentes.

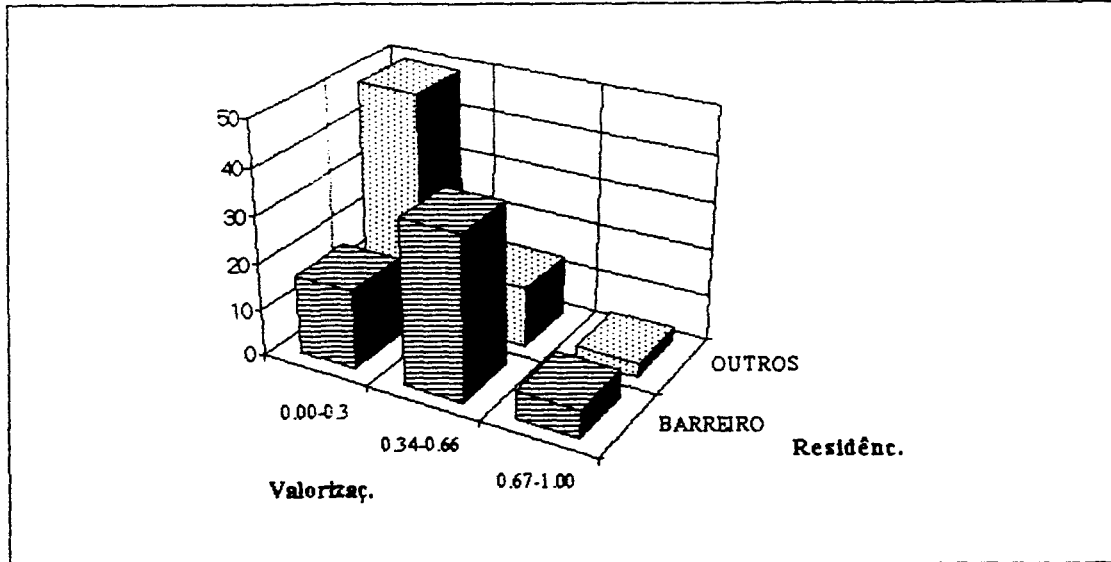
**Figura IV.8 - Nº. de professores por local de residência e por grau de apreciação global da cidade do Barreiro (29)**



Na Figura IV.8, constata-se a maior tendência dos professores residentes, em apreciarem globalmente a cidade de forma mais positiva: 67% dos professores residentes exprimem uma apreciação global do Barreiro média ou máxima para 46% dos não residentes, e que 21,3% exprimem uma valorização máxima contra apenas 4,2% (2) dos não residentes.

(29) - Ver quadro 36 em anexo.

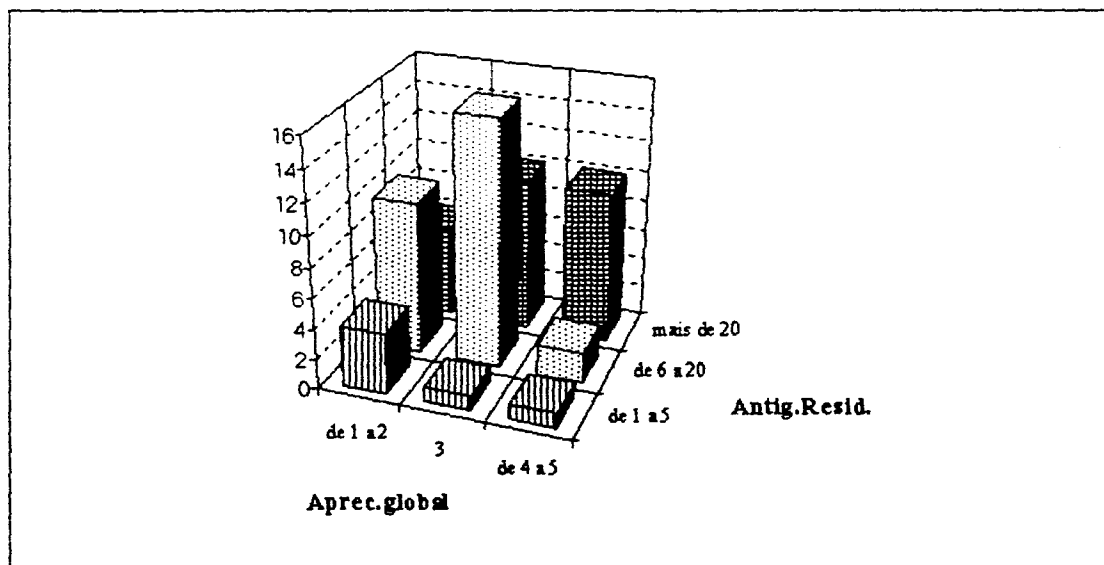
**Figura IV.9 - Nº. de professores por local de residência e por índice de valorização espacial (30)**



Esta tendência confirma-se no cruzamento do local de residência com o índice de valorização espacial, em que 71% dos residentes têm um índice de valorização médio ou máximo, contra 25% dos não residentes (figura IV.9).

(30) - Ver quadro 37 em anexo.

**Figura IV.10 - Nº. de professores residentes por antiguidade no local de residência e por grau de apreciação global da cidade do Barreiro (31)**



No grupo dos professores residentes, a maior antiguidade de residência no Barreiro tende a aumentar a intensidade de valorização da Cidade, o que se expressa quer em relação à apreciação global da cidade do Barreiro, (Quadro 38), quer em relação ao índice de valorização espacial (Figura IV.10).

## 2.2 - A Centração e a Descentração no Espaço - O lugar do Barreiro

Para além da discussão dos processos de simbolização e de valorização do Barreiro que geram determinadas imagens da cidade, interessa também, identificar os processos de integração dos professores em espaços mais diversificados e/ou mais alargados, que permitam avaliar a centralidade do lugar que o Barreiro ocupa nas suas vidas.

Com essa finalidade, procurou-se caracterizar os diferentes modos do relacionamento quotidiano dos professores para com o Barreiro, e também identificar os lugares que correspondem aos espaços a que se sentem pertencer e que se constituem em espaços referenciais nas suas vidas.

A análise das respostas dos professores questionados, revela uma polarização dos espaços de identificação que foram referidos, em função das Cidades de Lisboa e do Barreiro. Esta polarização, na sua relação com o local

(31) - Ver quadro 39 em anexo

de residência, funciona apenas num dos sentidos, isto é, em que os residentes no Barreiro se referem em número significativo a um espaço de identificação centrado em Lisboa, mas em que os residentes neste último espaço se lhe auto-referem.

A identificação com o Barreiro ou com um espaço mais alargado que o inclui, constitui o espaço de identificação exclusivo de professores residentes nesta Cidade, já que os não residentes referem-se quase totalmente a espaços que excluem o Barreiro.

A importância do Barreiro deve-se sobretudo à função de residência e/ou de trabalho, e à possibilidade de uma "vida social". O facto das referências ao Barreiro como local de origem ou de lazer não serem tão frequentes, sugere a possibilidade desta sociabilidade ser fundamentalmente induzida pelas relações de trabalho (32). De resto, e para os professores não residentes, o Barreiro constitui apenas o seu local de trabalho.

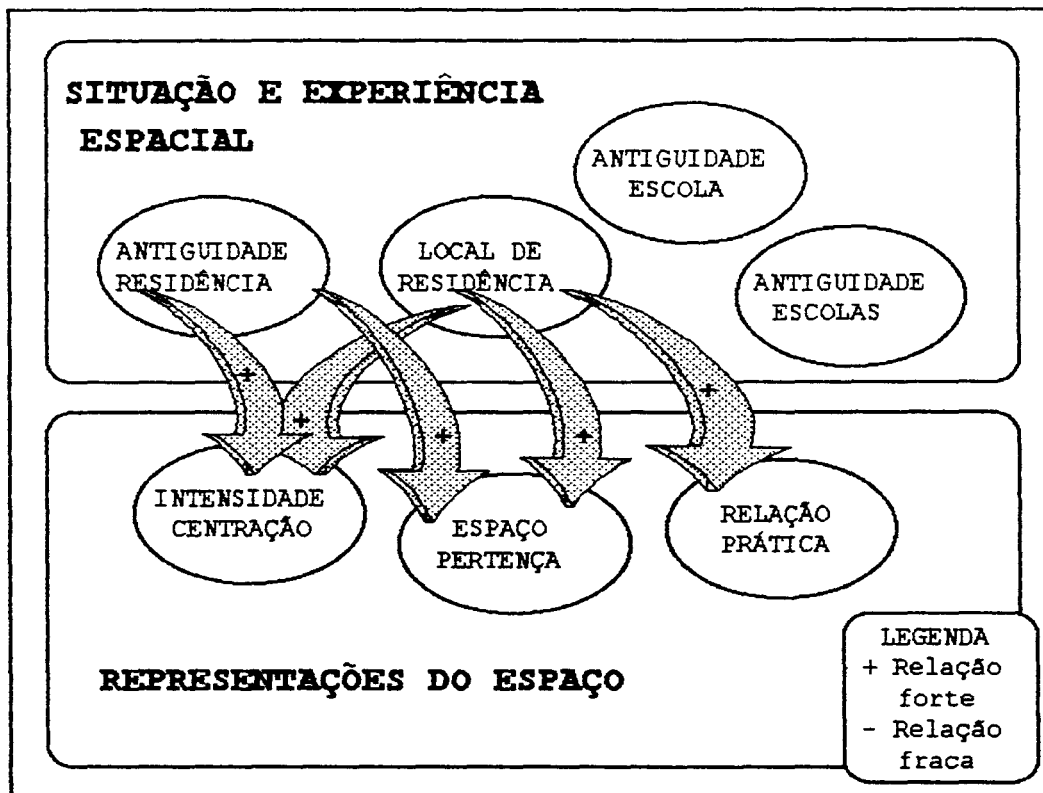
A relação com o Barreiro, ocorre em relação aos seus aspectos de funcionalidade, quer em termos de consumos comuns, quer relativamente também às funções de residência e de trabalho. O que está de acordo aliás, com as conclusões retiradas a propósito das imagens da cidade, em que a valorização das dimensões funcionais na apreciação da cidade e as referências relativamente frequentes às qualidades da população e do ambiente social são marcantes na relação dos inquiridos com o Barreiro.

Se a residência e a antiguidade da residência no Barreiro têm um efeito de acentuar a centração no local, as antiguidades na escola e nas escolas do Barreiro não parecem alterar a tendência à descentração por parte dos não residentes relativamente a esta Cidade.

---

(32) - Verificou-se nas respostas ao questionário, a frequência das referências à Escola como local de trabalho, aos colegas e ao bom ambiente de trabalho, como uma relação exclusiva e valorizada com a Cidade do Barreiro.

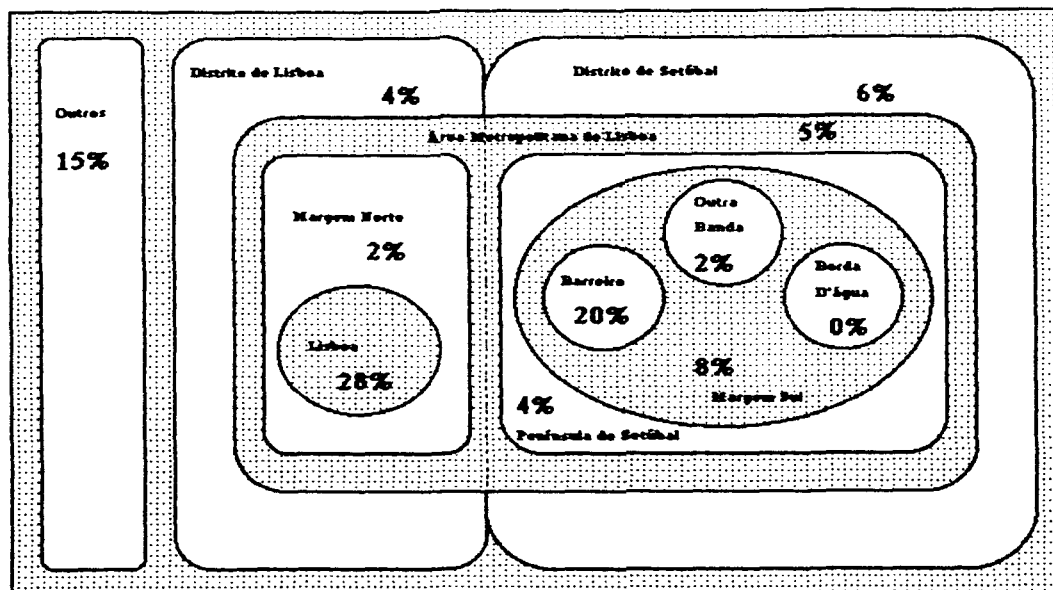
**Figura IV.11 - Relações entre a situação e experiência espacial e as representações do espaço - Formas de centração espacial**



Na figura IV.11, apresentam-se a síntese das relações verificadas entre a situação e experiência espacial e as diferentes formas de centração e descentração relativamente à cidade do Barreiro.

A Figura IV.12 é o resultado das respostas ao pedido de indicação do lugar de identificação. Nele se verifica uma polarização entre uma referência ao Barreiro (20%) e uma referência à Cidade de Lisboa (28%), enquanto o único outro valor significativo, o de outros lugares com 15%, refere-se a lugares no exterior desta região. Considerando uma hipotética "fronteira" entre os Distritos de Setúbal e de Lisboa constatamos 45% de referências de um lado e 34% do outro, respectivamente.

Figura IV.12 - Nº de Professores por Espaço de Identificação (em %)



(N= 125)

A totalidade dos professores que se identificam com o Barreiro, residem nesta Cidade (Quadro 40), constituindo porém apenas 35,7% do total de professores residentes. Os restantes repartem-se por outros espaços de identificação: 27% referem-se a espaços mais largos como a Margem Sul ou a Península de Setúbal, que excluem Lisboa mas incluem o Barreiro, 21% referem-se à Cidade de Lisboa ou a espaços que a incluem excluindo o Barreiro e ainda 16% referem-se a outros espaços.

Nos residentes no Barreiro, a referência maioritária (62,7%) encontra-se num espaço que excluindo Lisboa é ou inclui o Barreiro. Os professores que residem fora do Distrito de Setúbal não se referem ao Barreiro nem a outro espaço que o incluía, exceptuando 2 casos (6,3%) que referem a Área Metropolitana de Lisboa.

**Quadro IV.12 - Nº de professores por local de residência e por espaço de identificação**

ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO	LOCAL RESIDÊNCIA			Total
	BARREIRO	D. SETUB	OUTROS	
BARREIRO	35.7%	0.0%	0.0%	21.0%
LISBOA	14.3%	29.4%	62.5%	29.4%
OUTRA BANDA	0.0%	17.6%	0.0%	2.5%
MARGEM SUL	12.9%	5.9%	0.0%	8.4%
MARGEM NORTE	0.0%	0.0%	9.4%	2.5%
ÁREA METROPOLIT.	4.3%	5.9%	6.3%	5.0%
PENÍNSULA SETUB.	7.1%	0.0%	0.0%	4.2%
DISTRITO SETÚBAL	7.1%	17.6%	0.0%	6.7%
DISTRITO LISBOA	2.9%	0.0%	9.4%	4.2%
OUTRO	15.7%	23.5%	12.5%	16.0%
<b>TOTAL</b>	<b>100%=70</b>	<b>100%=17</b>	<b>100%=32</b>	<b>100%=119</b>
$\chi^2=78.273$		N resp.=6		
P=0.000		gl=18		

Face ao pedido de hierarquização do lugar do Barreiro no conjunto dos locais significativos na vida do inquirido, obtivemos os resultados apresentados no quadro 41. Para 36%, o Barreiro é considerado em 1º lugar, enquanto que 44% considera-o pelo menos em 3º lugar. Mas os que atribuem ao Barreiro a maior importância são essencialmente os professores residentes (Quadro 42).

Em função de uma maior antiguidade de residência no Barreiro, (quadro 43), verifica-se que a importância atribuída à cidade aumenta significativamente.

O conteúdo da importância atribuída à Cidade, pode ser revelado através dos resultados indicados no Quadro 44. Nele podemos verificar que o Barreiro é importante simplesmente como local de trabalho para bastantes professores e é sentido como algo mais que isso para um número sensivelmente semelhante. Para estes últimos a cidade ocupa um lugar porventura mais importante nas suas vidas.

São os que residem fora do Barreiro, (Quadro 45) que se lhe referenciam unicamente como local de trabalho, e um expressivo número de

residentes consideram-no como um espaço mais referencial nas suas vidas: como espaço de sociabilidade sobretudo, mas também como espaço de lazer e espaço de origem.

A crer na validade das respostas a esta questão, e contrariamente ao que se supôs anteriormente (33), apenas 16 professores (13%) identificam o Barreiro como o seu local de origem.

A análise do Quadro 46 permite discutir a relação prática que os professores inquiridos estabelecem quotidianamente com a Cidade do Barreiro, como aí centram ou não as suas actividades.

A centração no Barreiro é importante quanto ao consumo de bens mais vulgares, o que não acontece com o lugar de consumos culturais, em que a referência a Lisboa é dominante. Também, no local dos consumos invulgares se verifica esta tendência para uma relação com a cidade de Lisboa.

Quanto ao local de participação associativa, a redução da frequência registada no Barreiro relativamente aos outros locais transfere-se para a possibilidade de resposta de "nenhum em especial", o que pode indicar uma redução das actividades de intervenção social dos professores.

---

(33) - Através do cruzamento da idade e da antiguidade de residência no Barreiro e pela proximidade entre os respectivos valores, supôs-se que 40% dos professores residentes seriam originários do Barreiro. Face às respostas a esta questão em que apenas 13% dos professores consideram o Barreiro como seu local de origem, e embora a sua formulação possa implicar alguma subjectividade, é este último valor que provavelmente deve estar mais próximo da realidade.

**Quadro IV.13 - Nº de Professores por local de residência e pelo local de actividades e ocupações quotidianas**

LOCAL DE:	LOCAL RESIDÊNCIA				
	BARREIRO		OUTROS		
<b>COMPRAS BENS VULGAR.</b>					$\chi^2=79.628$
Barreiro	88.9%		5.9%		P=0.000
Outros	11.1%	100%=72	94.1%	100%=51	N.resp=2
<b>COMPRAS BENS Ñ VULG</b>					$\chi^2=33.704$
Barreiro	50.7%		0.0%		P=0.000
Outros	49.3%	100%=71	100.0%	100%=50	N.resp=4
<b>SENTE COMO SI "CASA"</b>					$\chi^2=52.435$
Barreiro	69.0%		2.0%		P=0.000
Outros	31.0%	100%=71	98.0%	100%=51	N.resp=3
<b>FREQ.LUG.CONV.DMERT</b>					$\chi^2=43.977$
Barreiro	67.6%		5.9%		P=0.000
Outros	32.4%	100%=71	94.1%	100%=51	N.resp=3
<b>RESID.GRUPO AMIGOS</b>					$\chi^2=45.555$
Barreiro	67.6%		4.1%		P=0.000
Outros	32.4%	100%=71	95.9%	100%=49	N.resp=5
<b>PARTICIP.ASSOCIATIV.</b>					$\chi^2=34.327$
Barreiro	51.4%		0.0%		P=0.000
Outros	48.6%	100%=70	100.0%	100%=50	N.resp=5
<b>ASSIST.MAN.CULT.ART.</b>					$\chi^2=15.189$
Barreiro	28.2%		0.0%		P=0.000
Outros	71.8%	100%=71	100.0%	100%=51	N.resp=3

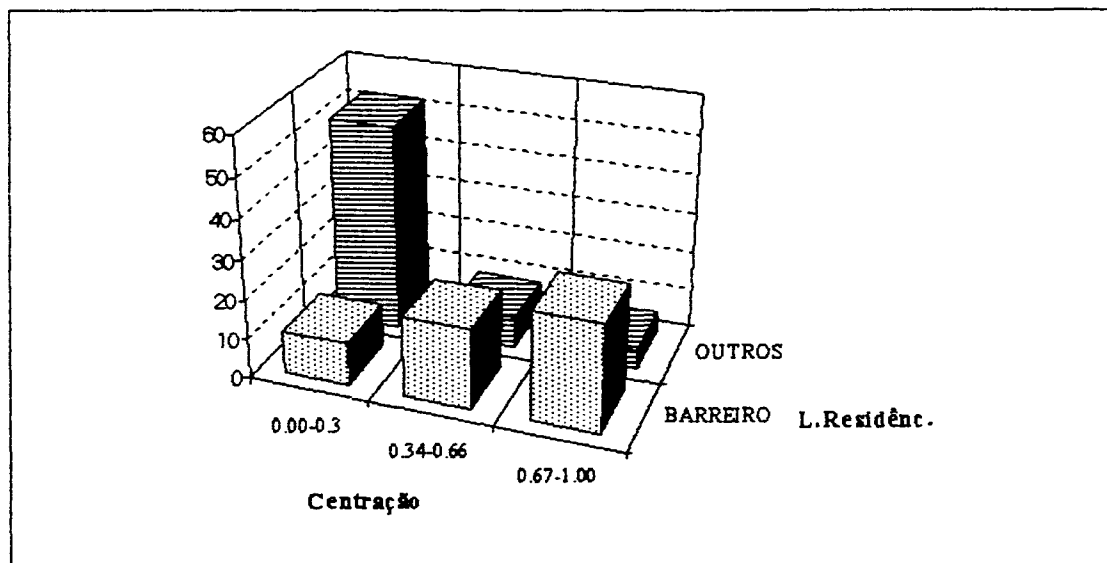
N=125

O cruzamento destas variáveis com o local de residência (Quadro IV.13) indica uma relação significativa, em que, e se os não residentes se centram sobretudo em outros lugares que não o Barreiro, os que aqui residem acusam alguma descentração que é mais significativa relativamente ao local de

consumos culturais em que 71,8% referem outros lugares e mais centrada quanto aos consumos correntes já que 88.9% dos residentes referem o Barreiro.

Considerando o grupo dos residentes, verificamos uma relação com a antiguidade de residência no Barreiro. A centração aumenta com a maior antiguidade de residência. Assim é, nos casos dos consumos menos vulgares, do local sentido "como sua casa", no local de residência do grupo de amigos, no local de participação associativa e no local de consumo cultural.

**Figura IV.13 - Nº de professores por local de residência e pelo índice de centração espacial (34)**



O cruzamento da residência com o índice de centração espacial (Figura IV.13) confirma a maior centração dos residentes em que 81% dos residentes têm um índice médio ou máximo, para 20% dos não residentes. O índice de centração tende igualmente a ser mais elevado com a maior antiguidade na residência (Quadro 49).

### 2.3 - Caracterização das Práticas Educativas de relação com o meio local

Verificamos uma significativa diferenciação entre os níveis de prática das várias actividades de relação com o meio local que foram sugeridas aos professores.

(34) - ver quadro 48 em anexo.

A frequência destas práticas diminui quando se tratam de actividades que implicam um relacionamento mais estreito com o meio local, a saída do espaço escolar e/ou uma participação mais efectiva da comunidade

As actividades mais frequentemente praticadas são as que ocorrem no interior da escola ou da sala de aula e mediante a utilização dos recursos humanos ou materiais disponíveis internamente.

A vulgarização destas últimas actividades, sugerem a sua integração nas práticas habituais desenvolvidas pelos professores com os seus alunos e poderão significar uma tendência à modificação dos processos de ensino-aprendizagem adoptados pelos professores, mais centrados nos alunos, nos seus saberes e experiências.

Mas a realidade e a importância da integração destas actividades na normalidade do trabalho desenvolvido com os alunos, poderá ser também avaliada pelo grau de importância que lhes é atribuído como instrumentos do processo de avaliação dos alunos.

De facto, a consideração destas actividades como componentes do esquema de avaliação proposto aos alunos, poderá de algum modo indicar a importância que assumem na prática lectiva, pela motivação, envolvimento, e responsabilidade de professores e alunos na sua concepção e execução.

Considerando-se que estas actividades assumem no processo de avaliação dos alunos um papel secundário e dependente de outras formas de avaliação, admite-se então que, se constituem como actividades complementares ou mesmo suplementares que se justapõem às actividades tradicionais consideradas mais sérias e mais nobres.

Assim, propõe-se aos professores inquiridos, que indicassem os graus de importância que atribuem a diferentes actividades no processo de avaliação dos seus alunos, umas mais tradicionais nas nossas escolas como os testes, as chamadas orais ou as fichas de trabalho, outras mais directamente relacionadas com o meio local.

A menor importância atribuída por muitos professores, a estas últimas actividades no processo de avaliação dos alunos, sugere que se a sua presença é relativamente habitual nas suas práticas, ainda não lhes é atribuído um grande valor no conjunto das actividades prosseguidas com os alunos. São os instrumentos de avaliação mais tradicionais que são mais valorizados ao contrário dos que sugerem uma relação diferente com os alunos e com o Meio Local.

Estas actividades encontram-se ainda limitadas pela sobrevalorização atribuída aos conteúdos disciplinares definidos nos programas, na medida em que as modalidades de articulação com a prática lectiva definidas pela complementaridade e pela suplementaridade dominam sobre a integração.

E se muitos professores afirmam favoravelmente a diversificação local dos processos educativos, uma percentagem significativa considera a valorização das modalidades de uniformização no funcionamento das escolas.

A sobrevalorização dos programas e dos respectivos conteúdos reflecte-se na possibilidade dos professores abordarem temas de carácter local com os seus alunos.

A abordagem de temas caracteristicamente locais, que marcam as especificidades do meio local, para além de uma disposição em procurar a sua articulação com os programas disciplinares, porventura difícil e implicando uma certa subversão dos conteúdos programáticos da disciplina, supõem a exigência do conhecimento e valorização do meio e de factores motivacionais acrescidos que frequentemente não existem. São de facto os temas menos abordados pelos professores.

Relativamente às orientações dos professores na concretização destas práticas registamos que as justificações que valorizam as suas potencialidades pedagógicas prevalecem sobre os outros tipos de orientação, nomeadamente a referência ritualista aos hábitos enraizados nas escolas, ou à normatividade do cumprimento dos programas ou indicações dos manuais.

Assim, as opiniões dos professores relativamente ao desenvolvimento das relações entre a escola e o meio local exprimem uma opinião bastante positiva que de algum modo contrasta com a manifestação mais reduzida da concretização dessa perspectiva nas suas práticas pedagógicas.

Trata-se do reconhecimento das dificuldades que se lhes deparam, ou da influência dos discursos dos diferentes actores educativos sobre a "abertura" da escola ao meio e das expectativas de uma reforma curricular anunciada, ou ainda e sobretudo da influência de outros factores?

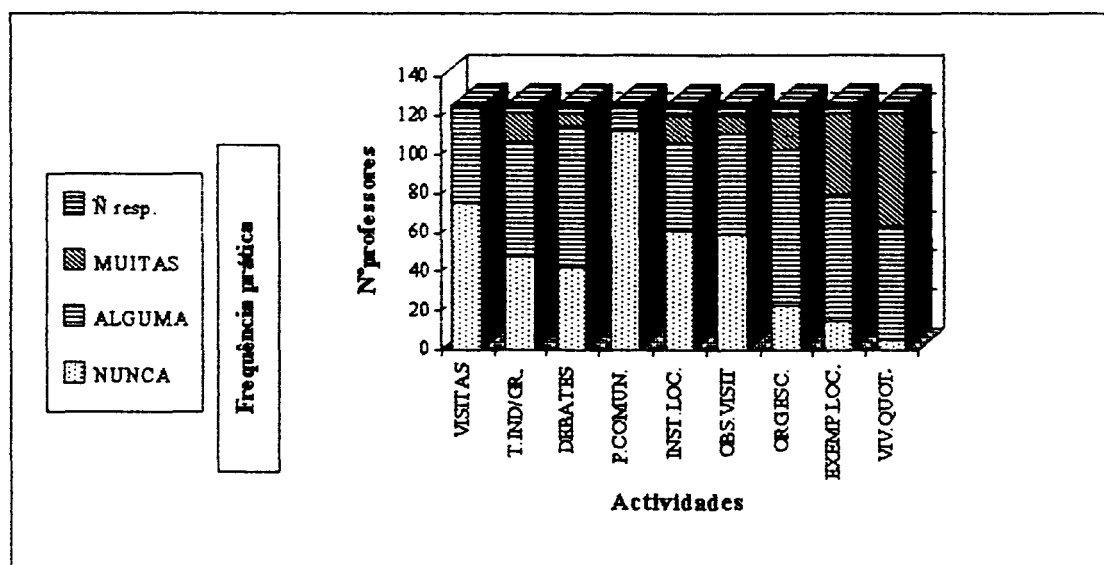
A legislação e as regras internas da escola que dificultam as saídas da escola pela responsabilização dos professores pelos seus alunos, a necessidade sentida de cumprir os programas e as consequentes alegações de falta de tempo, as dificuldades de disponibilização de recursos materiais e financeiros por parte das escolas, a indisponibilidade dos professores para contactos e para trabalho de organização de actividades fora do horário lectivo,

as dificuldades decorrentes da falta de abertura das instituições locais a propostas de trabalho conjuntas, - são factores invocados como explicação para menores frequências de realização das actividades de relação com o meio local em geral e particularmente com as que obrigam a uma maior profundidade na relação com o meio local.

Alguns destes factores foram contemplados no questionário apresentado aos professores como a legislação e as regras de funcionamento da escola, as limitações impostas pelos programas, a falta de condições existentes nas escolas e as limitações de tempo e são de facto reconhecidos como obstáculos ao desenvolvimento da relação com o meio local.

A análise mais detalhada dos dados recolhidos permitirá ilustrar e justificar as afirmações que acabámos de fazer.

**Figura IV.14- Frequência da prática de actividades de relação com o meio local (35)**



Assim (Figura IV.14), o aproveitamento na sala de aula das vivências quotidianas dos alunos no exterior da escola é frequentemente praticado pelos professores- 47% afirmam praticá-lo algumas vezes e 46% muitas vezes. Relativamente ao recurso a exemplos da realidade local na exposição de conteúdos o nível de prática é também elevado ( 52% fazem-no algumas vezes e 34% muitas vezes), o mesmo acontecendo com a participação

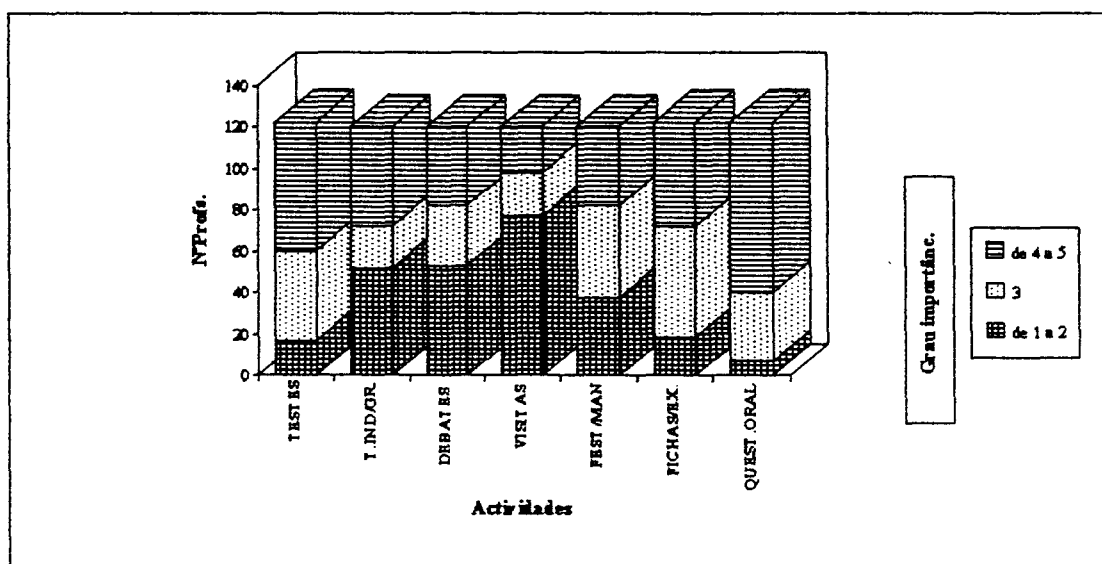
em actividades de relação com o meio local organizadas pela Escola em que a frequência de prática é de 82% .

Não tão frequentes mas de qualquer modo habituais, são as actividades de realização de trabalhos individuais ou de grupo e os debates organizados na aula sobre temas locais - praticam estas actividades 62% no primeiro caso, 66% no segundo, mas uma parte significativa dos professores nunca pratica esta actividade (38% e 34% respectivamente).

Esta percentagem aumenta na participação na organização de actividades organizadas por instituições locais (49%), na exploração na aula das observações feitas pelos alunos em visitas de estudo (47%) e na organização e realização de visitas de estudo (60%) que, além disso não é praticada "muitas vezes" por nenhum dos professores.

Também 90% dos professores referem nunca recorrer à participação de membros da comunidade local nas suas aulas.

**Figura IV.15 - Grau de importância das actividades sugeridas para a avaliação dos alunos (36)**



Relativamente à presença destas actividades nos processos de avaliação dos alunos (figura IV.15), verifica-se que o questionamento oral dos alunos é considerado ter de média a muita importância por 94% dos Professores, os testes por 86% e as fichas de trabalho por 84%. Nos restantes

instrumentos de avaliação, essa percentagem baixa para cerca de 68% na participação em actividades festivas, culturais, desportivas de relação com a comunidade, para cerca de 57% nos trabalhos individuais ou de grupo e nos debates sobre temas locais e para 36% nas visitas de estudo ao meio local.

**Quadro IV.14 - Abordagem de temas locais**

TEMAS	ABORDAGEM TEMAS LOCAIS			total
	Não resp.	SIM	NÃO	
PATRIMÓN.CONSTRUIDO	5.6%	39.2%	55.2%	100%=125
HISTÓRIA LOCAL	5.6%	44.0%	50.4%	100%=125
ASSOCIATIVISMO	5.6%	24.0%	70.4%	100%=125
DESPORTO	5.6%	43.2%	51.2%	100%=125
SAÚDE PÚBLICA	5.6%	52.8%	41.6%	100%=125
MOVIMENTO OPERÁRIO	5.6%	15.2%	79.2%	100%=125
COOPERATIVISMO	5.6%	12.8%	81.6%	100%=125
PATRIMÓNIO NATURAL	5.6%	58.4%	36.0%	100%=125
POLITICA LOCAL	5.6%	12.0%	82.4%	100%=125
INDUSTRIALIZAÇÃO	5.6%	62.4%	32.0%	100%=125
URBANIZAÇÃO	5.6%	54.4%	40.0%	100%=125
TECNOLOGIAS TRADICION	6.4%	36.0%	57.6%	100%=125
PROBLEMAS CONTEMPORÂN	5.6%	60.8%	33.6%	100%=125
POPULAÇÃO	5.6%	48.0%	46.4%	100%=125
CULTURAS POPULARES	5.6%	41.6%	52.8%	100%=125
LITERATURA	5.6%	16.0%	78.4%	100%=125
PINTURA	5.6%	16.8%	77.6%	100%=125
MÚSICA	5.6%	20.0%	74.4%	100%=125

Em geral, um número significativo de professores reconhece abordar temas de carácter local com os seus alunos (Quadro IV.14), no entanto as frequências do "sim" sobem nos temas mais genéricos e possivelmente mais articuláveis com os conteúdos programáticos e mais em consonância com a perspectiva da complementaridade e da complementaridade, como a "Saúde Pública", o "Património Natural", os "Problemas Contemporaneos" e a "População", ou nos que correspondem a uma certa imagem vulgar da Cidade

do Barreiro (37) como é o caso dos temas da "Industrialização" e da "Urbanização", e descem nos temas mais específicos e próprios da cidade como o "Associativismo", o "Movimento Operário", o "Cooperativismo" e a abordagem das diferentes manifestações artísticas locais.

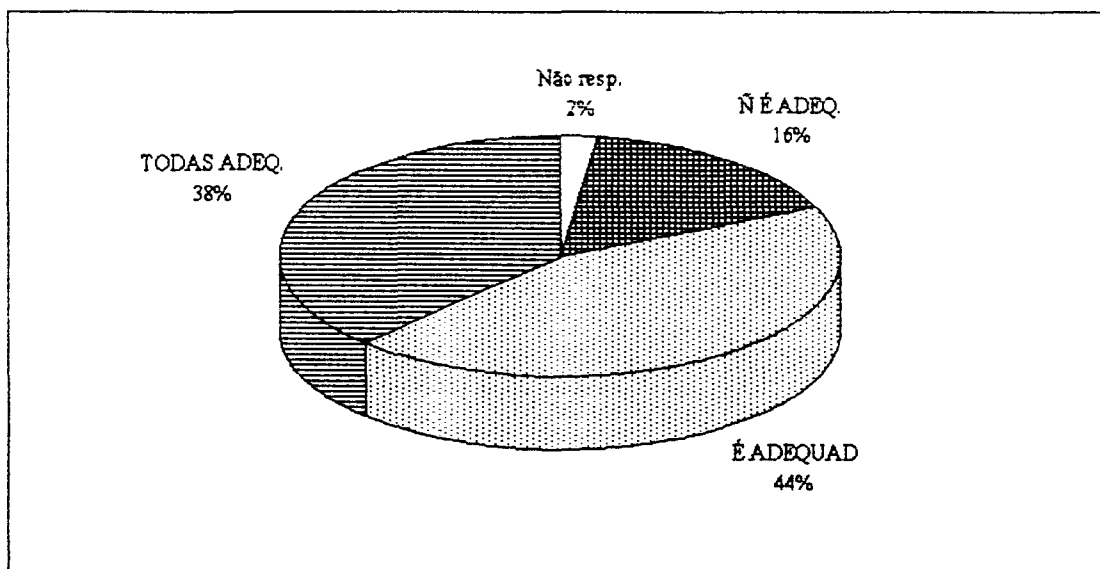
Constata-se que relativamente á integração destas actividades na planificação lectiva (Quadro 52), a perspectiva dominante é a da sua articulação mas sem integrarem a planificação do professor, assumindo assim um carácter complementar de ilustração no momento de exposição dos conteúdos disciplinares. A integração destas actividades na planificação e a perspectiva em que estas actividades assumem um carácter suplementar visam variar a normalidade do trabalho lectivo, embora não sejam dominantes, são igualmente significativas.

As opiniões expressas pelos professores diversificam-se quanto à consideração pela escola e pelas diferentes disciplinas destes conteúdos de carácter local (Quadro 54). A integração de conteúdos locais nos programas é considerada por 43% dos professores, mas a uniformidade curricular é defendida por 54%. Destes, 26% admitem a uniformidade dos conteúdos mas defendem a diversidade local das estratégias.

---

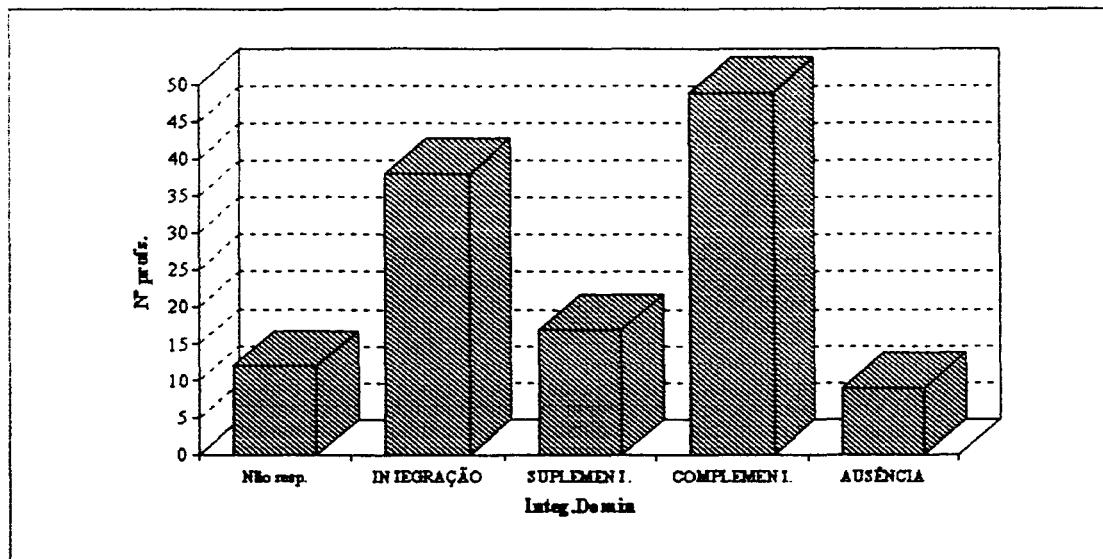
(37) - A imagem a que nos referimos corresponde a uma imagem algo estereotipada e redutora da cidade, construída com base nas dimensões industrial e urbana que já se referiu neste capítulo: Cidade fabril, poluída e dormitório.

**Figura IV.16 - Opinião sobre a adequação relativa das disciplinas à integração de conteúdos locais.**



A adequação relativa das diferentes disciplinas à integração curricular de temáticas locais (Figura IV.16) é também um elemento importante das opiniões dos professores relativamente a esta questão. Assim, enquanto 38%, que manifestam a opinião mais positiva, consideram que todas as disciplinas são adequadas, 16% respondem pela inadequação da sua disciplina e 44%, pelo contrário, consideram a sua disciplina adequada.

**Figura IV.17 - Nº de Professores por índice de integração dominante**

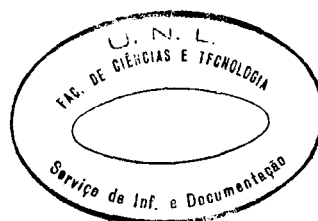


Permitindo sintetizar as informações originadas em algumas das questões, calculámos o índice de integração dominante (Figura IV.17) em que 43% dos professores privilegiam a complementaridade destas actividades de relação com o meio local e 34% afirmam a sua integração na prática lectiva. A suplementaridade com 15% e a ausência com 8%, não surgem como tendências dominantes dos professores interrogados.

O cruzamento deste índice com o índice de prática, (quadro 57) permite concluir que as tendências integradoras e as de complementaridade se relacionam com níveis mais elevados de Prática: 84% dos que privilegiam a integração têm níveis médios ou altos de prática para 69% dos que tendem à complementaridade; Pelo contrário, apenas 29% dos professores que tendem à suplementaridade atingem um nível médio ou alto de prática e 0% para aqueles em que essa preocupação está ausente.

A justificação da utilização destas actividades (Quadro 58), é considerada como visando as aprendizagens dos alunos (39%) ou a sua motivação (31%).

As respostas a um conjunto de questões apresentadas aos professores inquiridos, que se apresentam no quadro IV.15, reforçam o que foi referido acerca das atitudes dos professores relativamente ao desenvolvimento da relação entre a escola e o meio local.



**Quadro IV.15 - Grau de concordância com opiniões sobre a relação entre a escola e o meio local**

RELAÇÃO COMEIO	GRAU CONCORDÂNCIA/DISCORD.			total
	de 1 a 2	3	de 4 a 5	
P/MOTIVAR ALUNOS	6.4%	12.0%	77.6%	100%=125
P/CUMPRIR PROGRAMAS	48.8%	22.4%	23.2%	100%=125
P/PARTIC.PROJ.ESCOLA	25.6%	12.8%	54.4%	100%=125
LEGISL./REGR.DIFIC.	25.6%	16.8%	48.0%	100%=125
PROGRAMAS DIFICULT.	25.6%	8.8%	60.0%	100%=125
É MODA PASSAGEIRA	60.8%	14.4%	19.2%	100%=125
SÃO PRÁTIC.HABITUAIS	54.5%	29.5%	8.0%	100%=125
SÃO RESP.SOLIC.EXTER.	61.6%	16.8%	16.0%	100%=125
IMPORT.PI/APREND.ALUN	7.2%	6.4%	80.8%	100%=125
NÃO EXISTEM COND.	36.0%	9.6%	47.2%	100%=125
LIMIT.TEMPO DIFIC.	12.0%	6.4%	75.2%	100%=125
DISCIP.NÃO É ADEQUAD.	63.2%	4.8%	27.2%	100%=125

Assim, verifica-se que a referência à motivação e à promoção das aprendizagens dos alunos colhe o acordo destes professores, 81% e 86% dos professores respectivamente, manifestam o seu acordo parcial ou totalmente.

A justificação destas actividades como decorrentes da necessidade dos professores se envolverem nos projectos da escola é válida para 59%, mas a sua indução pelas indicações dos programas disciplinares ou por solicitação das instituições locais implica o desacordo de 52% no primeiro caso e de 66% no segundo. Uma motivação para estas práticas, baseada na ritualização de práticas habituais na escola suscita o desacordo parcial ou total de 53% dos professores, e a sua consideração como resultado de uma moda passageira não é bem acolhida por 64%.

Em termos da orientação dominante dos professores na concretização de actividades de relação com o meio (Quadro 95), 63% referenciam-se à orientação pedagógica e 24% à orientação negativa. A orientação normativa com 7% e a ritual com 5% não parecem ser as tendências dominantes dos professores questionados.

A relação entre estas diferentes modalidades de orientação da prática e a própria prática de actividades de relação com o meio local, pode ser

apreendida no Quadro 60 que cruza o tipo de orientação dominante e o índice de prática. Se 74% dos professores que se referenciam às preocupações pedagógicas têm um índice de prática médio/alto, 67% dos que exprimem uma opinião negativa relativamente a estas actividades têm um índice baixo de prática.

#### 2.4 - Representações da Cidade do Barreiro e relação com o Meio Local

A valorização e a centração dos professores no espaço local, como medidas do seu enraizamento espacial, constituem os elementos das representações do espaço a que se atendeu na análise das relações com as práticas educativas de relação com o meio.

Esta limitação das diferentes dimensões do conceito de "Representação do Espaço", nesta análise, evita o carácter eminentemente descritivo da dimensão referida aos processos de simbolização da Cidade que poderia dificultar o estabelecimento de relações com as práticas de relação com o meio local, pela maior dificuldade de síntese que apresenta. Não se nega no entanto o interesse e a pertinência do seu estudo.

É que face à metodologia adoptada neste estudo, não só as dimensões da valorização e da centração no espaço, se adequavam melhor a uma medida de todos os seus indicadores, como também foram as que de imediato sugeriam uma relação mais directa com as práticas de relação com o meio local.

A interferência de uma imagem estereotipada da cidade do Barreiro, que se impõe sobre a fraqueza dos vínculos que se estabelecem entre os professores e a cidade, conduz a uma relativa indiferenciação das imagens da Cidade, possivelmente pouco discriminantes em relação às práticas docentes.

Deste modo, e para além da componente mais perceptiva em relação à Cidade, privilegiou-se nesta análise, as dimensões das representações do espaço mais relacionadas com as suas componentes afectivas: as valorizações da cidade e o lugar do Barreiro nas "clivagens valorizadas" do espaço.

E relativamente às práticas de relação com o meio local, atendeu-se às diferentes modalidades de orientação da acção pedagógica e de integração curricular, como também aos diferentes tipos de prática e à frequência com que são utilizadas pelos professores.

Assim, a maior valorização e centração no espaço local, não só acompanha uma maior frequência global de utilização destas actividades pelos

professores como também tende a incrementar a utilização de certos tipos de actividades. Estas actividades tendem igualmente a adquirir maior importância ao nível dos processos de avaliação dos alunos e a uma maior integração no contexto das actividades lectivas em função desses elementos das representações do espaço..

A maior valorização e centração no espaço local pelos professores corresponde também a uma maior tendência à abordagem de temáticas especificamente locais, deixando supor uma maior facilidade em superar os problemas de articulação curricular que essa opção pode implicar.

E se ao nível da concretização das actividades de relação com o meio local, é possível encontrar algumas diferenças significativas entre os professores de acordo com as variações dos índices de valorização e de centração no espaço, o mesmo não ocorre com a expressão das suas opiniões que configuram os seus modos de orientação da acção relativamente a essa prática. De facto, apenas se detectam ligeiras relações, o que permite concluir que os modos de orientação da acção pedagógica são relativamente indiferenciados entre os professores e não revelam uma relação significativa com a valorização e a centração no espaço local.

As atitudes dos professores quanto à abertura da escola ao meio, supostas nessas opiniões, sugerem o reconhecimento positivo relativamente generalizado destas práticas, que de algum modo se distancia do nível de concretização que, em consequência, se poderia esperar.

Os diferentes níveis de concretização dessas actividades exprimem-se na diminuição da sua frequência de utilização pelos professores quando se tratam de actividades que implicam um relacionamento mais estreito com o meio local, a saída do espaço escolar e/ou uma participação mais efectiva da comunidade. E, são precisamente nestas actividades, que se nota um incremento da frequência da prática quando os professores manifestam um índice de valorização e de centração espacial mais elevado.

Consequentemente, considera-se a existência de uma distinção fundamental entre práticas de relação com o meio local relativamente comuns e que já integram a actividade normal dos docentes interrogados, e outro tipo de actividades que implicando uma maior motivação e investimento pessoal dos professores, assumem uma relação significativa com o valor que os mesmos atribuem ao meio local e, exigindo conhecimentos sobre e contactos na comunidade local supõem uma maior centração na mesma.

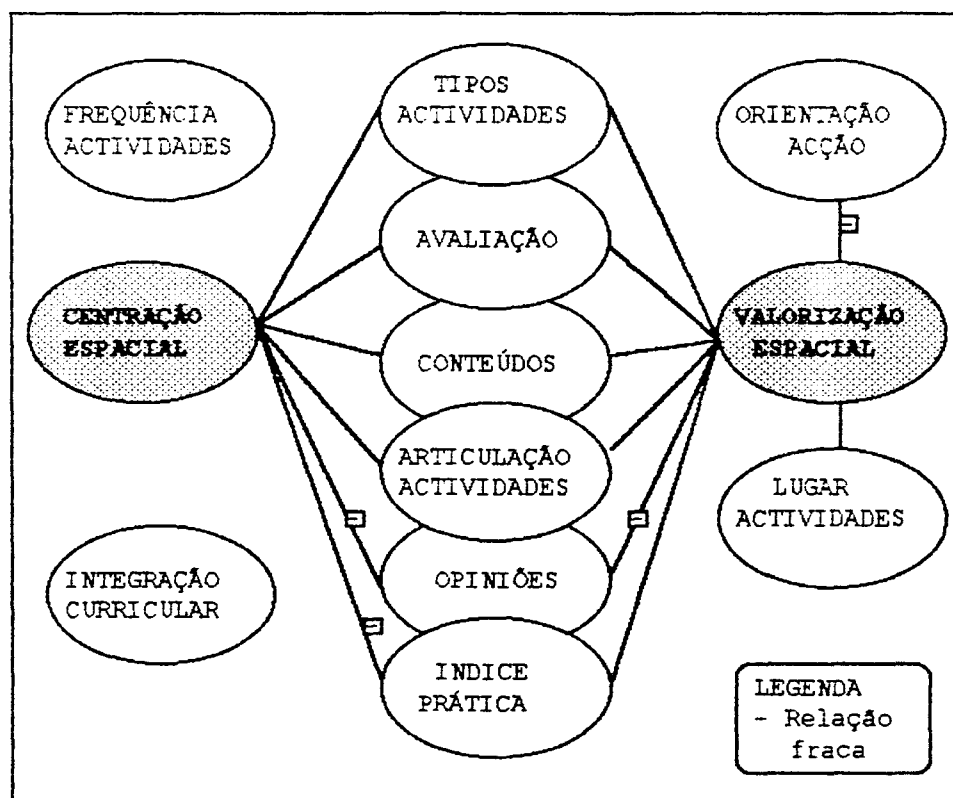
Outra conclusão interessante, consiste no facto dos professores que mais valorizam o meio local, tenderem a considerar mais frequentemente a perspectiva de que as relações com o meio implicam uma relação privilegiada com o exterior da escola e nas relações com a comunidade, (quadros 65 e 66). Esta perspectiva traduz "literalmente" a ideia de "abertura da escola ao meio" como saída do espaço escolar ou como a entrada da comunidade no interior da escola. Pelo contrário os que expressam uma maior desvalorização do meio, tendem a privilegiar a relação com o meio na perspectiva das relações com os alunos e nas actividades desenvolvidas no interior da escola.

Considerando-se que os professores que mais valorizam o espaço local apresentam os níveis de prática mais elevados, e que são os mais envolvidos em actividades que implicam uma motivação acrescida em superarem as limitações e os obstáculos que se lhes deparam, são paradoxalmente (ou não?) os que mais se afastam da perspectiva da "abertura da escola ao meio" como transformação da relação professor-aluno e num processo centrado sobretudo na modificação das práticas no interior da sala de aula e na escola (38).

---

(38) - Referimo-nos à perspectiva defendida por R.Canário e já exposta anteriormente. Ver capítulo I-3.4.

**Figura IV.18 - Relações entre a Valorização e Centração Espaciais e as práticas educativas de relação com o meio local**



É de supor a influência da perspectiva mais corrente de actividades de relação com o meio local, que consiste precisamente na proliferação de "saídas" do espaço escolar, na colaboração com instituições locais que tende frequentemente a um certo "parasitismo" da Escola em relação a recursos financeiros e materiais locais.

A figura IV.18 pretende sintetizar as relações encontradas, entre a valorização e centração espacial e os vários indicadores das práticas educativas de relação com o meio local.

As afirmações feitas justificam-se em função dos dados que se referem a seguir.

Quadro IV.16 - Prática das actividades de relação com o meio local pelo índice de valorização espacial

PRATICAM AS ACTIVIDADES:	ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
VISITAS ESTUDO	26.6%	47.9%	66.7%	$\chi^2=8.695$
	100%=64	100%=48	100%=9	P=0.013
TRAB. INDIV/GRUPO	60.6%	57.4%	77.8%	$\chi^2=6.141$
	100%=66	100%=47	100%=9	P=0.189
DEBATES TEMAS LOC.	63.1%	68.1%	66.7%	$\chi^2=7.744$
	100%=65	100%=47	100%=9	P=0.101
PART.MEMB. COMUN.	3.1%	10.4%	33.3%	$\chi^2=18.305$
	100%=65	100%=48	100%=9	P=0.001
ORG.INST.LOCAIS	42.2%	57.4%	55.6%	$\chi^2=7.178$
	100%=64	100%=47	100%=9	P=0.127
UTILIZ.OBS.VISITAS	43.8%	57.4%	66.7%	$\chi^2=6.038$
	100%=64	100%=47	100%=9	P=0.196
ORGANIZ.P/ESCOLA	71.4%	93.8%	77.8%	$\chi^2=16.782$
	100%=63	100%=48	100%=9	P=0.002
EXEMPLOS LOCAIS	84.8%	93.6%	77.8%	$\chi^2=6.239$
	100%=66	100%=47	100%=9	P=0.182
VIV.QUOTID.ALUNOS	98.5%	93.6%	88.9%	$\chi^2=6.984$
	100%=66	100%=47	100%=47	P=0.137

N=125

Assim, 51% dos professores que mais valorizam o espaço local frequentemente organizam e realizam visitas de estudo no Barreiro, para 27% dos que o desvalorizam (Quadro IV.16). A mesma tendência ocorre na participação nas actividades lectivas de membros da comunidade local, com frequências respectivamente de 14% e 3%; na participação em actividades organizadas por instituições locais, com 57% e 42%; no aproveitamento das observações feitas pelos alunos em visitas de estudo com 59% e 44%.

Se participam em actividades organizadas pela escola 91% de professores com índices médios ou máximos de valorização para 71% dos que desvalorizam o espaço local, na realização de trabalhos individuais e de grupo,

nos debates sobre temas locais, na utilização de exemplos da realidade local e no aproveitamento da vivências quotidianas dos alunos não se notam qualquer efeito significativo produzido pela maior ou menor valorização do espaço local.

**Quadro IV.17 - Prática das actividades de relação com o meio local pelo índice de concentração espacial**

PRATICAM AS ACTIVIDADES:	ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL			
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
VISITAS ESTUDO	26.2%	53.6%	46.9%	$\chi^2=7.537$
	100%=61	100%=28	100%=28	P=0.023
TRAB. INDIV/GRUPO	58.7%	67.9%	58.1%	$\chi^2=6.481$
	100%=63	100%=28	100%=31	P=0.166
DEBATES TEMAS LOC.	67.7%	60.7%	64.5%	$\chi^2=9.895$
	100%=62	100%=28	100%=31	P=0.042
PART.MEMB. COMUN.	1.6%	17.9%	12.5%	$\chi^2=10.589$
	100%=62	100%=28	100%=28	P=0.032
ORG.INST.LOCAIS	39.3%	50.0%	67.7%	$\chi^2=15.185$
	100%=61	100%=28	100%=28	P=0.004
UTILIZ.OBS.VISITAS	46.8%	55.6%	54.8%	$\chi^2=1.017$
	100%=62	100%=27	100%=31	P=0.907
ORGANIZ.P/ESCOLA	72.6%	92.3%	87.5%	$\chi^2=12.432$
	100%=62	100%=26	100%=32	P=0.014
EXEMPLOS LOCAIS	85.7%	100.0%	80.6%	$\chi^2=9.923$
	100%=63	100%=28	100%=31	P=0.042
VIV.QUOTID.ALUNOS	98.4%	96.4%	90.3%	$\chi^2=7.086$
	100%=63	100%=28	100%=31	P=0.131

N=125

O índice de centração no espaço local também revela relações significativas com aquelas actividades (quadro IV.17), registando-se que aos valores médios e máximos de centração correspondem frequências mais elevadas de prática das visitas de estudo (54% e 47% respectivamente para 26% dos que apresentam índices de centração mais baixos), da participação de membros da comunidade local (18% e 13% respectivamente para 2%), e da participação em actividades organizadas por instituições locais ( 50% e 68%

respectivamente para 39%) e pela escola (92% e 88% contra 73%). Nas restantes actividades, mais vulgares na prática de um maior número de professores não se distinguem relações significativas com o nível de centração.

Destas actividades são as visitas de estudo no meio local e a participação dos alunos em actividades festivas ou culturais de relação com o meio local, que em termos da sua integração nos processos de avaliação dos alunos tendem a adquirir maior importância com os maiores índices de valorização espacial (Quadro 63) ou com os de centração no espaço local (Quadro 64).

Os debates sobre temas locais e os Trabalhos individuais e de grupo não alteram a sua importância na avaliação, em função da valorização ou da centração no espaço local.

No Quadro 67, e embora sem uma significância estatística, verifica-se apenas uma ligeira tendência à maior articulação curricular destas actividades com índices mais elevados de valorização do espaço, enquanto que, para uma menor valorização, são consideradas por um maior número de professores como actividades suplementares que se justapõem à normalidade do trabalho lectivo. Numa perspectiva de complementaridade destas actividades não se regista uma relação significativa com a valorização do espaço que é a perspectiva dominante nos três níveis de valorização.

As mesmas tendências registam-se relativamente ao índice de centração espacial (quadro 68): uma tendência à integração na planificação lectiva destas actividades nos professores com índices de centração mais elevados e também o aumento da frequência de resposta à perspectiva da complementaridade com menores índices de centração, mas sendo a tendência à complementaridade dominante independentemente da centração no espaço.

Quadro IV.18 - Abordagem de temas locais pelo índice de valorização espacial

ABORDAM OS TEMAS:	ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
PATRIMÓN.CONSTRUIDO	32.8%	47.8%	75.0%	$\chi^2=6.445$
	a)	b)	c)	P=0.04
HISTÓRIA LOCAL	37.5%	56.5%	62.5%	$\chi^2=4.762$
	a)	b)	c)	P=0.092
ASSOCIATIVISMO	12.5%	41.3%	37.5%	$\chi^2=12.372$
	a)	b)	c)	P=0.002
DESPORTO	37.5%	56.5%	50.0%	$\chi^2=3.964$
	a)	b)	c)	P=0.138
MOVIMENTO OPERÁRIO	9.4%	23.9%	25.0%	$\chi^2=4.69$
	a)	b)	c)	P=0.096
COOPERATIVISMO	4.7%	23.9%	25.0%	$\chi^2=9.398$
	a)	b)	c)	P=0.009
PATRIMÓNIO NATURAL	53.1%	71.7%	75.0%	$\chi^2=4.558$
	a)	b)	c)	P=0.102
TECNOLOGIAS TRADIC.	30.2%	47.8%	50.0%	$\chi^2=3.989$
	100%=63			P=0.136
POPULAÇÃO	35.9%	67.4%	75.0%	$\chi^2=12.597$
	a)	b)	c)	P=0.002
CULTURAS POPULARES	29.7%	58.7%	75.0%	$\chi^2=12.468$
	a)	b)	c)	P=0.002
PINTURA	9.4%	28.3%	25.0%	$\chi^2=1.241$
	a)	b)	c)	P=0.538
MÚSICA	12.5%	32.6%	25.0%	$\chi^2=6.83$
	a)	b)	c)	P=0.033
<b>totais</b>	a)100%=64	b)100%=46	c)100%=8	

N=125

Na abordagem por estes professores com os seus alunos de temas de carácter local, verifica-se que a valorização do espaço local relaciona-se com a tendência a uma maior frequência de tratamento destes temas. Mas esta relação é mais significativa nos temas em que melhor se afirma a especificidade

local que, como já se referiu, são os que poderão sugerir uma maior subversão dos conteúdos definidos nos programas disciplinares (Quadro IV.18).

Pelo contrário, os temas mais genéricos e provavelmente mais articuláveis com os programas como a "saúde pública" ou os "problemas contemporâneos", assim como nos que se relacionam com a caracterização vulgar da cidade como uma cidade industrial e dormitório nomeadamente os temas da "Urbanização" e da "Industrialização", não registam uma relação significativa com a valorização do espaço.

**Quadro IV.19 - Abordagem de temas locais pelo índice de centração espacial**

ABORDAM OS TEMAS:	ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL			
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
PATRIMÓN.CONSTRUIDO	34.4%	40.7%	56.7%	$\chi^2=4.105$
	a)	b)	c)	P=0.128
ASSOCIATIVISMO	16.4%	29.6%	40.0%	$\chi^2=6.237$
	a)	b)	c)	P=0.044
DESPORTO	37.7%	55.6%	53.3%	$\chi^2=3.332$
	a)	b)	c)	P=0.189
MOVIMENTO OPERÁRIO	9.8%	18.5%	26.7%	$\chi^2=4.368$
	a)	b)	c)	P=0.113
COOPERATIVISMO	4.9%	29.6%	16.7%	$\chi^2=10.083$
	a)	b)	c)	P=0.006
POPULAÇÃO	39.3%	66.7%	60.0%	$\chi^2=6.939$
	a)	b)	c)	P=0.031
CULTURAS POPULARES	34.4%	51.9%	56.7%	$\chi^2=4.896$
	a)	b)	c)	P=0.086
<b>totals</b>	a)100%=61	b)100%=27	c)100%=30	

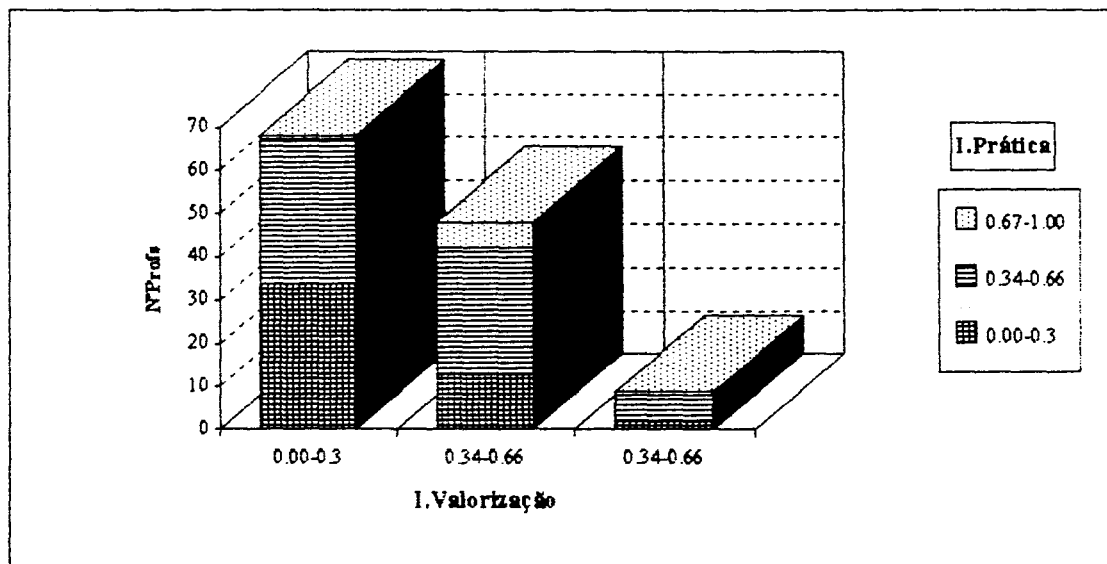
N=125

Por outro lado, o índice de centração no espaço local (Quadro IV.19), regista relações significativas com a abordagem de temas como o Associativismo, o Cooperativismo, e as culturas populares em que os maiores índices de centração estão associados a uma maior frequência do tratamento destes temas. Embora sem uma clara e significativa relevância estatística,

verifica-se noutros temas que, também, um índice de centração médio ou superior é acompanhado de frequências mais elevadas de abordagem.

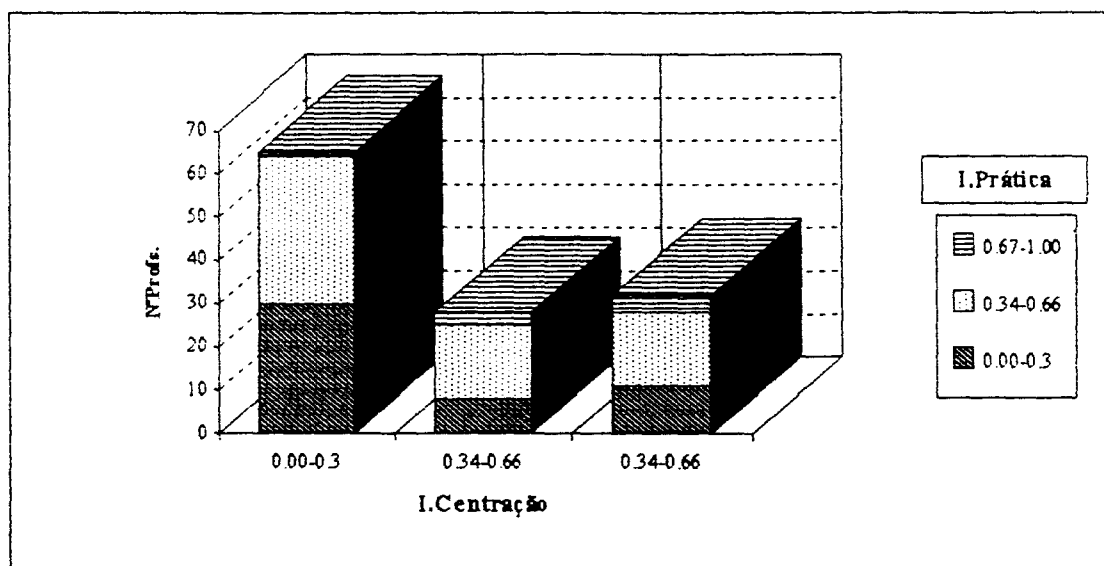
Na figura IV.19, é possível detectar a relação significativa entre o índice de valorização do espaço e o índice de prática, em que 74% dos professores que valorizam o espaço apresentam índices de prática superiores, para 50% dos que mostram desvalorizá-lo.

**Figura IV.19 - Índice de valorização espacial pelo índice da prática (39)**



No índice de centração espacial (Figura IV.20), essa relação não é estatisticamente significativa embora 68% dos professores com uma centração média ou superior apresentem índices de prática também elevados para 54% dos que se revelam menos centrados no espaço local.

Figura IV.20 - Índice de centração espacial pelo índice da prática (40)



As opiniões manifestadas pelos professores inquiridos relativamente à relação escola-meio local (quadro 73), e diferentemente das respostas às concretizações dessa relação nas suas práticas lectivas, não revelam relações significativas com a maior ou menor valorização do espaço local nem com o grau de centração no espaço..

No entanto assinala-se uma ligeira tendência para os professores com um menor índice de valorização do espaço, tenderem a considerar mais frequentemente a sua disciplina menos adequada à relação com o meio local e a atribuir maior importância aos obstáculos produzidos pela legislação e pelas regras de funcionamento das escolas ao desenvolvimento dessa mesma relação, o que neste último caso também se verifica relativamente à centração no espaço local.

Embora não apresentem uma relação significativa em termos estatísticos, assinala-se que 68% dos professores com índices médios ou máximos de valorização espacial expressam a dominância de uma orientação pedagógica, para 59% dos que apresentam uma valorização mínima do espaço local. Se nas orientações normativa e ritual não se distingue qualquer variação relevante, 29% dos que menos valorizam o meio local têm uma orientação

(40) - Ver quadro 72 em anexo.

negativa dominante, para 19% dos que expressam uma valorização mais elevada.

Também no cruzamento da valorização espacial com o modo de integração dominante se verifica a ausência de uma significância estatística mas a perspectiva da integração é acompanhada de um índice de valorização máximo (41).

## 2.5 - Experiência Disciplinar e relação com o meio local

Na relação entre a Experiência Disciplinar e a relação com o meio local, consideram-se as influências do grupo disciplinar, e das habilitações académicas na diversificação das modalidades e das finalidades expressas pelos professores relativamente às suas práticas de relação com o meio local. Na figura IV.21, apresentam-se essas relações de forma sintética, e atendendo já às influências verificadas da experiência disciplinar sobre as práticas educativas de relação com o meio local.

Relativamente aos tipos de habilitações académicas dos professores, se os graus académicos revelam poucas relações significativas com as práticas, que parecem ser pontuais e não se traduzem num modelo claro de interferência nas respostas, o tipo de curso de formação inicial, dos professores duplica a informação que resulta dos cruzamentos com o grupo disciplinar, dada a pouca variação verificada nas áreas de formação dos professores que integram cada um dos grupos (42).

Pelo contrário, o Grupo Disciplinar onde os professores se incluem, no seu cruzamento com as actividades de relação com o meio local e com as opiniões expressas pelos professores relativamente às mesmas, parece produzir diferenciações bastante significativas.

As dinâmicas internas diferenciadas criadas nos diferentes grupos como unidades organizativas das escolas, com interferência na operacionalização dos programas disciplinares e na definição das planificações lectivas dos professores, as imagens que os professores constroem acerca das

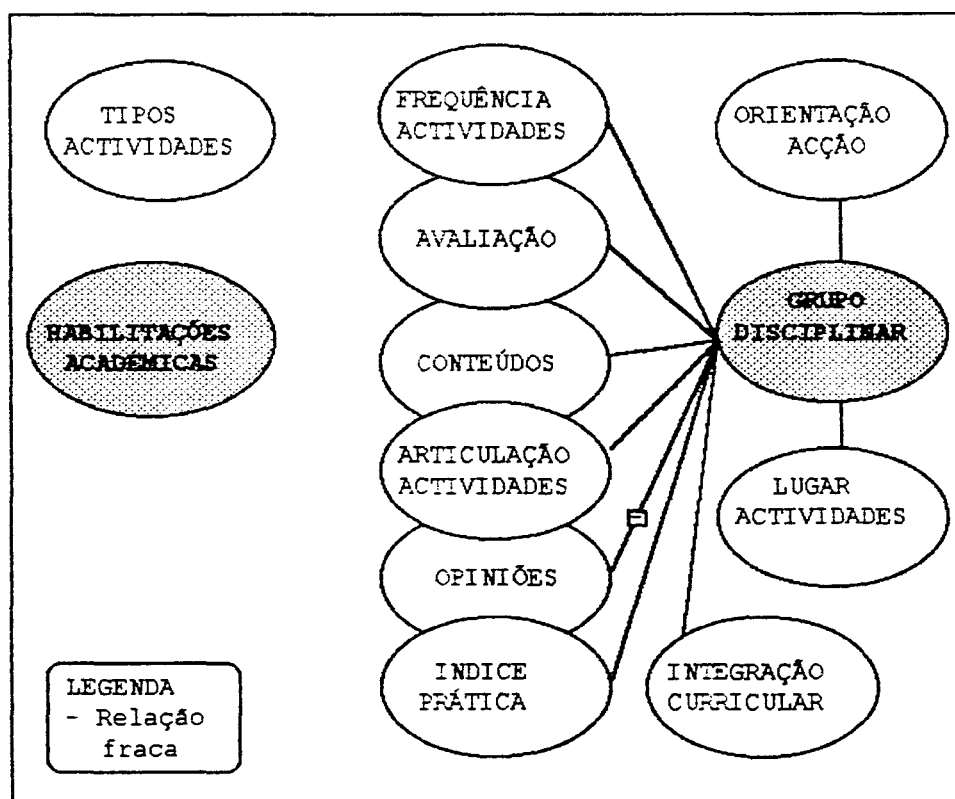
---

(41) - Nos cruzamentos do índice de contração espacial e os modos de orientação e de integração dominantes não registamos uma relação significativa.

(42) - O Grupo de Matemática/Ciências da Natureza é o único caso onde essa variação existe mas em que não se verifica uma variação significativa nas práticas dos professores. Embora o pedido dessa informação não tenha sido contemplado no questionário seria interessante considerar neste estudo as interferências da presença de uma área pedagógica nos cursos de formação inicial dos professores.

suas áreas disciplinares e as leituras diferentes que fazem dos programas disciplinares, são possibilidades de explicação das diferenças verificadas entre as práticas de relação com o meio local entre os grupos disciplinares.

**Figura IV.21 - Relações entre a Experiência Disciplinar e as práticas educativas de relação com o meio local**



Os próprios programas podem *per se* incentivar ou dificultar a adopção de práticas de relação com o meio local: programas mais flexíveis que possibilitam uma maior autonomia dos professores na planificação lectiva e na sua adaptação a contextos educativos particulares ou programas com uma regulamentação mais estrita de objectivos e conteúdos precisos (43).

(43) - M. A. Zabalza salienta a importância da flexibilidade curricular para possibilitar a sua adaptabilidade aos contextos locais: ZABALZA, (M.A.), 1992, "Do currículo ao projecto de escola", p. 93. Analisando os programas do ensino preparatório (PORTUGAL, Direcção Geral Ensino Básico, (s.d), Programas do Ensino Preparatório, Lisboa, 375 p.) detectamos esses diferentes níveis de flexibilidade nas diferentes disciplinas. Nota-se também que em certas disciplinas o apelo à relação com o meio é claramente expresso e articulado com os conteúdos e objectivos propostos, noutras esse apelo está apenas subentendido ou mesmo ausente.

Mas, segundo os dados já apresentados (44), os professores dos diferentes grupos disciplinares diferem segundo as suas características espaciais e profissionais, nomeadamente segundo o local de residência e a antiguidade de residência no Barreiro, a situação e a antiguidade profissional. Estes, são factores que directamente ou através da sua influência na valorização ou na centração no espaço local, podem também, explicar as diferenças nas práticas de relação com o meio local que se relacionam com os diferentes grupos disciplinares.

Assim, os grupos de Educação Visual, de Português/Estudos Sociais e de Matemática/Ciências da Natureza são os que revelam uma tendência nítida à maior frequência e à maior integração das práticas de relação com o meio local. São também os professores destes grupos que expressam uma atitude mais positiva nas suas respostas às opiniões sobre as relações escola-meio.

Pelo contrário, nos grupos de Educação Física e de Português/Inglês e Alemão decresce significativamente a frequência destes práticas e aumenta a expressão de atitudes mais negativas relativamente à relação escola-meio local. No caso do grupo de Português/Inglês privilegia-se a perspectiva da complementaridade na integração destas actividades na "normalidade" do trabalho lectivo e revela-se uma orientação da acção negativa.

Os restantes grupos situam-se numa posição intermédia nas várias dimensões de apreciação considerada e face aos grupos já referidos que assumem posições polares.

Os professores dos grupos de Educação Visual, de Educação Moral e Religião Católica, de Matemática/Ciências da Natureza, e de Português/Estudos Sociais são os que mais frequentemente praticam com os seus alunos actividades de relação com o meio local (quadro 74) e os que lhes atribuem mais importância no processo de avaliação dos alunos (quadro 75), ao contrário dos Grupos de Português/Inglês/Alemão, Educação Física e Trabalhos Manuais Masculinos.

Quanto ao modo de articulação destas actividades na planificação lectiva (quadro 78) É a perspectiva da complementaridade que se apresenta como modo de articulação mais frequente em praticamente todos os grupos, exceptuando os casos dos grupos de Trabalhos manuais masculinos, de Português/Inglês e de Educação Musical em que é dominante a

---

(44) - Ver neste capítulo o ponto 1.2.1.

suplementaridade. Na Educação Visual, na Educação Física e em Português e Estudos sociais, para além da complementaridade salienta-se a perspectiva da integração.

Relativamente à abordagem de temáticas locais (Quadro 76), é nitida a tendência dos professores de cada um dos grupos em "apropriarem-se" do ou dos temas que à partida indiciam uma maior afinidade com os conteúdos das disciplinas que leccionam, o que origina uma grande variação dos temas privilegiados por cada um dos grupos. Nota-se no entanto, que nos temas do Movimento Operário, do Cooperativismo, da Política local e da literatura, alguns dos temas que se consideram ser aqueles onde melhor se expressam as especificidades locais, são os que precisamente, apresentam na relação com o grupo disciplinar, a menor relevância estatística.

Os grupos de Português e Estudos Sociais, de Educação Visual e de Trabalhos Manuais Masculinos, registam as maiores frequências na possibilidade da integração curricular de conteúdos locais (quadro 80), enquanto que em Trabalhos Manuais Femininos e Matemática/Ciências da Natureza tal ocorre na diversificação local das estratégias de aprendizagem. Na Educação Física e no Português/Francês a tendência é para remeter esses conteúdos para actividades extracurriculares.

**Quadro IV.20 - Opinião sobre adequação relativa das disciplinas à integração de temas locais segundo o grupo disciplinar**

GRUPO DOCENTE	ADEQ.DISC.INTEGR.CONT.LOCAIS			TOTAL
	MINHA Ñ É	MINHA É	TODAS SÃO	
PORT.EST.SOCIAIS	0.0%	55.6%	44.4%	100%=18
PORT.FRANCÊS	0.0%	71.4%	28.6%	100%=7
PORT.INGL.ALEMÃO	55.6%	27.8%	16.7%	100%=18
MATEM.C.NATUREZA	7.7%	50.0%	42.3%	100%=26
EDUC.VISUAL	0.0%	50.0%	50.0%	100%=8
EDUC.MUSICAL	16.7%	33.3%	50.0%	100%=6
TRAB.MANUAIS MAS	0.0%	54.5%	45.5%	100%=11
TRAB.MANUAIS FEM.	28.6%	42.9%	28.6%	100%=7
EDUC.FISICA	40.0%	30.0%	30.0%	100%=10
EDUC.M.R.CATÓL.	0.0%	50.0%	50.0%	100%=4
OUTROS	14.3%	28.6%	57.1%	100%=7
<b>TOTAL</b>	<b>16.4%</b>	<b>45.1%</b>	<b>38.5%</b>	<b>100%=122</b>

$\chi^2=38.638$

gl=20

P=0.007

Ñ resp.=3

Relativamente à adequação relativa das diferentes disciplinas à integração de conteúdos locais (quadro IV.20), os professores dos grupos de Português/Inglês e de Educação Física não consideram maioritariamente as suas disciplinas adequadas, enquanto que nos grupos das Educações Visual e Musical, na Educação Moral e Religião Católica, Trabalhos Manuais Masculinos, Matemática/Ciências da Natureza e Português e Estudos Sociais registam-se maiores frequência na resposta de que todas as disciplinas são adequadas.

Embora as respostas às questões incluídas no quadro 77 apresentem uma menor significação estatística das diferenças observadas entre os professores dos diferentes grupos, são também os grupos de Português e Estudos Sociais, Matemática/Ciências da natureza, e Educação Visual que revelam uma opinião mais favorável à relação da Escola com o meio local e que mais minimizam a importância dos diferentes obstáculos que a dificultam.

A maioria dos professores em cada um dos grupos considera a Escola como o lugar privilegiado das relações escola-meio (quadro 79), mas os grupos de Matemática/Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Física

e Educação Moral e religião Católica, tendem também a privilegiar o exterior da Escola. A sala de aula é escolhida majoritariamente pelos professores do grupo de Trabalhos Manuais Femininos.

**Quadro IV.21 - Grau de importância atribuído à relação escola-meio segundo o grupo disciplinar**

GRUPO DOCENTE	GRAU IMPORT.RELAÇ.ESC/MEIO			Ñ resp.
	de 1 a 2	3	de 4 a 5	
PORT. EST. SOCIAIS	0.0%	40.0%	60.0%	100%=15
PORT. FRANCÊS	0.0%	71.4%	28.6%	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	35.3%	41.2%	23.5%	100%=17
MATEM. C. NATUREZA	8.3%	29.2%	62.5%	100%=24
EDUC. VISUAL	0.0%	16.7%	83.3%	100%=6
EDUC. MUSICAL	16.7%	33.3%	50.0%	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	0.0%	50.0%	50.0%	100%=10
TRAB. MANUAIS FEM.	16.7%	16.7%	66.7%	100%=6
EDUC. FISICA	50.0%	30.0%	20.0%	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL.	0.0%	0.0%	100.0%	100%=3
OUTROS	0.0%	57.1%	42.9%	100%=7
<b>TOTAL</b>	<b>13.5%</b>	<b>36.9%</b>	<b>49.5%</b>	<b>100%=111</b>

$\chi^2=38.66$

gl=20

P=0.007

Ñresp.=14

Nas respostas dos professores dos diferentes grupos à consideração do grau de importância da relação escola-meio (quadro IV.21), verificam-se igualmente diferenças sensíveis. Assim, Educação Moral e Religião Católica, Educação Visual, e Trabalhos manuais Femininos são os grupos que em maior percentagem lhe atribuem maior importância, e nos grupos de Português/Inglês e Educação Física a menor importância.

O índice de prática, analisado na sua relação com os grupos disciplinares (quadro 83), confirma algumas das conclusões feitas: são os grupos de Português e Estudos Sociais, de Matemática e Ciências da Natureza, e de Educação Visual, que apresentam as maiores frequências nos níveis médio e máximo do referido índice.

O cruzamento do grupo disciplinar com o índice de orientação dominante não sugere uma clara diferenciação entre os diferentes grupos disciplinares já que a orientação pedagógica é a modalidade de orientação da acção mais frequentada em todos os grupos excepto o de Português/Inglês em que é substituída pela orientação negativa. No entanto, nos grupos de Matemática/Ciências da Natureza, Educação Visual, Trabalhos manuais Femininos e Educação Moral a perspectiva pedagógica tende a ser mais frequentada que nos restantes grupos.

A relação do grupo disciplinar com o índice de integração dominante pelo contrário, supõe uma maior diferenciação entre os grupos. Assim os grupos de Educação Visual, Educação Musical e Educação Física privilegiam a integração enquanto nos grupos de Trabalhos Manuais Femininos e de Português/Inglês a tendência dominante é a da complementaridade. Nos restantes grupos a complementaridade é dominante.

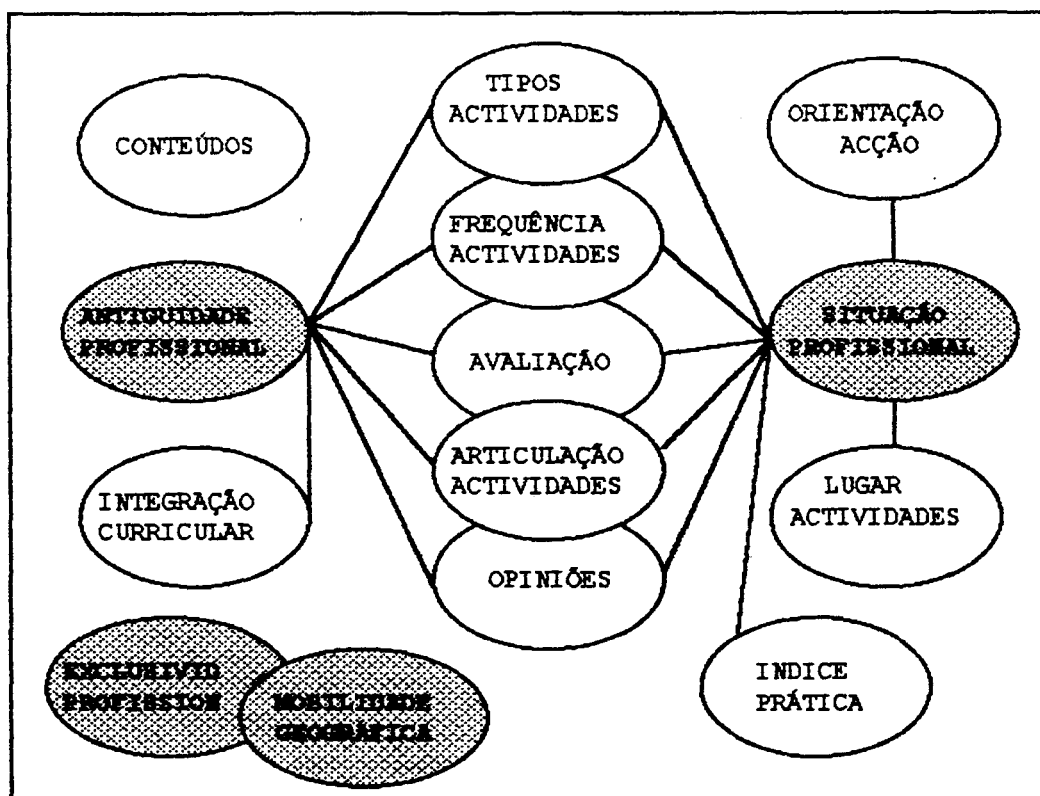
## **2.6 - Experiência Profissional e relação com o meio local**

Dos indicadores da Experiência Profissional considerados previamente neste estudo, só relativamente à situação profissional e à antiguidade na profissão é que foram analisadas as suas influências na variação das práticas educativas de relação com o meio local. Na figura IV.22, apresentam-se as relações que foram consideradas entre a experiência profissional e as práticas de relação com o meio local.

Em relação ao número de escolas em que cada um dos professores trabalhou nos últimos cinco anos, que pretendia ser a medida da mobilidade destes docentes e da sua estabilidade profissional, verificou-se a sua incorrecção, já que não distinguia os professores que já trabalhavam na mesma escola há mais de cinco anos daqueles que iniciavam então a sua actividade. O número relativamente elevado destes últimos professores e os efeitos da antiguidade profissional nas práticas, entretanto verificados, justificaram a exclusão dessa medida da análise efectuada.

Por outro lado, a exclusividade profissional dos professores, indicada pelo exercício ou não de outra actividade profissional não evidenciou uma clara diferenciação nas respostas dos professores questionados, pelo que se considerou não ter uma relação relevante com as suas práticas de relação com o meio local.

**Quadro IV.22 - Relações entre a experiência profissional e as práticas educativas de relação com o meio local**



### 2.6.1 - Situação profissional

As variações da situação profissional estão associadas a algumas variações nas práticas educativas de relação com o meio local.

A frequência de concretização destas práticas e a sua integração nos processos de avaliação dos alunos aumenta com os professores na situação de formação em serviço e diminui nos professores efectivos e nos provisórios.

Quanto às opiniões expressas acerca das relações com o meio, os professores em formação revelam uma atitude mais favorável enquanto os efectivos e os provisórios, mas principalmente estes últimos, revelam-se mais negativos.

A perspectiva destes diferentes grupos de professores sobre a articulação das actividades e dos conteúdos de relação com o meio local e sobre as finalidades pretendidas na sua concretização é também diferente: Os efectivos-provisórios e os provisórios tendem a privilegiar a integração e a

complementaridade e referenciar-se tendencialmente mais a uma orientação pedagógica, enquanto que os efectivos se pronunciam predominantemente na complementaridade e na suplementaridade e a tenderem mais frequentemente para a orientação negativa.

A tendência dos professores em formação em exprimirem uma atitude mais favorável à relação escola-meio local e a desenvolverem mais actividades neste âmbito, sugerem que as circunstâncias particulares em que se encontram, se relacione com a adopção de atitudes e de práticas diferentes das dos outros professores.

O modelo de formação destes professores, as áreas e os conteúdos privilegiados, a actuação dos orientadores da prática pedagógica, quanto à forma como se referem à relação escola-meio-local, são factores que poderão contribuir para explicar as diferenças assinaladas. De facto, e de acordo com L.Cortesão, a relação escola-meio constitui-se num dos eixos referenciais nos modelos mais recentes de formação em serviço (45).

As características das práticas de relação com o meio local atribuídas aos professores provisórios, pode relacionar-se com as condições de instabilidade profissional em que se encontram, que se expressa num vínculo à profissão ainda precário e provavelmente transitório, quer na mobilidade relativamente a escolas e a localidades, que decorre das suas colocações profissionais.

Os vínculos precários e provisórios entre estes professores e as escolas e a profissão reforçam os efeitos do início da sua socialização profissional (46). É o início de um ciclo de vida profissional ao qual Huberman classificou de "tactemento" (47), onde a insegurança de um momento de construção dos seus saberes profissionais se articulam com a necessidade de afirmação pessoal e profissional. A reprodução nas suas práticas das planificações lectivas que lhes são transmitidas pelos colegas, o cumprimento escrupuloso dos conteúdos dos programas disciplinares e o refúgio na rigidez dos manuais e da sua área disciplinar são as marcas do início da carreira como

---

(45) - CORTESÃO, (L.), 1991, "Contexto e projectos de mudança em educação", quadro 3, p.134-135.

(46) - Na população a que se refere este estudo 41% dos professores provisórios têm até três anos de serviço docente e 87% têm até sete anos de serviço docente (Quadro 20)

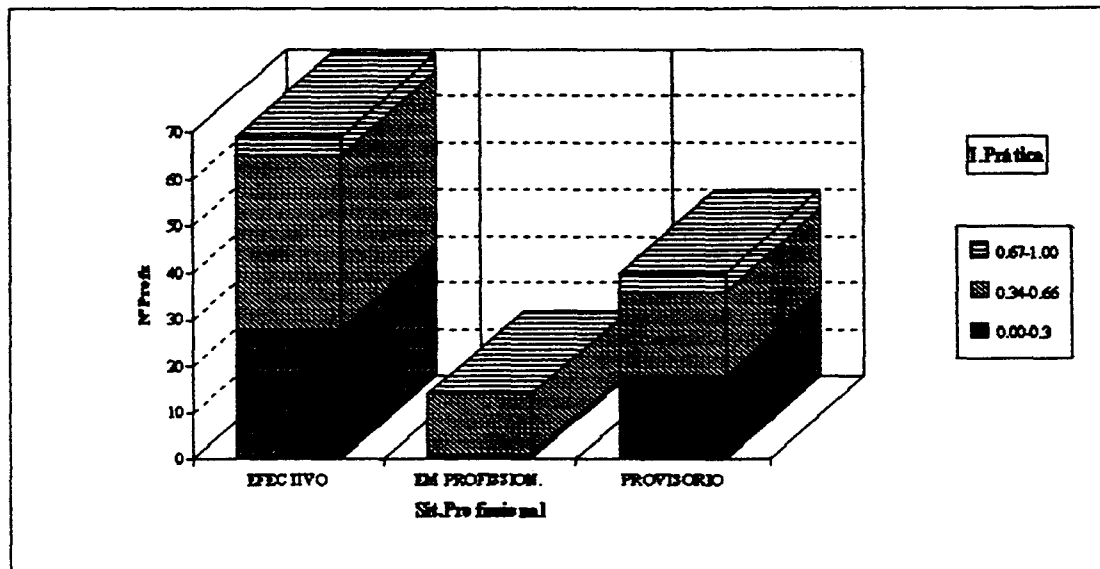
(47) - HUBERMAN (M), 1989, "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision", p. 8.

nota M.H.Cavaco, o que não permite grandes possibilidades de adaptabilidade aos contextos locais nem a flexibilidade para experimentar inovações pedagógicas relativamente coerentes (48).

São os "efectivos-provisórios" que têm mais tendência em considerarem a escola como o lugar privilegiado de relação da escola com o seu meio, face aos outros dois grupos de professores, que tendem a acrescentar o exterior da escola.

Estas diferenças entre os professores, podem explicar-se pelo número significativo de professores em formação não residentes no Barreiro. Como já se referiu, as actividades de relação com o meio local que implicam uma saída da escola e um relacionamento mais directo com a comunidade local são mais frequentes nos professores mais centrados no Barreiro e que mais o valorizam - o que não é o caso dos não residentes.

**Figura IV.23 - Situação profissional pelo índice de prática (49)**



Assim, os efectivos-provisórios constituem o grupo de professores que de facto, pratica mais frequentemente estas actividades (Figura IV.23). Assim e enquanto 93% dos professores em profissionalização têm um índice de prática médio ou máximo, essa frequência desce para 59% nos efectivos e para 55% nos Provisórios.

(48) - Ver CAVACO, (M.H), 1990, (Fevereiro), "Retrato do professor enquanto jovem".

(49) - Ver quadro 84 em anexo

Analisando o Quadro 85, e embora apenas dois dos cruzamentos de variáveis nele indicados tenham uma relação estatística significativa, verifica-se que os professores provisórios apresentam em geral as menores frequências de prática nas diferentes actividades sugeridas. Os efectivos e os professores em profissionalização praticam mais frequentemente as visitas de estudo, a exploração das observações feitas pelos alunos nas visitas de estudo e a participação em actividades de relação com o meio local organizadas pela escola, enquanto o grupo dos efectivos-provisórios se isolam na frequência dos trabalhos individuais e de grupo sobre o meio local, e nos debates organizados na aula.

Quanto à introdução destas actividades nos processos de avaliação dos alunos (Quadro 86) constata-se que são os professores em profissionalização que lhes atribuem mais frequentemente uma maior importância e os provisórios os que menos importância lhes atribuem.

São também os efectivos-provisórios que evidenciam as maiores frequências na modalidade de integração destas actividades na prática lectiva. Na perspectiva da complementaridade a diferenciação entre os grupos é menos nítida, embora se note uma ligeira tendência a que os efectivos provisórios privilegiem mais que os outros grupos, este modo de articulação das práticas de relação com o meio local. São os professores efectivos que mais frequentemente privilegiam a perspectiva da complementaridade.

Assim, os efectivos colocam-se mais frequentemente na perspectiva da complementaridade e da complementaridade enquanto que os efectivos-provisórios e os provisórios se situam nas modalidades de integração e de complementaridade.

Também ao nível das opiniões expressas a propósito das relações escola -meio local, se nota uma atitude mais positiva por parte dos professores em profissionalização, enquanto os provisórios exprimem mais frequentemente opiniões menos autónomas na adopção destas actividades e mais valorizadoras dos obstáculos que se colocam ao aprofundamento dessas relações. Os efectivos exprimem uma atitude intermédia entre aqueles outros dois grupos de professores (Quadro 88). No entanto, só na opinião acerca das limitações de tempo que dificultam as actividades de relação com o meio local é que se verifica uma relação estatística significativa.

Estas diferenças entre estes distintos grupos de professores mantêm-se na opinião acerca da integração curricular de conteúdos de carácter local (Quadro 89), em que 53% dos efectivos e 50% dos efectivos provisórios

defendem a diversidade local dos programas disciplinares, para 28% dos provisórios. Também 36% dos professores em profissionalização exprimem-se favoravelmente quanto à uniformização dos conteúdos mas com diversidade local das estratégias, contra 25,6% dos provisórios e 22% dos efectivos. A inclusão destas actividades em tempos extracurriculares é defendida por 41% dos provisórios, para 20,6% dos efectivos e 14,3% dos efectivos-provisórios.

Tanto os professores efectivos como os provisórios tendem a valorizar mais frequentemente a escola e a comunidade local como os lugares privilegiados das relações escola-meio (Quadro 90), enquanto que os professores em profissionalização valorizam muito mais a escola.

O cruzamento da situação profissional com o índice de orientação dominante indica que 86% dos professores em profissionalização expressam uma orientação pedagógica para 58% dos efectivos e 65% dos provisórios, enquanto que 26% dos efectivos e 28% dos provisórios privilegiam uma orientação negativa para 7% dos efectivos-provisórios.

#### 2.6.2 - Antiguidade Profissional

A antiguidade profissional é outra variável que induz algumas diferenciações nas práticas e nas opiniões aqui em estudo, sobretudo nas relações que apresentam uma significância estatística.

Os professores mais jovens na profissão tendem a apresentar menores frequências de práticas de relação com o meio local, a expressarem opiniões menos positivas relativamente a essas práticas e a integrá-las menos na globalidade da sua prática lectiva, o que pode ser explicado pela caracterização das condições de exercício profissional destes professores, já referidas a propósito dos professores provisórios .

Entre os professores com maior antiguidade e os que têm uma antiguidade média, nota-se sobretudo diferenças no tipo de práticas de relação com o meio que são privilegiadas por cada um desses grupos de professores e uma tendência a uma menor integração curricular destas práticas nos mais velhos.

Como 65% (Quadro 20) dos professores com antiguidade compreendida entre os oito e os dezasseis anos de serviço se encontram na situação de formação em serviço, os efeitos da antiguidade e da situação profissional nas práticas de relação com o meio local tendem a recobrir-se.

Assim, enquanto os professores com mais de dezasseis anos de serviço tendem a praticar mais frequentemente as visitas de estudo (Quadro 91),

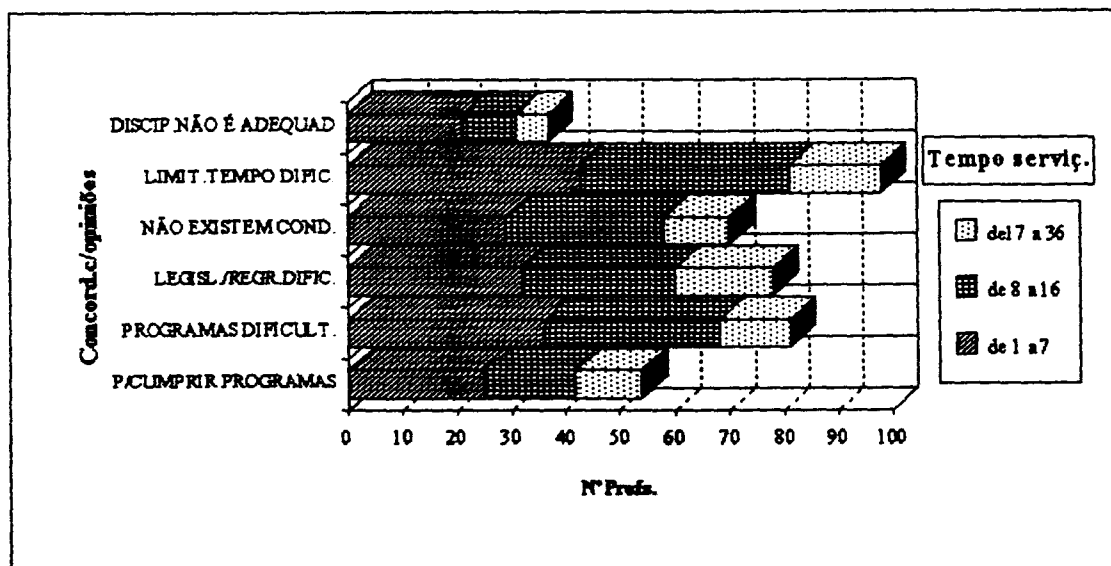
a participação em actividades organizadas por instituições locais, a exploração das observações feitas pelos alunos nas visitas de estudo assim como o envolvimento em actividades organizadas pela Escola, os professores com antiguidade até dezasseis anos tendem a praticar mais frequentemente as actividades mais centradas no espaço escolar como é o caso dos trabalhos individuais e de grupo sobre o meio local, os debates e o aproveitamento das vivências quotidianas dos alunos.

Os professores mais jovens na profissão apresentam em geral frequências de prática destas actividades mais baixas que os outros dois grupos de antiguidade.

De facto, os professores mais antigos são os que, com maior frequência, já obtiveram a condição de efectivos, que muito provavelmente residem no Barreiro e que tendem a uma maior valorização da cidade. Estas características, relacionam-se com a prática das actividades que sugerem o conhecimento e os contactos na comunidade local e a saída do espaço escolar, daí a relação agora constatada entre a antiguidade profissional e aquelas actividades.

Na importância destas actividades no processo de avaliação dos alunos (Quadro 92), embora as diferenças não sejam muito significativas, os professores com menor antiguidade tendem a integrar menos estas actividades nos processos de avaliação dos alunos.

**Figura IV.24 - Concordância com opiniões sobre a relação escola-meio segundo o tempo de serviço docente (50)**



Em termos das opiniões dos professores quanto à relação escola-meio local (figura IV.24), os mais antigos atribuem uma menor importância à falta de condições, às limitações de tempo e à necessidade de cumprimento do programa como obstáculos, e tendem a considerar (também como os professores entre oito e dezasseis anos de serviço) mais frequentemente a adequação das respectivas disciplinas.

Os mais novos, concordam mais frequentemente que as relações escola-meio resultam da necessidade de cumprir os programas disciplinares, mas dão maior importância à falta de condições e às limitações de tempo como obstáculos e consideram em maior número a inadequação das suas disciplinas. 81,8% destes professores reconhecem as dificuldades que decorrem da necessidade de cumprir os programas para as actividades de relação com o meio local, para 52% dos mais antigos e para 74,4% dos que têm entre oito e dezasseis anos de serviço.

Na opinião acerca da integração de conteúdos locais nota-se também uma diferença, embora sem significância estatística, nas respostas dos diferentes grupos de antiguidade (Quadro 94): 60% dos professores entre os oito e os dezasseis anos de serviço defendem a integração curricular de

conteúdos locais enquanto 44% dos mais antigos e 28% dos mais novos manifestam igualmente essa opinião; os mais novos com 37% preferem que os conteúdos locais ocorram em actividades extracurriculares, para 29,6% dos mais antigos e 16% dos que têm uma antiguidade média.

No cruzamento da antiguidade profissional com o índice de integração dominante, 44% dos professores de antiguidade entre os oito e os dezasseis anos tendem à perspectiva da integração para 29% dos mais antigos e 26% dos mais novos. Estes dois últimos grupos de professores tendem a considerar mais frequentemente o carácter complementar das actividades de relação com o meio.

## CONCLUSÃO

Finalizando este estudo, apresenta-se a seguir, a síntese das conclusões feitas ao longo da exposição dos vários momentos da investigação, pretendendo-se igualmente fazer a discussão das hipóteses anteriormente definidas, em função dos resultados empíricos a que se chegou e apontar as possibilidades da sua generalização.

Mas, enunciam-se em primeiro lugar, algumas considerações que demarcam os pressupostos que justificam a montante as condições de definição do projecto que originou este estudo. Como identificação de um contexto que se articula com a definição da sua temática, permite justificar a sua pertinência e constitui o enquadramento necessário das hipóteses definidas e das respostas que se encontraram no decurso da investigação. Daí a sua referência nesta conclusão.

### 1 - A ESCOLA E OS PROFESSORES COMO AGENTES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

A ideia de partida para este estudo consistiu no pressuposto de que a perspectiva de procura e de definição de um projecto de desenvolvimento local da Cidade do Barreiro, pressupunha a concretização de uma estratégia de desenvolvimento cultural, baseado na revalorização de traços identitários capazes de suportarem a afirmação da especificidade local.

Essa estratégia torna-se necessária pela crescente integração da cidade na rede de interdependências que definem a Área Metropolitana de Lisboa, que implicam transformações em função de dinâmicas criadas nesse espaço mais vasto e num processo que afecta as múltiplas dimensões da vida local. Paralelamente as condições das capacidades de intervenção nos problemas detectados na cidade deslocam-se para o centro ou para a

globalidade do espaço metropolitano, quer devido à escala e grandeza dos problemas, quer por uma lógica de concentração dos poderes.

Por outro lado, a destruição do tecido industrial local, reduzindo substancialmente a capacidade da oferta de emprego, implica a cada vez maior subordinação ao emprego existente na Cidade de Lisboa ou nos concelhos limítrofes, reforçando a dissociação e os distanciamentos entre o local de trabalho e o local de residência da população activa local.

Assim, a desindustrialização e a integração metropolitana do Barreiro, confluem na tendência à transformação definitiva do Barreiro numa "cidade-dormitório", especializada na função residência e na prestação de alguns serviços à população, e conduzindo ao desaparecimento da sua vida colectiva e à sua descaracterização social, cultural e urbanística. Este é um cenário possível num futuro muito próximo.

A reconquista de uma autarcia local aponta para a possibilidade de definição de uma estratégia de desenvolvimento local que pela sua concretização permita devolver aos poderes e às populações locais alguma capacidade de gerirem o seu quotidiano e de melhor controlarem o seu destino, e de assim poderem contrariar as forças que impelem para a periferização.

A definição dessa estratégia em função das necessidades, recursos e características locais e com a participação das populações, é a condição de se gerarem as possibilidades de um controlo endógeno sobre a sua execução e gestão e sobre os seus resultados.

Na perspectiva de uma estratégia de desenvolvimento construída localmente, por necessidade de reacção às transformações induzidas por um espaço "hierárquico e vertical" supõe-se a necessidade de articulação com a dimensão educativa.

Por um lado, porque as inevitáveis contribuições externas têm que ser articuladas com as necessidades locais, com os saberes, competências e atitudes locais, e reinterpretadas em função das culturas locais.

Por outro lado porque como projecto de transformação e de iniciativa local, supõe-se também o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos envolvidos, que torne possível a sua participação na definição e na concretização dessa estratégia como actores do seu próprio desenvolvimento.

Daí a necessidade de se criarem as condições que possam gerar um processo de autoformação das população, isto é, fazer desenvolver as capacidades dos indivíduos e dos grupos no sentido do domínio do seu meio e de poderem assim controlar o seu destino.

Mas, esta transformação educativa, pressupõe também as condições de uma valorização acrescida do contexto local, pela reafirmação das suas especificidades e que permita a motivação dos investimentos pessoais e colectivos num processo participado.

Pressupõe-se deste modo a articulação de um processo de desenvolvimento económico e social com o desenvolvimento cultural e educativo, numa estratégia local participada, geradora de autonomia e de diferenciação valorizada num espaço regional indutor de dependências e de crescentes uniformizações.

Neste processo de desenvolvimento cultural a instituição escolar pode desempenhar um papel essencial, pelos saberes e competências educativas dos seus profissionais, pelos recursos materiais de que dispõe, pelo seu papel na educação dos futuros cidadãos.

É a este nível que se concebem as possibilidades que se oferecem no actual momento de reforma do sistema educativo, em que estão criadas algumas das condições que poderão permitir um novo enraizamento local dos estabelecimentos de ensino: a reforma curricular e a institucionalização do projecto educativo de escola que se abre a uma programação curricular local em função de características e de necessidades locais; o novo modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino que se abre à participação da comunidade local; a formação dos centros de formação local de professores que permite a gestão local das necessidades e das iniciativas de formação de professores.

Estas medidas podem ser interpretadas como tentativas de desresponsabilização financeira, administrativa e "moral" do Estado central relativamente a algumas dimensões da sua política educativa. Podem também ser lidas como formas de ultrapassar alguns problemas propriamente escolares: o insucesso escolar, a inadaptação dos currículos e das práticas pedagógicas aos contextos sócio-culturais dos alunos, o isolamento da escola face à comunidade local, a necessidade de inovação e de diversificar pedagogias em função de públicos escolares diferenciados.

Mas independentemente destas leituras possíveis dessas medidas, a abertura da escola ao meio local que elas configuram, adquire todo o sentido se articuladas com projectos de desenvolvimento social, económico e cultural concebidos localmente e se a lógica da participação da comunidade local na gestão dos estabelecimentos de ensino e a formulação dos projectos educativos de escola se articularem com as necessidades educativas definidas na comunidade local.

A possibilidade de rotinização da elaboração do Projecto Educativo, como o cumprimento de mais uma imposição ministerial aos professores e às escolas, e em que se improvisam generalizadamente caracterizações, necessidades e programações locais, poderá ser evitada se a sua elaboração assentar numa colaboração estreita entre a comunidade local e as escolas num processo de articulação com um projecto de desenvolvimento local, que permita definir finalidades, conteúdos, processos e reciprocidades em termos de recursos humanos e materiais.

Por outro lado, a definição de projectos participados e articulados, que pressupõem uma negociação prévia dos papéis dos vários intervenientes, poderá também evitar a possível "intromissão" da comunidade local na gestão administrativa e pedagógica da escola ou a "burocratização" ou o esvaziamento do sentido da sua participação na vida escolar pelo saber e poder dos professores sobre o mundo escolar.

Mas para que estes processos se iniciem e se viabilizem, pressupõe-se a vontade e a motivação dos diferentes actores locais potencialmente envolvidos e a identificação e modificação das condições que as tornem possíveis.

## **2 - OS PROFESSORES E A CIDADE DO BARREIRO**

Tomando-se os professores actores fundamentais de uma reforma educativa que atribui ao nível local competências e possibilidades de adaptação dos processos educativos aos contextos sociais e culturais dos alunos, urge questionar as condições da sua motivação e do seu empenhamento na concretização dos diferentes aspectos dessa reforma.

Assim, propõe-se o conceito de representação do espaço como identificador de um processo de distanciamento face aos contextos locais onde os professores exercem a sua actividade. Pela sua definição, recobre simultaneamente a visibilidade das relações de significação e de valorização que se estabelecem com o espaço e com a sociedade que o ocupa.

As situações de "etnocentrismo social" dos professores, que dificultam a sua integração na vida local e a sua receptividade e adaptação às formas sociais e culturais que definem os meios sociais e culturais de origem dos alunos, gerando imagens desvalorizadas dos mesmos, articulam-se com uma componente espacial que não só pode reforçar as situações de distanciamento, como também recobrir efeitos desvalorizadores específicos, independentemente da apreciação das dimensões estritamente sociais.

Assim, a compreensão das relações entre os professores e os locais onde exercem a sua actividade, não se limita à percepção e apreciação das suas características sociais, como também, e a partir das relações que se estabelecem quotidianamente com esses espaços e em função dos espaços percebidos como de pertença, identificar as modalidades da sua percepção e apreciação.

No caso estudado - a Cidade do Barreiro, constatou-se que as relações dos professores com a cidade do Barreiro se estabelecem sobretudo enquanto local de trabalho, de residência e de vida social, distinguindo-se claramente uma diferenciação em função do local de residência. Os professores não residentes estabelecem uma relação com o Barreiro baseada exclusivamente no local do exercício da profissão. Para estes últimos a identificação do seu espaço de pertença não é o Barreiro nem um espaço mais alargado que o inclui, o que se traduz numa descentração importante relativamente ao Barreiro.

Pelo significado atribuído ao Barreiro na sua vida, e pelas relações que com ele estabelecem quotidianamente, os professores residentes centram-se na cidade, mas esta não coincide em absoluto com o seu espaço de referência: Em número significativo referem-se à cidade de Lisboa, como espaço de identificação e como lugar de participação social, para consumos extraordinários e sobretudo para consumos de natureza cultural. Como se nesta relativa descentração se revelasse a ausência de alternativas locais.

E ao nível das significações e das valorizações atribuídas à Cidade detecta-se a influência de uma imagem considerada estereotipada e baseada na sua caracterização industrial e nos seus efeitos, que fundamenta no essencial uma relação desvalorizada com a cidade. A expressão desta imagem ocorre independentemente das diferentes vivências do espaço local que configuram diferentes situações e experiências espaciais.

As possibilidades de imposição desta imagem, referem-se às condições de construção de uma relação provisória e superficial com a cidade por parte dos sujeitos, que substitui uma relação de posse do lugar e pelo lugar, alicerçada na ligação ao lugar de origem ou com o "lugar de adopção". É uma relação distanciada que se constrói entre os sujeitos e a cidade do Barreiro, que nem a continuidade temporal das vivências neste local chegam a alterar significativamente.

Mas, para além dos limites da influência dessa imagem dominante, as significações atribuídas à cidade diversificam-se em função das diferentes relações vivenciais com o espaço local, não expressando porém, uma diferenciação fundamental na qualidade das categorias de significação, mas tão

somente uma maior ou menor diversidade das categorias de significação objectiva.

Em função da inexistência de uma apropriação subjectiva da cidade, as relações valorizadas com a cidade para além da expressão de uma apreciação global negativa, ocorrem em função das categorias da funcionalidade da cidade, decorrentes da residência ou da prestação do trabalho. É uma relação de valorização baseada na instrumentalidade, na funcionalidade da cidade, como alternativa ao estabelecimento de uma relação vital e como sinal de um distanciamento afectivo.

A situação e experiência espacial apenas interfere na maior intensidade da valorização sem alterar substancialmente as qualidades presentes na valorização e apenas no caso dos residentes. Assim, uma certa continuidade nas vivências do espaço local apenas em função do local de trabalho não se traduz em alterações significativas da imagem da cidade.

Deste modo, numa Cidade como o Barreiro em que uma parte significativa da sua população se inclui no número dos recém-chegados, a imagem da cidade que é construída por um grupo dos seus cidadãos e que aqui se procurou identificar, traduz-se numa imagem que nem se refere ao passado da cidade nem ao passado dos sujeitos. A imagem que daí resulta sujeita-se à influência de uma imagem estereotipada e desvalorizada em função de um distanciamento afectivo. Para além dessa influência, expressa-se em modalidades de valorização dos seus aspectos funcionais.

Esta imagem, na qualidade das suas significações, não é substancialmente alterada em função da maior continuidade da experiência urbana, que apenas influencia a intensidade da valorização atribuída à Cidade.

Para aqueles para quem o Barreiro é apenas o seu local de trabalho, partilham no fundamental as características dessa imagem, mas em que a continuidade da experiência na cidade não influencia qualquer alteração relevante nas significações da cidade e na sua valorização.

Centrando-nos nos sujeitos e nas significações que eles atribuem à cidade, em função das suas diferentes experiências do espaço local, não se contempla a realidade das formas e dos elementos espaciais da cidade na sua relação com as imagens construídas pelos actores e que de alguma forma as podem justificar.

Mas, seguindo essa outra forma de abordagem, que conscientemente se excluiu dos limites desta investigação, poderia colocar-se a interrogação acerca das possibilidades de modificação da "imagibilidade" da cidade como entidade física, e numa lógica de "design urbano" que pudesse

contribuir para a modificação das significações e das valorizações que lhe são atribuídas pelos actores sociais.

### 3 - OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL

A procura de uma relação entre as representações do espaço e as práticas educativas de relação com o meio local, constituem a questão fundamental desta investigação.

Considerou-se a construção das representações do espaço em função das condições efectivas que os professores estabelecem com um espaço particular, como um processo fundamental da vida social. Em certa medida, as condições em que essa construção ocorre, influencia as configurações dessas representações e demarca os limites e as possibilidades da sua transformação.

Partiu-se da suposição que essas representações do espaço permitem a compreensão dos processos de distanciamento dos professores relativamente aos seus alunos e aos seus contextos sociais e culturais, e que pelo modo como funcionam como formas de reconhecimento e de apreciação de contextos de acção profissional, constituem-se como marcos referenciais das práticas profissionais dos professores.

Num contexto do nosso sistema educativo em que emerge a perspectiva local em diferentes dimensões da transformação pretendida dos processos educativos, equacionar as práticas de relação com o meio local a partir das representações dos professores sobre o espaço local, pode constituir uma nova visibilidade sobre os limites, possibilidades ou as potencialidades dessas transformações.

Com a necessária referência à ênfase dada ao local nas recentes medidas de reforma educativa, não se pretendendo a elaboração de uma "teoria geral das práticas docentes" e ultrapassando-se simultaneamente as dificuldades da definição das relações com um "meio" em abstracto, focalizou-se o estudo nas actividades dos professores que melhor pudessem evidenciar as relações com as representações do espaço local - as práticas educativas de relação com o meio local.

Na sua operacionalização não se atendeu fundamentalmente aos critérios do que deverão ser as práticas de relação com o meio local, mas à preocupação de procurar detectar as actividades de relação com o meio local que efectivamente ocorrem nas nossas escolas, no modo como elas se integram na globalidade das actividades lectivas e conseguir destacar as componentes da

orientação da acção em relação às quais os professores fundamentam a sua utilização.

E é ao nível desses princípios que orientam a adopção das actividades de relação com o meio local, que configuram os diferentes modos de orientação da acção pedagógica, que se estabeleceu uma clara indiferenciação entre os professores.

De facto encontrou-se fundamentalmente uma orientação centrada na preocupação com as aprendizagens dos alunos, valorizando-os e valorizando pedagogicamente o meio local e que partem da iniciativa do próprio professor, o que indica uma atitude globalmente positiva dos professores relativamente à relação escola-meio.

Embora a orientação negativa, entendida como a negação da importância das actividades de relação com o meio local, tenha alguma expressão, são negligenciáveis a orientação normativa centrada na preocupação do cumprimento dos programas, das planificações de grupo ou em função das iniciativas das escolas, assim como uma orientação ritual como correspondência às rotinas escolares, .

Mas contrastando com o reconhecimento da valorização pedagógica destas actividades, o seu nível de concretização nas práticas dos professores revela descontinuidades na frequência dos diferentes tipos de actividades, na sua integração na globalidade das actividades lectivas e na avaliação dos alunos.

Este distanciamento entre as atitudes reveladas pelos professores e as suas práticas efectivas, expressa-se entre outros aspectos na prática relativamente comum de actividades de relação com o meio local centradas na sala de aula ou no interior da escola, enquanto as actividades que suprem um relacionamento mais estreito com a comunidade, a saída do espaço escolar ou a participação efectiva da comunidade, são bastante menos comuns.

Pode-se explicar este desfasamento pela frequência de um discurso normativo sobre a relação escola-meio, entendido como panaceia automática para todos os males de que padecem as nossas escolas, ou das expectativas criadas pela reforma curricular, que precisamente insiste nessa tónica, mas que por outro lado se podem confrontar com os obstáculos com que os professores se encontram no quotidiano das escolas, ou com outros factores que condicionam a motivação dos professores para a experimentação de novas práticas.

Não negando a eficácia destes e doutros condicionalismos da prática docente, é a partir da distinção já referida, entre actividades de relação

com o meio local relativamente comuns centradas no espaço escolar e que se disseminam no quotidiano escolar, e um outro tipo de práticas concebidos como acontecimentos excepcionais, que implicam uma maior motivação e investimento pessoal dos professores e exigem a facilidade de contactos e os conhecimentos sobre o meio local, que se pode estabelecer a relação entre as representações do espaço local e as práticas educativas de relação com o meio local.

É que são precisamente estas actividades que se encontram mais fortemente relacionadas com as representações do espaço local expressas pelos professores e associadas a uma situação e experiência espacial mais localizada.

O mesmo incremento das relações mais significativas com a valorização e a centração no espaço local, ocorre com a abordagem de temáticas locais pelos professores, sobretudo no tratamento de temas que mais revelam a especificidade local, e também com a maior importância que é dada às actividades de relação com o meio local no processo de avaliação dos alunos.

Assim a centração e a valorização como dimensões das representações do espaço, e como medidas do enraizamento local dos professores, se não alteram significativamente as modalidades de integração curricular e os modos de orientação da acção pedagógica, estão significativamente relacionados com uma maior frequência de práticas de relação com o meio local e especialmente com as actividades e os conteúdos, que envolvem uma maior motivação e um maior interesse no estabelecimento das relações com a comunidade local.

Mas, para além das influências das representações do espaço nas práticas educativas de relação com o meio local, foram também avaliados os efeitos de outros factores situacionais especificamente escolares, como o grupo disciplinar, a situação e antiguidade profissionais.

Os grupos disciplinares revelam um efeito sobre as práticas educativas de relação com o meio que sugerem como que uma "apropriação" das que são consideradas mais adequadas às particularidades das disciplinas, aos seus programas, conteúdos e didácticas. Isso revela-se tanto na frequência das actividades de relação com o meio, na sua integração na avaliação dos alunos como nos conteúdos locais que são abordados. Também a consideração da adequação relativa dos diferentes grupos é significativamente diferenciada, assim como as perspectivas sobre a integração curricular destas actividades.

A situação profissional opera uma distinção fundamental entre os professores que se encontram na formação em serviço e os professores

provisórios. Os professores efectivos tanto se aproximam das práticas mais frequentes e das atitudes positivas reveladas pelos professores em formação, como acompanham os provisórios numa atitude menos positiva e numa prática menos frequente. Algo de semelhante acontece aliás, com a antiguidade profissional e entre os grupos dos professores mais jovens, os de antiguidade média e os mais antigos.

Estes efeitos, considerados isoladamente na sua acção, como se Expôs, não deixam de ter influências nas práticas de relação com o meio local. Mas, o interesse da sua consideração revela-se mais pela tentativa da sua articulação com as representações do espaço e no sentido de analisar a conjugação das suas interferências com as práticas educativas de relação com o meio local.

Assim, os grupos disciplinares tanto alteram as modalidades e a frequência da prática em grupos constituídos maioritariamente por residentes no Barreiro, que apresentando uma maior centração e valorização do espaço, fazem supor um aumento do nível das práticas de relação com o meio local, como também as influenciam positivamente em grupos constituídos por professores residentes fora do Barreiro. Também, se sugerem efeitos cumulativos com outros factores, nomeadamente com a situação profissional, alterando um comportamento esperado em função da situação e experiência espacial dos professores que os integram.

O mesmo aliás, se poderá dizer da conjugação da situação profissional e da antiguidade profissional, que, significativamente relacionadas, não deixam de revelar uma relativa indistinção das suas influências sobre as práticas e de sugerirem a necessidade da sua articulação com as variáveis relativas à situação espacial dos professores.

Deste modo, considera-se que as representações do espaço local construídas pelos professores em função da sua situação e experiências espaciais, revelaram um efeito diferenciador e uma capacidade explicativa das práticas educativas de relação com o meio local, que complementada e articulada com outros factores relevantes, pode fornecer novas visibilidades sobre as práticas docentes e sobre as possibilidades e os limites de uma reforma educativa, que precisamente, enfatiza o aprofundamento da relação com o meio local.

#### 4 - PERSPECTIVAS FUTURAS

Considerando-se esta investigação como um processo heurístico, no duplo sentido da tentativa de construção de um conhecimento sobre um aspecto particular da realidade e de permitir a aprendizagem pessoal dos caminhos da investigação, deve necessariamente ser considerado o carácter provisório do termo de uma etapa e a constante renovação que é intrínseca a esses processos.

De facto, as (poucas) variáveis retidas como as mais pertinentes para a explicação das práticas educativas de relação com o meio local, sugerem uma complexidade de interacções traduzíveis em efeitos isolados, cumulativos ou contra-efeitos e cujos resultados conduzem a uma relativa margem de incerteza.

A perspectiva analítica privilegiada, conduziu à identificação de factores que se consideram relevantes na explicação das práticas docentes. Mas, a compreensão do processo explicativo dos seus efeitos, exige a reconstituição das suas interacções como um sistema e que permita revelar o seu funcionamento. Para esse conhecimento, seria necessário também incluir outras variáveis, que poderiam potenciar as capacidades explicativas do modelo assim criado.

A compreensão das dinâmicas criadas em cada escola ou num grupo disciplinar em função da relação com o meio local; a receptividade, a colaboração e o incentivo das instituições locais; o modo como os professores interpretam os programas disciplinares e como os operacionalizam nas suas planificações; a receptividade dos alunos às actividades de relação com o meio local e os resultados que atingem por seu intermédio; a observação das práticas de relação com o meio local em processo na sala de aula e na escola; - são algumas das questões que foram surgindo ao longo do trabalho, e que de algum modo foram sendo recusadas, ou porque conduziam a um alargamento incomportável da perspectiva de análise prejudicando a exequibilidade da investigação, ou porque simplesmente exigiriam outra metodologia.

Mas estes novos questionamentos apontam sobretudo para a necessidade de uma perspectiva de um estudo mais intensivo que através de um dispositivo metodológico mais diversificado e por uma maior sofisticação das técnicas utilizadas, possibilitasse o aprofundamento da complexidade das interacções entre as variáveis consideradas e que permitisse o alargamento da perspectiva analítica integrando outras variáveis.

Iniciámos este trabalho procurando isolar na realidade uma parte ainda inexplorada, terminamos devolvendo à complexidade do real uma parte que talvez já não seja igual, ... pelo menos o meu olhar sobre ela já não é igual.

**BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA (J.F.)e PINTO (J.M), 1982, A investigação nas Ciências Sociais, 3ªEdição, Lisboa, Presença, 163 p.

ALMEIDA, (F), 1989, "Barreiro-O investimento autárquico na cultura:um luxo ou uma necessid?", *in*: Jornal do Barreiro, nº1993, pp.1 e 6.

ALMEIDA, (F), 1990, "Lutas operárias no Barreiro (I República)", pp. 185-206, *in*: Actas do 1ºEncontro de Estudos Locais do Distrito de Setúbal, Setúbal, IPS/E.S.E. Setúbal.

ALMEIDA, (F), 1992, (Abril), "História e desenvolvimento local - Passado e futuro como debate de hoje", Educação e Ensino, nº4, p.p. 19-21.

ALVARENGA (A) e MALTCHIEFF (J), 1980, (Jul-Dez), "L'espace social, nouveau paradigme ?", *in*: Espaces et sociétés, (nº34-35), pp.47-73.

AMBROSIO (T), 1987, Aspirations sociales, politiques educatives et effiience socio culturelle, policopiado, 26 p.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICIPIOS DO DIST.SETÚBAL, 1983, Património Cultural e Natural I, Setúbal, 135 p.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICIPIOS DO DIST.SETÚBAL, 1983, Património Cultural e Natural II, Setúbal, 323 p.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICIPIOS DO DIST. SETÚBAL, 1987, Plano Integrado Desenv.p/Dist.Setubal-1ªfase-Sintese e Conclusões, Setubal, 60 p.

- AVANZINI (G), 1978, A pedagogia no Séc.XX, Lisboa, Moraes.
- BARDIN, (L), 1979, Análise de conteúdo, Lisboa, Edições 70, 225 p.
- BAREL (Y), 1984, La société du vide, Paris, Editions du Seuil.
- BARROSO, (J), 1992, "Fazer da escola um projecto", p.p. 17-56, *in* CANÁRIO (R), (Org.), Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, Educa - Organizações, 173 p.
- BARROSO, (J.), 1991, "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução", *in*: Inovação, (Vol. 4 - nº 2-3), Lisboa, p.p. 55-86,
- BARTHES (R), 1953, Elementos de semiologia, Lisboa, Edições 70, 88 p.
- BASSAND (M) e GUINDANI (S), 1983, (Jan-jun), "Maldéveloppement regional et luttes identitaires (1)", *in*: Espaces et sociétés, (nº42), pp.13-26.
- BENAVENTE (A) *et al*, 1987, Do outro lado da escola, Lisboa, Edições Rolim/IED, 144 p.
- BENAVENTE, (A.), COSTA, (A.F.), MACHADO, (F.L.), 1990, (Fevereiro), "Práticas de Mudança e de investigação - Conhecimento e intervenção na escola primária", *in*: Revista Crítica de Ciências Sociais, (nº29), Coimbra, p.p. 55-80.
- BERINGUIER (C), 1980, (jul-Dez), "Se reconnaître dans l'espace de la ville; à chacun son quartier", *in*: Espaces et sociétés, (nº34-35), pp.75-82
- BORGES (M.A.), 1961, "Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino", *in*: (desconh.), pp.15-17.
- BOUDON (R.), 1973, L'inégalité des chances - la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, (2ªEdição), Paris, Armand Colin, 236 p.
- BOUDON (R.) e LAGNEAU (J.), 1980, "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale", *in*: Perspectives, Vol.X - nº2, pp. 196-204.

BOUDON, (R), s/d, Os métodos em sociologia, Lisboa, Edições Rolim, 132 p.

BRAVO, (R.S.), 1983, Técnicas de investigación social - Teoria e ejercicios, 3ª edição, Madrid, Paraninfo, 651 p.

CÂMARA MUNICIPAL BARREIRO, Departamento Cultural, Guia para uma visita ao Barreiro, Barreiro, 20 p..

CANARIO (R), 1989, O Estabelecimento de ensino no contexto local, policopiado.

CANÁRIO, (R.), 1991, "Projecto ECO - Arronches - Que relação Escola-comunidade?", p.p. 75-85, *in*: CARVALHO, (R.), org., Escola e comunidade, Setúbal, IPS/ESE-Setúbal, 197 p.

CANARIO (R), 1992, "O Estabelecimento de ensino no contexto local", pp 57-86, *in*: CANÁRIO (R), (Org.), Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, Educa - Organizações, 173 p.

CANÁRIO, (R.), 1992, "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", p.p. 161-187, *in*: NÓVOA, (A.), org, As organizações escolares em análise, Lisboa, Publicações D. Quixote/IE, 187 p.

CANNEL (C.F.) e KAHN (R.L.), 1974, "L'interview comme méthode de collecte", *in*: FESTINGER (L) e KATZ (D), Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, (3ªEdição), (1953), Paris, PUF,

CASTELLS, (M), 1975, Problemas de investigação em Sociologia Urbana, Lisboa, Edit.Presença/Liv.Martins Fontes.

CAVACO, (M.H), 1990, (Fevereiro), "Retrato do professor enquanto jovem", *in*: Revista Critica de Ciências Sociais, (nº29), Coimbra, p.p.121-139.

CAVACO, (M.H.), 1991, "Ofício do professor: o tempo e as mudanças", p.p. 155-191, *in*: NÓVOA, (A.), org, Profissão professor, Porto, Porto Editora, 191 p.

CENTRO ESTUDOS DESENV. REGIONAL E URBANO, 1987, Estudo Preparatório da Oper.Integ.Desenv.Penins.Setubal-relatório1ªfase, Lisboa.

CHOAY (F), 1972, "Semiologie et urbanisme", *in*: Le sens de la ville, Paris, Seuil, pp. 11-30

CORTESÃO, (L.), 1991, "Contexto e projectos de mudança em educação", p.p.131-144, *in*: STOER, (S.), (ORG.), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa-Uma abordagem pluridisciplinar, Porto, Afrontamento, 231 p.

COSTA, (A.F.) E MACHADO (F.L.),1992, "Meios populares e escola primária", p.p.303-329, *in*: ESTEVES, (A.J.) E STOER, (S.), (ORG), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, Afrontamento, 329 p.

COSTER (S) e HOTYAT (F), 1970, La sociologie de l'éducation (2ªEdição), Bruxelles, Editions de L'Institut de Sociologie, 344 p.

CRUZ, (M. A.), 1973, A margem Sul do estuário do tejo, Montijo, Edição da autora, 415 p.

DALE (R), 1982, "Aprender a ser ... o quê? Modelando a educação nas 'Sociedades em desenvolvimento'", *in*: Análise psicológica, 4(II), Lisboa, pp. 425-435.

DAVIS, (D), Org, 1989, As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas, Lisboa, Livros Horizonte, 125 p

DAVIS, (D), 1991, "Intervenção inicial", p.p.7-14, *in*: CARVALHO, (R.), org., Escola e comunidade, Setúbal, IPS/ESE-Setúbal, 197 p.

DEROUET (J.L.), ZANTEN (A.H), SIROTA (R), 1987, "Approches ethnographiques en sociologie de l'education: l'ecole et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", pp. 139-245, *in*: HASSENFORDER (J), Sociologie de l'éducation - dix ans de recherches, INRP/L'harmattan, 241 p.

DOISE, (W) E PALMONARI (A), ORG., 1986, L'étude des représentations sociales, Paris, Delachaux & Niestlé,

DOMINICÉ (P), (s/d), "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu", *in*: Éducation permanente, nº100-101, pp.57-65

DUARTE, (A), 1989, Museu-Escola-Comunidade:Uma relação indispensável, *in: Educação e Ensino*, nº 0, Setúbal, 47-48 pp.

DUARTE, (I), 1988, "Relações socio-económicas numa região industrial em transf.-caso covilhã", *in: Sociologia-Problemas e práticas*, nº5, Lisboa, pp. 125-146

E.S.E. de SETÚBAL, Núcleo de Ciências da Educação, 1988, Psicologia/Sociologia da Educação - Textos de apoio 3 - Relações escola meio, Setúbal, 82 p.

FARIA, (C.V.), 1981, Novo fenómeno urbano-aglomeração setubal, Lisboa, Assirio e Alvim, 196 p.

FERNANDES, (J.V.), 1991, "A reforma educativa e a relação escola/comunidade", p.p. 159-178, *in: CARVALHO, (R.), org., Escola e comunidade*, Setúbal, IPS/ESE-set., 197 p.

FERREIRA, (V), 1986, "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", *in: SILVA (A.S.) e PINTO (J.M.), Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, p.p.165-196.

FIGUEIREDO, (A.M.), COSTA, (C.S.), ORG., 1982, Do subdesenvolvimento - vulgatas, rupturas e reconsiderações em torno de um conceito, (Vol.1), Porto, Afrontamento, 381 p.

FIGUEIREDO, (A.M.), COSTA, (C.S.), ORG., 1986, Do subdesenvolvimento - vulgatas, rupturas e reconsiderações em torno de um conceito, (Vol.2), Porto, Afrontamento, 300 p.

FINGER (M), 1989, Apprendre une issue, Lausanne, Éditions L.E.P.

FORMOSINHO, (J.), 1991, "De serviço do estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa", p.p. 113-157, *in: CARVALHO, (R.), org., Escola e comunidade*, Setúbal, IPS/ESE-Setúbal, 197 p.

FURTER (P), 1983, Les espaces de la formation, Lausanne, Presses polytechniques romandes, 286 p.

FURTER, (P), 1981, "Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation", pp.61-136, *in*: CARRON, G. e CHAU, T.N. (org.), Disparités régionales dans le développement de l'éducation: un problème controversé, Paris, UNESCO/IPE.

GHIGLIONE (R) e MATALON (B), 1992, O inquérito, Oeiras, Celta Editora, 341 p.

GIROD (R.), 1981, Politiques de l'éducation - l'illusoire et le possible, Paris, PUF, 263 p.

GRÁCIO (S), MIRANDA (S) E STOER (S), 1982, Sociologia da Educação I- antologia-Funções da escola e reprodução social, Lisboa, Livros Horizonte, 368 p.

GRÁCIO (S), MIRANDA (S) E STOER (S), 1982, Sociologia da Educação II- Antologia-A construção social das práticas educativas, Lisboa, Livros Horizonte, 295 p.

GUERRA, (I), 1989, A constituição produtiva da Península de Setúbal, Univ.Nova Lisboa/Departamento Educação, policopiado, 114 p.

HANNOUN (H), 1973, A la conquête du milieu, les activités d'éveil à l'école élémentaire, Paris, Hachette, 191 p.

HUBERMAN (M), 1989, "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision", *in*: Revue Française de Pédagogie, nº86, pp.5-16.

HUBERMAN, (M), 1989, La vie des enseignants - évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO, 1986, Programa de desenvolvimento da Península de Setúbal - 1ª fase - Caracterização e levantamento de problemas, Lisboa.

KASTERSZTEIN (J), 1990, "Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités", *in*: CAMILLERI (C), *et al*, Stratégies identitaires, Paris, PUF, pp. 27-42.

LAUWE (C), 1981, Transformations sociales et dynamiques culturelles, Paris, CNRS.

LAZARFELD, (P), 1965, "Des concepts aux indices empiriques", *in*: BOUDON (R) E LAZARFELD (P), ORG., Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, Mouton.

LEDROUT (R), 1973, Les images de la Ville, Paris, Anthropos, 388 p.

LEDROUT (R), 1973, Sociologie urbaine, Paris, PUF, 231 p.

LEDROUT, (R), 1980, (Julho/Dez), "Espaces et sociétés", *in*: Espaces et sociétés, (nº 34-35), pp.3-12.

LEDROUT (R), 1987, (Nov.), "L'espace et la dialectique de l'action", *in*: Espaces et sociétés, (nº48-49), pp.131-149

LEIF, (J), 1976, Vocabulário técnico e crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação, Lisboa, Editorial Notícias, 441 p.

LERBET (G), 1986, De la structure au système. Essais sur l'évolution des Sciences Humaines, Marrecourt, Mesonance, 170 p.

LIMA, (M.P.), 1981, O inquérito sociológico - problemas de metodologia, Lisboa, Presença, 117 p.

LIPIANSKY (E.M.), TABOADA LEONETTI (I), VASQUEZ (A), 1990, "Introduction à la problématique de l'identité", *in*: CAMILLERI (C), *et al*, Stratégies identitaires, Paris, PUF, p.p.7-26

LISBOA (I), (s/d), "Escolas novas", pp.7-16, *in*: Modernas tendências da educação, Biblioteca Cosmos.

LOPES (B), 1988, "Ver o Barreiro antigo - conhecer para guardar e defender", *in*: Actas do 1º Encontro de estudos locais do Distrito de setúbal, Setúbal, IPS/ESE, pp.97-112.

LOPES, (A. M.), 1989, "Regionalização e Educação", *in*: Educação e Ensino, (nº. 0), Setúbal, p.p.10-13.

- LYNCH (K), 1982, A imagem da cidade, Lisboa, Edições 70, 207 p.
- MACEDO, (B), 1991, "Projecto educativo de escola - do porquê construí-lo à génese da construção", *in*: Inovação, (Vol. 4 - nº 2-3), Lisboa, p.p. 127-140.
- MIALARET (G.), 1976, As Ciências da Educação, Lisboa, Moraes Editores, 106 p.
- MIRANDA, (J.B.), 1984, (Mar), "Introdução aos problemas metodológicos de uma simbólica urbana", *in*: Sociedade e território, (nº1), pp. 70-78
- MÓNICA (M.F.), 1991, (Junho), "Poder operário", *in*: Capa, Lisboa, p.p. 32-44.
- MONTADON (C), 1987, "L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives", pp.23-48, *in*: MONTADON (C) e PERRENOUD (P), Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Peter Lang, 231 p.
- MONTADON (C) e PERRENOUD (P), Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Peter Lang, 231 p.
- NÓVOA, (A.), (ORG.), 1992, Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações D. Quixote/IEE, 158 p.
- NABAIS, (A); SILVA, (C. T.) e PEREIRA, (F. A.), 1990, "A unidade histórica e cultural do Distrito de Setúbal", p.p. 79-96, *in*: Actas do 1º Encontro de Estudos Locais do Distrito de Setúbal, Setúbal, IPS/E.S.E. setúbal.
- NEVES (A.C.), EIDELMAN, (J), e ZAGEFKA,(P.), 1987, "Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983", p.p.123-138, *in*: HASSENFORDER (J), Sociologie de l'éducation - dix ans de recherches, INRP/L'harmattan, 241 p.
- NOT (L), 1983, (Junho), "Subjectivação e educação", *in*: O Jornal da Educação, Lisboa, pp.24-25
- PAIS (A.S.), 1963, O Barreiro antigo e moderno - as outras terras do concelho, Barreiro, CMB, 465 p.

PARKER (E), 1989, "L'éducation peut causer des catastrophes", *in*: Futuribles, nº131, Paris, pp. 17-28

PELLEGRINO (P), 1987, (Novembro), "Épistemologie de l'espace et sociologie des lieux - espace social, représentations des lieux et transformations contemporaines de l'espace", *in*: Espaces et sociétés, (nº48-49), pp.151-165.

PELLEGRINO (P), *et al*, 1982, (Junho-Dezembro), "Identités régionales représentations et aménagement du territoire", *in*: Espaces et sociétés, (nº41), pp.99-112

PELLEGRINO (P), *et al*, 1986, "Espace et Développement. Développement spatial et identités régionales au Portugal", Genève, CRAAL - UNESCO.

PELLEGRINO, (P); ALBERT, (O); CASTELLA (C), 1980, (Julho/Dezembro), "Transformation de l'espace et identité culturelle:l'echelle regionale", *in*: Espaces et sociétés, (nº. 34-35), pp.13-26.

PERKINSON (H), 1980, (Summer 80), "Educative environments", *in*: Et cetera, pp.132-142.

PERRENOUD (P), 1982, "A herança cultural", pp. 33-41, *in*: GRÁCIO (S), MIRANDA (S) e STOER (S), Sociologia da Educação II-Antologia-A construção social das práticas educativas, Lisboa, Livros Horizonte.

PERRENOUD (P), 1987, "Le go-between entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message", pp. 49-88, *in*: MONTADON (C) e PERRENOUD (P), Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Peter Lang, 231 p.

PIRES, (I.V.), ROSA, (J.C.) e NIZA, (S), 1990, "O professor, a escola e a comunidade", *in*: Inovação, (Vol. 3 - nº 1-2), Lisboa, p.p. 155-160.

POCHE (B), 1983, (Jan-jun), "La région comme espace de référence identitaire", *in*: Espaces et sociétés, (nº42), pp.3-13.

POCHE (B), 1987, (Nov), "'Localité' et subdivisions spatiales du social: pour une définition culturelle", *in*: Espaces et sociétés, (nº48-49), pp.225-238

PORCHER (L), FERRANT, (P) e BLOT (B), 1977, Pedagogia do meio ambiente, Lisboa, Socicultur, 203 p.,

PORCHER, (L.), 1977, A Escola Paralela, Lisboa, Livros Horizonte, 195 p.

PORTUGAL, Direcção Geral Ensino Básico, (s.d.), Programas do Ensino Preparatório, Lisboa, 375 p.

PORTUGAL, Ministério da Educação/Comissão de Reforma do sistema educativo, 1987, Documentos preparatórios - I Lisboa, MEC-GEP, 258 p.

PORTUGAL, Direcção Geral Ensino Básico e Secundário, 1991, Organização curricular e programas - Ensino Básico - 2ºCiclo, Lisboa, INCM, 300 p.

PORTUGAL, Ministério da Educação-GEP, 1989, Prática pedagógica - Análise da situação - I Lisboa.

PORTUGAL, Ministério da Educação-GEP, 1990, Prática pedagógica - Análise da situação - II Lisboa, 263 p.

PROENÇA (J. C.), 1988, "Barreiro aculturado - paradigmas de verdades ocultadas", *in*: Actas do 1º Encontro de estudos locais do Distrito de Setúbal, Setúbal, IPS/ESE, pp.225-244.

QUIVY (R) e CAMPENHOUDT (L), 1992, Manual de investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva, 275 p.

REMY (J), VOYE (L), 1981, La Ville, ordre et violence, Paris, PUF.

RIBEIRO (A.C.), 1992, Desenvolvimento curricular, 3ª Edição, Lisboa, Texto Editora, 184 p.

RICQ (C), 1982, (Jun-Dez), "La region, espace institutionnel et espace d'identité", *in*: Espaces et sociétés, (nº41), pp.113-129.

RICQ (C), 1983, (Jan-jun), "La region, espace institutionnel et espace d'identité", *in*: Espaces et sociétés, (nº42).

SACRISTÁN, (J.G.), 1991, "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", p.p. 61-92, *in*: NÓVOA, (A.), org, Profissão professor, Porto, Porto Editora, 191 p.

SAINT-MAURICE, (A.M.), 1986, Análise de dados em Sociologia - uma pesquisa empírica, Lisboa, ISCTE - provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, 131 p.

SALGADO, (L.), 1990, (Fevereiro), "O outro lado da educação - para além do instituído", *in*: Revista Critica de Ciências Sociais, (nº29), Coimbra, p.p. 105-120.

STOER (S), STOLEROFF (A) e CORREIA (J.A.), (1990), "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação", *in*: Revista Critica de Ciências Sociais, nº29, Coimbra, pp.11-53.

TABOADA-LEONETTI (I), 1990, "Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue", *in*: CAMILLERI (C), *et al*, Stratégies identitaires, Paris, PUF, pp.43-84.

TELMO, (I.C.), 1989, O património e a escola - do passado ao futuro, Lisboa, Texto Editora, 120 p.,

TUCKMAN, (B), 1984, Conducting Educational research, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

VIEIRA, (R.), 1992, Entre a escola e o lar, Lisboa, Escher, 175 p.

"A situação do professor em Portugal", 1988, *in*: Análise Social, (Vol.XXIV-nº103-104), Lisboa, pp.1187-1293.

ZABALZA, (M.A.), 1992, "Do currículo ao projecto de escola", p.p. 87-108, *in*: CANÁRIO (R), (Org.), Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, Educa - Organizações, 173 p.

ZABALZA, (M.A.), 1992, Planificação e desenvolvimento curricular na escola, Rio Tinto, Edições Asa, 288 p.

ZANTEN, (A.H.), 1990, L'École et l'Espace local - Les enjeux des zones d'éducation prioritaires, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 267 p.

**ANEXOS**

## FICHA DE RECOLHA DE DADOS

ESCOLA:

PROFESSOR:

IDADE:  SEXO: M -  F -

RESIDENCIA:

SIT. PROFISSIONAL:  - EFECTIVO  
 - EFECTIVO PROV.  
 - PROVISORIO

GRUPO DOC.:  TEMPO SERVIÇO:

TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA:

## FICHA DE RECOLHA DE DADOS - ESCOLAS

ESCOLA:

ANO ABERTURA:

Nº TOTAL PROFESSORES:

Nº TOTAL DE ALUNOS:

Nº FUNCIONARIOS:

Nº ALUNOS POR ANOS DE ESCOLARIDADE:

5º -

6º -

7º -

8º -

9º -

10º -

11º -

12º -

## ANEXO 2 - OFÍCIOS ÀS ESCOLAS

Fernando Miguel M.V.Almeida  
R.Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef: 2076763

Exmo(a). Sr(a).  
Presidente do Conselho Directivo da «ESCOLA»

Barreiro,«data of.2»

Exmo(a). Senhor(a)

Como já é do vosso conhecimento, sou professor na Escola Superior de Educação de Setúbal e aluno do 2º ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Assim, no seguimento dos contactos anteriores, e no âmbito da preparação da Tese que devo apresentar no referido curso, necessito de realizar um inquérito por questionário a uma amostra representativa dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico das escolas da cidade do Barreiro.

Para esse fim, junto uma versão praticamente definitiva do questionário que tenciono aplicar e que submeto à Vossa apreciação, solicitando a vossa permissão para o distribuir aos colegas dessa escola que foram aleatoriamente seleccionados para a amostra.

A distribuição e recolha dos referidos questionários será efectuada, salvo indicação em contrário da Vossa parte, ou por colegas dessa escola que se dispuseram a auxiliar-me, ou solicitando o apoio dos colegas delegados de grupo.

Agradecendo a Vossa atenção, com os meus cumprimentos.

Fernando Miguel M.V.Almeida  
R.Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef: 2076763

Exmo(a). Sr(a).  
DELEGADO DO «GRUPO»  
«ESCOLA»

Barreiro, Maio de 1992

Caro(a) colega

Sou professor na Escola Superior de Educação de Setúbal e aluno do 2º ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

No âmbito deste curso estou a preparar uma tese sobre as escolas e os professores no Barreiro, pelo que necessito de recolher algumas opiniões e informações que só os colegas das escolas desta Cidade me poderão fornecer.

Assim venho solicitar a sua colaboração neste estudo, pedindo-lhe que entregue o questionário que elaborei, aos colegas do seu grupo que foram seleccionados para lhe responder e que constam da listagem anexa.

No caso de aceitar este meu pedido, o que desde já lhe agradeço, pedia-lhe que tomasse nota do seguinte:

- Os colegas seleccionados para responderem a este questionário foram seleccionados aleatoriamente no conjunto dos professores das Escolas Preparatórias da Cidade do Barreiro.

- Garante-se o anonimato dos colegas que responderem ao questionário. A única identificação pessoal de que tenho conhecimento é apenas o nº de horário ou o nº interno de cada Professor.

- Os colegas depois de responderem ao questionário deverão colocá-lo no envelope que me é endereçado, fechá-lo e entregar o envelope ao delegado do respectivo grupo ou ao Conselho Directivo.

- Os colegas delegados de grupo entregarão os questionários respondidos ao Conselho Directivo.

- No interior de cada envelope e em cada questionário estão descritas as instruções necessárias ao preenchimento e devolução do mesmo.

- A listagem anexa com os nomes dos colegas do seu grupo que irão responder ao questionário poderá ser utilizada para controlar a entrega e recepção dos questionários.

- Combinarei com o Conselho Directivo a minha permanência nessa escola durante um período de tempo em vários dos próximos dias para eventuais esclarecimentos.

Agradecendo a sua atenção, com os meus cumprimentos.

Fernando Miguel M.V.Almeida  
R.Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef: 2076763

Exmo(a). Sr(a).  
Presidente do Cons. Direc. da «ESCOLA»

Barreiro,«data of.3»

Exmo(a). Senhor(a)

Como se deve recordar, em Dezembro passado, depois de solicitar a Vossa colaboração no estudo que estou a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da F.C.T. da Universidade Nova de Lisboa, permitiram-me a recolha de alguns dados dos professores dessa Escola.

Era minha intenção a recolha de um conjunto de informações sobre o universo dos professores das escolas da Cidade do Barreiro, o que me permitiria numa fase posterior, seleccionar uma amostra representativa dos mesmos que seria inquirida através de um questionário.

Considerando o universo constituído pelos professores das Escolas Secundárias e Preparatórias, a amostra teria que ser constituída por cerca de 250 professores. Face às exigências materiais e de tempo que a realização de um inquérito por questionário a um número tão elevado de inquiridos implicava, decidi restringir a aplicação desta técnica aos colegas das escolas preparatórias.

Assim lamento comunicar-lhes esta minha decisão, que creiam não desejava, e que se deve unicamente à exiguidade dos meios que disponho para esta investigação.

No entanto, devo referir-lhes que os dados que tão amavelmente me disponibilizaram, permitem uma caracterização dos professores das escolas desta Cidade segundo algumas categorias de análise que me parecem bastante interessantes

Estes dados, que já foram tratados estatisticamente, estão à vossa inteira disposição se considerarem valorizar o seu interesse.

Agradecendo a vossa atenção, e apresentando as minhas desculpas pelo tempo que lhes tomei, com os meus cumprimentos

ANEXO 3 - PROFESSORES INCLUÍDOS NA AMOSTRA - ESCOLA;  
Nº. HORÁRIO/Nº INTERNO; RESPOSTA; DATA RESPOSTA E  
GRUPO DISCIPLINAR

Escola	Nº.Horário/In	Resposta	Data Resp.	Grupo
C+S	57A	S	8/7	- 4º Grupo
C+S	28	S	25/6	- E.Fisica
C+S	53	S	11/6	- 1º Grupo
C+S	54	S	25/6	- T.Man(Fem)
C+S	56	S	4/6	- 3º Grupo
C+S	57	0		- 4º Grupo
C+S	58	S	4/6	- 4º Grupo
C+S	59	S	4/6	- 4º Grupo
C+S	62	S	11/6	- EMus
C+S	63	S	11/6	- 7º Grupo
C+S	64	S	16/7	- T.Man(Fem)
C+S	65	S	11/6	- EF
C+S	66	S	8/7	- EMRC
PREP1	1	S	11/6	- 1º Grupo
PREP1	2	0		- 1º Grupo
PREP1	3	S	11/6	- 1º Grupo
PREP1	4	S	4/6	- 1º Grupo
PREP1	5	0		- 1º Grupo
PREP1	6	S	4/6	- 1º Grupo
PREP1	7	0		- 1º Grupo
PREP1	8	0		- 1º Grupo
PREP1	9	0		- 1º Grupo
PREP1	10	0		- 1º Grupo
PREP1	11	S	4/6	- 2º Grupo
PREP1	13	0		- 2º Grupo
PREP1	14	S	4/6	- 2º Grupo
PREP1	16	0		- 2º Grupo
PREP1	17	S	12/6	- 3º Grupo
PREP1	18	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	19	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	20	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	21	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	22	S	26/6	- 3º Grupo
PREP1	24	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	25	S	25/6	- 3º Grupo
PREP1	27	0		- 4º Grupo
PREP1	29	S	30/7	- 4º Grupo
PREP1	31	0		- 4º Grupo
PREP1	32	S	26/6	- 4º Grupo
PREP1	33	S	25/6	- 4º Grupo

PREP1	34	S	19/6	- 4° Grupo
PREP1	35	S	3/7	- 4° Grupo
PREP1	36	0		- 4° Grupo
PREP1	37	S	12/6	- 4° Grupo
PREP1	38	0		- 4° Grupo
PREP1	39	0		- 4° Grupo
PREP1	40	0		- 4° Grupo
PREP1	41	S	8/7	- 4° Grupo
PREP1	42	S	8/7	- 4° Grupo
PREP1	43	S	4/6	- 5° Grupo
PREP1	46	S	8/7	- 5° Grupo
PREP1	47	S	12/6	- E.Musical
PREP1	48	S	12/6	- E.Musical
PREP1	49	0		- E.Musical
PREP1	50	S	8/7	- T.Man(Mas)
PREP1	51	S	4/6	- 7° Grupo
PREP1	52	0		- T.Man(Mas)
PREP1	53	S	19/6	- T.Man(Mas)
PREP1	55	0		- T.Man(Mas)
PREP1	57	S	19/6	- T.Man(Fem)
PREP1	59	0		- T.Man(Fem)
PREP1	60	S	8/7	- T.Man(Fem)
PREP1	61	0		-E.Fisica
PREP1	63	S	8/7	- E.Fisica
PREP1	64	S	4/6	- 9° Grupo
PREP1	66	S	8/7	- EMRC
PREP2	17A	0		- 3° Grupo
PREP2	28C	S	4/6	- 4° Grupo
PREP2	58A	0		- 12°B S
PREP2	9A	S	22/6	- 1° Grupo
PREP2	1	S	11/6	- 1° Grupo
PREP2	3	S	8/7	- 1° Grupo
PREP2	4	S	11/6	- 1° Grupo
PREP2	6	S	11/6	- 1° Grupo
PREP2	8	S	11/6	- 1° Grupo
PREP2	9	S	11/6	- 1° Grupo
PREP2	10	S	4/6	- 2° Grupo
PREP2	11	S	11/6	- 2° Grupo
PREP2	12	0		- 2° Grupo
PREP2	13	S	8/7	- 2° Grupo
PREP2	14	S	4/6	- 3° Grupo
PREP2	15	S	4/6	- 3° Grupo
PREP2	17	S	4/6	- 3° Grupo
PREP2	18	S	11/6	- 3° Grupo
PREP2	19	S	22/6	- 3° Grupo
PREP2	20	S	4/6	- 4° Grupo
PREP2	21	S	4/6	- 4° Grupo

PREP2	23	S	4/6	- 4° Grupo
PREP2	24	S	4/6	- 4° Grupo
PREP2	26	0		- 4° Grupo
PREP2	27	0		- 4° Grupo
PREP2	28	0		- 4° Grupo
PREP2	29	S	30/7	- 5° Grupo
PREP2	30	0		- 5° Grupo
PREP2	31	S	11/6	- 5° Grupo
PREP2	32	S	22/6	- E.Musical
PREP2	33	S	22/6	- Musical
PREP2	34	S	11/6	- 7° Grupo
PREP2	35	0		- T.Man(Mas)
PREP2	36	S	4/6	- 7° Grupo
PREP2	37	S	22/6	- T.Man(Mas)
PREP2	38	S	11/6	- 7° Grupo
PREP2	39	S	4/6	- 8° Grupo
PREP2	40	S	11/6	- 8° Grupo
PREP2	41	0		- T.Man(Fem)
PREP2	43	S	4/6	- 9° Grupo
PREP2	44	0		- E.Fisica
PREP2	45	S	11/6	- 9° Grupo
PREP2	46	S	22/6	- E.Fisica
PREP2	47	S	4/6	- 8°A S
PREP2	48	0		- 8°A S
PREP2	49	S	4/6	- 9° S
PREP2	52	0		- 8°B S
PREP2	54	0		- 1° S
PREP2	55	S	22/6	- 1° S
PREP2	57	S	4/6	- 5° S
PREP2	58	0		- 12°F S
PREP2	59	S	8/7	- 12°D S
PREP2	60	S	4/6	- 12°F S
PREP2	61	0		- E.Fisica
QNT	1	S	30/7	- 1° Grupo
QNT	2	0		- 1° Grupo
QNT	3	S	4/6	- 1° Grupo
QNT	4	0		- 1° Grupo
QNT	5	S	4/6	- 1° Grupo
QNT	6	S	22/6	- 1° Grupo
QNT	7	S	4/6	- 1° Grupo
QNT	8	S	4/6	- 1° Grupo
QNT	10	0		- 1° Grupo
QNT	11	S	22/6	- 2° Grupo
QNT	12	0		- 2° Grupo
QNT	14	S	22/6	- 2° Grupo
QNT	15	0		- 2° Grupo
QNT	16	S	4/6	- 3° Grupo
QNT	17	S	22/6	- 3° Grupo
QNT	18	0		- 3° Grupo
QNT	19	0		- 3° Grupo

QNT	20	S	30/7	- 3° Grupo
QNT	21	0		- 3° Grupo
QNT	22	0		- 3° Grupo
QNT	23	0		- 3° Grupo
QNT	24	S	3/7	- 3° Grupo
QNT	25	0		- 3° Grupo
QNT	26	0		- 3° Grupo
QNT	27	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	28	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	29	S	19/6	- 4° Grupo
QNT	30	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	31	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	32	S	22/6	- 4° Grupo
QNT	33	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	34	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	35	0		- 4° Grupo
QNT	36	S	4/6	- 4° Grupo
QNT	39	S	22/6	- 4° Grupo
QNT	41	0		- 4° Grupo
QNT	43	0		- 5° Grupo
QNT	45	S	11/6	- 5° Grupo
QNT	47	S	11/6	- 5° Grupo
QNT	48	S	11/6	- 5° Grupo
QNT	49	S	22/6	- E.Musical
QNT	50	0		- E.Musical
QNT	52	S	4/6	- E.Musical
QNT	53	S	4/6	- T.Man(Mas)
QNT	56	S	4/6	- T.Man(Mas)
QNT	57	0		- T.Man(Mas)
QNT	58	0		- T.Man(Mas)
QNT	59	0		- T.Man(Mas)
QNT	60	S	4/6	- T.Man(Mas)
QNT	61	S	11/6	- T.Man(Mas)
QNT	63	S	4/6	- T.Man(Fem)
QNT	64	S	30/7	- T.Man(Fem)
QNT	66	0		- T.Man(Fem)
QNT	68	S	4/6	- E.Fisica
QNT	69	S	4/6	- E.Fisica
QNT	70	S	4/6	- E.Fisica
QNT	72	S	4/6	- E.Fisica
QNT	74	S	4/6	- 11°A
QNT	75	0		- EMRC
QNT	76	0		- EMRC
QNT	77	S	22/6	- EMRC
QNT	78	S	4/6	- EMRC
PREP1	37	S	12/6	- 4° Grupo
PREP1	38	0		- 4° Grupo
PREP1	39	0		- 4° Grupo
PREP1	40	0		- 4° Grupo

## ANEXO 4 - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

Fernando Miguel de M. Vasconcelos Almeida  
R. Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef. nº 207 67 63

Barreiro, Maio de 1992

Caro(a) colega

Sou professor na E.S.E. de Setúbal e aluno do 2º ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação da F.C.T. da Universidade Nova de Lisboa.

No âmbito deste curso estou a preparar uma tese sobre as escolas e os professores no Barreiro, pelo que necessito de recolher algumas opiniões e informações que só os colegas das escolas desta Cidade me poderão fornecer.

Assim venho solicitar a sua colaboração neste estudo, pedindo-lhe que responda ao questionário anexo.

Peço-lhe que ultrapasse as possíveis "más impressões" iniciais e que tenha a paciência de suportar o seu preenchimento até ao fim, esperando que a sua curiosidade em conhecer as perguntas que lhe quero fazer o(a) levem a responder-lhes e a superar a curiosidade que me levou a fazê-las.

Desde já lhe agradeço e peço que me desculpe por esta invasão no seu tempo.

Gostaria ainda de lhe garantir o rigoroso anonimato das suas respostas a este questionário e de manifestar a minha intenção em futuramente divulgar aos colegas os resultados desta investigação.

Com os meus cumprimentos.

### Algumas notas sobre este questionário:

- Foi seleccionado(a) para responder a este questionário com base numa escolha aleatória no conjunto dos professores das escolas da Cidade do Barreiro.

- No enunciado de cada questão é indicada a forma como deve responder-lhe.

- Nas perguntas em que são sugeridas várias hipóteses de resposta assinale aquela que mais se aproxima da sua opinião.

- Ou escolha "Outra" (quando esta possibilidade de resposta for oferecida) e descreva a sua resposta no caso de nenhuma das hipóteses sugeridas corresponder à sua opinião.

- Este questionário é anónimo, por isso não escreva o seu nome.

- Depois de preenchido, insira o questionário no envelope que me é dirigido, cole o envelope e entregue-o ao colega que lho entregou.

- Alguns exemplos de resposta às perguntas deste questionário:

Quando é dado um espaço para escrever a sua resposta:

Quando são sugeridas várias possibilidades de resposta:

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

1  - Sim

2  - Não

3  - Talvez

Ou:

1  - Sim

2  - Não

3  - Outra:

Quando se pede para dar a resposta numa escala:

*(Responda assinalando na escala de 1 a 5 que segue cada afirmação o grau da sua discordância ou concordância com a mesma, e em que:*

*1 = discordo totalmente*

*2 = discordo parcialmente*

*3 = Não discordo, nem concordo*

*4 = concordo parcialmente*

*5 = concordo totalmente)*

	Discordo Totalm.	Discordo Parcialm.	Não Disc. NemConc.	Concordo Parcialm.	Concordo Totalm.
Este questionário é muito aborrecido mas mesmo assim vou responder-lhe	1	2	3	4	5

*Em primeiro lugar, agradeça a sua resposta a um conjunto de questões que se referem à sua relação com a Cidade do Barreiro.*

QUEST. Nº

1 - Quando se refere o nome do Barreiro em que pensa imediatamente?

1.

2 - Indique o que melhor caracteriza a cidade do Barreiro?

2.

3 - O que especialmente lhe agrada na Cidade do Barreiro?

3.

4 - E o que especialmente lhe desagrade?

4.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

5 - Enumere as localidades que correspondem aos seus locais de trabalho, de residência, de lazer, de vida social, de origem, etc., - ou seja, os lugares que são importantes na sua vida

5.   

... de trabalho:

... de residência:

... de lazer:

... de vida social:

... de origem:

local de  :

6 - Agora, indique as localidades da resposta à questão anterior pela ordem decrescente da importância que têm na sua vida:

*(Responda escrevendo o nome de cada localidade em cada um dos espaços, começando pela 1ª mais importante e assim sucessivamente)*

1ª	<input type="text"/>	6.6 <input type="checkbox"/>
2ª	<input type="text"/>	6.5 <input type="checkbox"/>
3ª	<input type="text"/>	6.4 <input type="checkbox"/>
4ª	<input type="text"/>	6.3 <input type="checkbox"/>
5ª	<input type="text"/>	6.2 <input type="checkbox"/>
6ª	<input type="text"/>	6.1 <input type="checkbox"/>

Não  
escreva  
nesta  
coluna

7 - Indico e seguir algumas designações de localidades, regiões ou sub-regiões. Agradece-me que indicasse com qual se sente mais identificado(a).

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro .
- 2  - Lisboa
- 3  - "Outra banda" (Concelhos Alameda e Seixal)
- 4  - "Borda d'água" ( Concelhos Montijo, Alcochete e Moita)
- 5  - Margem Sul do Tejo
- 6  - Margem Norte do Tejo
- 7  - Area Metropolitana de Lisboa
- 8  - Península de Setúbal
- 9  - Distrito de Setúbal
- 10  - Distrito de Lisboa
- 11  - Outra (localidade, região ou sub-região):

7.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

8 - Em sua opinião onde é que melhor se integra o Barreiro?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - "Outra banda" (com Almada e Seixal)
- 2  - "Borde d'água" (com Montijo, Alcochete e Moita)
- 3  - Margem Sul do Tejo
- 4  - Área Metropolitana de Lisboa
- 5  - Península de Setúbal
- 6  - Distrito de Setúbal
- 7  - Outra (região ou sub-região):

8.

9 - Onde é que mais frequentemente efectua as suas compras dos bens mais vulgares? (por exemplo de bens alimentares, de bens de consumo doméstico corrente)?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros
- 7  - Nenhum em especial.

9.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

10 - E quanto às suas compras de outro tipo de bens - onde é que mais regularmente as realiza? (por exemplo de vestuário, calçado, bens de consumo cultural, etc)

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

10.

11 - Costuma normalmente dar um pequeno passeio diário? Se sim onde?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta possíveis)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

11.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

12 - Onde se situa o local que sente como a sua "casa"?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

12

13 - Onde é que com mais regularidade frequenta cafés, bares e outros lugares de convívio e divertimento?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

13

Não  
escreva  
nesta  
coluna

14 - Onde residem maioritariamente os seus amigos, a cujo grupo se sente pertencer e com que habitualmente convive?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

14.

15 - Qual o local onde mais regularmente participa em reuniões associativas (recreativas, culturais, políticas, desportivas etc.)?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

15.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

16 - Onde assiste mais regularmente a manifestações culturais, tais como teatro, exposições, cinema, concertos, etc.

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:
- 7  - Nenhum em especial.

16 

17 - O que significa o Barreiro para si ?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - O meu lugar de residência.
- 2  - O meu lugar de trabalho
- 3  - Um lugar onde gosto de estar
- 4  - O meu lugar de trabalho e de residência

17. 

18 - Gostaria agora que fizesse a sua apreciação global da Cidade do Barreiro, assinalando na escala de 1 a 5 que se segue o grau de valor que lhe atribui.

18. 

*(O valor 1 da escala corresponde ao mínimo, o 3 ao valor médio e o 5 ao máximo)*

Mínimo  1  2  3  4  5 Máximo

Não  
escreva  
nesta  
coluna

*Seguem-se algumas perguntas que se destinam a recolher a sua opinião sobre algumas questões relacionadas com a sua prática profissional*

Relativamente a cada uma das actividades indicadas a seguir, assinale o grau de frequência com que as pratica com os seus alunos:

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta em cada um dos itens)*

	Nunca	Algumas Vezez	Muitas Vezez	
19 - Organização e realização de visitas de estudo no Barreiro.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	19. <input type="checkbox"/>
20 - Realização de trabalhos individuais ou de grupo sobre o meio local	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	20. <input type="checkbox"/>
21 - Debates sobre temas locais	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	21. <input type="checkbox"/>
22 - Participação de membros da comunidade local nas suas aulas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	22. <input type="checkbox"/>
23 - Preparação da participação dos seus alunos em actividades festivas, culturais, desportivas, etc, organizadas por instituições locais.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	23. <input type="checkbox"/>
24 - Aproveitamento na sala de aula das observações feitas pelos alunos em visitas de estudo no Barreiro	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	24. <input type="checkbox"/>
25 - Preparação da participação dos seus alunos em actividades festivas, culturais, desportivas, etc, de relação com o meio organizadas pela Escola.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	25. <input type="checkbox"/>
26 - Recurso a exemplos de realidade local em momentos de exposição dos conteúdos programáticos da sua disciplina.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	26. <input type="checkbox"/>
27 - informação aos pais do percurso escolar dos alunos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	27. <input type="checkbox"/>
28 - Aproveitamento na sala de aula das vivências quotidianas dos alunos no exterior da escola.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	28. <input type="checkbox"/>

*Não  
escreva  
nesta  
coluna*

29 - Em relação às actividades indicadas anteriormente, qual a principal razão que contribui para que as utilize (ou não) com os seus alunos?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Porque motivem os meus alunos.
- 2  - Porque são actividades habituais na escola.
- 3  - Para promover as aprendizagens dos meus alunos.
- 4  - Para seguir as indicações dos Programas, as sugestões dos manuais, ou os regulamentos da escola.
- 5  - Não existem condições que permitam concretizar essas actividades.
- 6  - Não são actividades relevantes na minha prática docente.
- 7  - Para responder às solicitações exteriores.

29.

30 - Ainda relativamente às actividades indicadas nas questões anteriores, agradeceia que indicasse o modo como as articula ou não com a sua prática docente:

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Fazem variar as actividades normais da sala de aula.
- 2  - Permitem a ilustração dos conteúdos disciplinares.
- 3  - São parte integrante e essencial da planificação lectiva que defino para os meus alunos.
- 4  - Não são actividades relevantes na minha prática docente
- 5  - Não integram a minha planificação lectiva.

30.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

Indique qual a importância dos instrumentos que se seguem para a avaliação e classificação dos seus alunos:

Não  
escreva  
nesta  
coluna

(Responda, assinalando na escala de 1 a 5 que segue cada um dos instrumentos de avaliação o grau de importância que lhe atribui, e em que:

1 = Nenhuma importância

2 = Pouca importância

3 = Média importância

4 = Bastante importância

5 = Muita importância)

	Nenhuma import.	Pouca import	Média import	Bastante import	Muita import	
31 - Testes	1	2	3	4	5	31. <input type="checkbox"/>
32 - Trabalhos individuais ou de grupo sobre o meio local.	1	2	3	4	5	32. <input type="checkbox"/>
33 - Debates sobre temas locais.	1	2	3	4	5	33. <input type="checkbox"/>
34 - Visitas de estudo ao meio local.	1	2	3	4	5	34. <input type="checkbox"/>
35 - Participação dos alunos em actividades festivas, culturais, desportivas, etc. de relação com a comunidade.	1	2	3	4	5	35. <input type="checkbox"/>
36 - Fiches ou exercícios dos manuais.	1	2	3	4	5	36. <input type="checkbox"/>
37 - Questionamento oral dos alunos.	1	2	3	4	5	37. <input type="checkbox"/>

Indicam-se a seguir algumas afirmações que se podem fazer relativamente à relação entre a Escola e o meio local.

Agradeça que desse a sua opinião, indicando o grau da sua discordância ou concordância em relação a cada uma dessas afirmações.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

(Responda assinalando na escala de 1 a 5 que segue cada afirmação o grau da sua discordância ou concordância com a mesma, e em que:

1 = discordo totalmente

2 = discordo parcialmente

3 = Não discordo, nem concordo

4 = concordo parcialmente

5 = concordo totalmente)

	Discordo Totalm.	Discordo Parcialm.	Não Disc. Nem Conc.	Concordo Parcialm.	Concordo Totalm.	
38 - As actividades de relação com o meio local são importantes para conseguir motivar os meus alunos.	1	2	3	4	5	38. <input type="checkbox"/>
39 - A adopção das actividades de relação com o meio local resulta da necessidade de cumprir as indicações dos programas disciplinares.	1	2	3	4	5	39. <input type="checkbox"/>
40 - A realização de actividades de relação com o meio local resulta da necessidade de participar nos projectos da escola	1	2	3	4	5	40. <input type="checkbox"/>
41 - A legislação e as regras de funcionamento das escolas dificultam as actividades de relação com o meio local.	1	2	3	4	5	41. <input type="checkbox"/>
42 - As imposições dos programas disciplinares dificultam as actividades de relação com o meio local.	1	2	3	4	5	42. <input type="checkbox"/>
43 - A importância dada actualmente à abertura da escola ao meio local corresponde a uma moda passageira.	1	2	3	4	5	43. <input type="checkbox"/>

(Responda assinalando na escala de 1 a 5 que segue cada afirmação o grau da sua discordância ou concordância com a mesma, e em que:

1 = discordo totalmente

2 = discordo parcialmente

3 = Não discordo, nem concordo

4 = concordo parcialmente

5 = concordo totalmente)

	Discordo Totalm.	Discordo Parcialm.	Não Disc. Nem Conc.	Concordo Parcialm.	Concordo Totalm.	
44 - A relação com o meio local resulta da obrigação de informar os pais do percurso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5	44. <input type="checkbox"/>
45 - A realização de actividades de relação com o meio local deve-se ao facto de serem práticas habituais na minha escola.	1	2	3	4	5	45. <input type="checkbox"/>
46 - A relação com o meio local corresponde à necessidade de responder às solicitações das instituições locais.	1	2	3	4	5	46. <input type="checkbox"/>
47 - As actividades de relação com o meio local são importantes porque promovem as aprendizagens dos meus alunos.	1	2	3	4	5	47. <input type="checkbox"/>
48 - Não existem condições que permitam concretizar actividades de ligação ao meio.	1	2	3	4	5	48. <input type="checkbox"/>
49 - As limitações de tempo dificultam o desenvolvimento de actividades de relação com o meio com os meus alunos.	1	2	3	4	5	49. <input type="checkbox"/>
50 - As disciplinas que lecciono não se adequam e actividades de relação com o meio local.	1	2	3	4	5	50. <input type="checkbox"/>

Não escreva nesta coluna

51 - Na sua actividade docente, as relações com o meio local, concretizam-se preferencialmente:

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - nas relações com os pais dos alunos.
- 2  - nas relações com a comunidade local.
- 3  - nas relações com os meus alunos
- 4  - nenhuma em especial.

51.

52 - Em sua opinião, qual é o lugar privilegiado das relações entre a escola e o seu meio?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - A sala de aula
- 2  - A Escola
- 3  - O exterior da escola.

52.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

Indica a seguir alguns temas relacionados com a Cidade do Barreiro.

Gostaria que indicasse se algum ou alguns desses temas já foram abordados nas suas aulas com os seus alunos?

	SIM	NAO	
53 - Património construído	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	53. <input type="checkbox"/>
54 - História local	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	54. <input type="checkbox"/>
55 - Associativismo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	55. <input type="checkbox"/>
56 - Desporto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	56. <input type="checkbox"/>
57 - Saúde pública	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	57. <input type="checkbox"/>
58 - Movimento operário	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	58. <input type="checkbox"/>
59 - Cooperativismo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	59. <input type="checkbox"/>
60 - Património natural	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	60. <input type="checkbox"/>
61 - Política local	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	61. <input type="checkbox"/>
62 - Industrialização	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	62. <input type="checkbox"/>
63 - Urbanização	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	63. <input type="checkbox"/>
64 - Tecnologias tradicionais	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	64. <input type="checkbox"/>
65 - Problemas contemporâneos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	65. <input type="checkbox"/>
66 - População	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	66. <input type="checkbox"/>
67 - Culturas populares	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	67. <input type="checkbox"/>
68 - Literatura	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	68. <input type="checkbox"/>
69 - Pintura	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	69. <input type="checkbox"/>
70 - Música	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	70. <input type="checkbox"/>
71 - Outras	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	71. <input type="checkbox"/>

Não  
escreva  
nesta  
coluna

72 - Qual é a sua opinião sobre a integração curricular de conteúdos de carácter local?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - Os programas disciplinares devem ter conteúdos iguais para todos os alunos do país.
- 2  - Os programas disciplinares devem ter conteúdos iguais para todos os alunos, o que deve variar são as estratégias utilizadas localmente.
- 3  - Os programas disciplinares devem ter conteúdos iguais para todos os alunos do país e os conteúdos de carácter local devem aparecer em disciplinas ou em áreas próprias.
- 4  - Os programas disciplinares devem admitir a definição de conteúdos de carácter local.

72. 

73 - E qual é a sua opinião quanto à adequação relativa dos diferentes disciplinas relativamente à integração de conteúdos de carácter local?

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

- 1  - As disciplinas que lecciono não se adequam a uma integração de temáticas locais.
- 2  - As disciplinas que lecciono podem integrar perfeitamente conteúdos de carácter local.
- 3  - Todas as disciplinas são adequadas à integração de temáticas locais.

73. 

74 - Assinale na escala de 1 a 5 que se segue, o grau de importância que atribui à relação entre a escola e o meio local na sua prática docente com os seus alunos e na sua disciplina.

*(O valor 1 da escala corresponde a nenhuma importância, o 3 a média importância e o 5 a muita importância)*

NENHUMA IMPORTANCIA  1  2  3  4  5 MUITA IMPORTANCIA

74. 

Algo  
escreva  
nesta  
coluna

Finalizando este questionário, agradeça agora que respondeu a um conjunto de questões relativas à sua residência, à sua carreira e situação profissional:

Até  
escreva  
nesta  
coluna

75 - Onde é que actualmente reside?

(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro
- 3  - Outros Concelhos do Distrito de Setúbal
- 4  - Concelho de Lisboa
- 5  - Outros Concelhos do Distrito de Lisboa
- 6  - Outros:

75.

76 - Há quantos anos reside no local assinalado na questão anterior?

Indique o nº de anos:

76.

76.

Se não reside actualmente no concelho do Barreiro mas se já aqui residiu, responda às duas próximas questões.

77 - Indique onde residiu:

(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)

- 1  - Barreiro (Cidade)
- 2  - Outras localidades do Concelho do Barreiro.

E indique a localidade:

77.

78 - E durante quantos anos aqui residiu?

Indique o nº de anos:

78.

78.

79 - Em que escola trabalha actualmente?

- 1  - C+S do Barreiro  
 2  - Preparatória do Barreiro  
 3  - Preparatória do Barreiro nº2  
 4  - Preparatória da Quinta Nova da Telha

79. 

80 - Há quantos anos trabalha nesta escola?

Indique o nº de anos:

80. 80. 

81 - E há quantos anos trabalha em escolas da cidade do Barreiro?

Indique o nº de anos:

81. 81. 

82 - Nos últimos cinco anos em quantas escolas trabalhou?

Indique o nº de escolas:

82. 

83 - Qual é a sua situação profissional?

- 1  - Efectivo(a)  
 2  - Em profissionalização  
 3  - Efectivo(a) provisório(a)  
 4  - Provisório(a)

83. 

84 - Qual é o seu tempo de serviço docente?

Indique o nº de anos:

84. 

*Não  
escreva  
nesta  
coluna*

85 - Indique o seu grupo disciplinar:

**Grupos do "Secundário":**

- 11 - 1º Grupo - Matemática
- 12 - Mecanotecnia
- 13 - Electrotecnicia
- 14 - Construção Civil
- 15 - Fisica/Quimica
- 16 - Quimica/Fisica
- 17 - Artes visuais
- 18 - Contabilidade e administração
- 19 - Economia
- 20 - Português/Latim/Grego
- 21 - Francês/Português
- 22 - Inglês/alemão
- 23 - História
- 24 - Filosofia
- 25 - Geografia
- 26 - Biologia/Geologia
- 27 - Mecanotecnia
- 28 - Electrotecnicia
- 29 - Secretariado
- 30 - Artes dos tecidos

**Grupos do "Preparatório":**

- 01 - Português e Estudos Sociais
- 02 - Português/Francês
- 03 - Português/Inglês e Alemão
- 04 - Matemática/C.Natureza
- 05 - Educação Visual
- 06 - Educação Musical
- 07 - Trabalhos Manuais Masc
- 08 - Trabalhos Manuais Femin.
- 09 - Educação Física
- 10 - Educação Moral e R. Católica

- 31 - Construção Civil/Madeiras
- 32 - Artes Gráficas
- 33 - Equipamento
- 34 - Textil
- 35 - Hortofloricultura e criaç. anim.
- 36 - Ensino Agrícola - A
- 37 - Ensino Agrícola - B
- 38 - Educação Física
- 40 - Musica
- 41 - Educação moral e Religião Católica
- 42 - Técnicas Especiais

85.

Não  
escreva  
nesta  
coluna

*As próximas perguntas são mesmo as últimas, de carácter mais pessoal e talvez demasiado indiscretas, mas, mesmo assim agradecia as suas respostas.*

Não  
escreva  
nesta  
coluna

**Sobre as suas habilitações académicas ...**

86 - Qual é o seu curso?

86.

87 - E qual é o seu grau académico:

*(Assinale apenas uma das possibilidades de resposta)*

1  - Doutoramento

87.

2  - Mestrado

3  - Licenciatura

4  - Licenciatura incompleta

5  - Bacharelato

6  - Bacharelato incompleto

7  - Outro:

88 - Gostaria também de saber se exerce outra actividade remunerada?

1  - Sim

2  - Não

88.

89 - Se Sim, em que área de actividade ?

1  - no ensino

89.

2  - noutra área de actividade

3  - no ensino e noutra área de actividade

90 - Indique a sua idade?

- Indique o nº de anos:

90.

90.

91 - E o Sexo?

1  - Masculino

2  - Feminino

91.

*Se pretender desabafar, comentar este questionário ou fazer qualquer observação, pode fazê-lo aqui:*

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Muito Obrigado**

*Não  
escreva  
nesta  
coluna*

## ANEXO 5 - CARTAS DE INSISTÊNCIA NA RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO

Fernando Miguel de M. Vasconcelos Almeida  
R. Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef. nº 207 67 63

Barreiro, 11 de Junho de 1992

Caro(a) colega

Como se deve recordar, há cerca de duas semanas foi-lhe entregue o questionário que elaborei no âmbito do estudo que estou a realizar sobre as escolas e os professores na Cidade do Barreiro.

Se já preencheu o referido questionário e se já o devolveu ao Conselho Directivo da sua Escola ou ao seu Delegado de Grupo, resta-me agradecer a sua colaboração e pedir-lhe que me desculpe pelo tempo que lhe ocupei. Oportunamente procurarei comunicar aos colegas os resultados desta investigação.

Se por acaso ainda não teve disponibilidade para responder ao questionário, venho pedir-lhe novamente que o faça.

Sei que este momento de finalização do ano lectivo significa uma grande sobrecarga de trabalho para todos nós. No entanto, esta minha insistência deve-se ao valor que atribuo à recolha das opiniões e informações permitida pelas respostas a este questionário. De facto, elas são imprescindíveis para a continuação e conclusão desta investigação.

E embora este questionário pareça muito grande, necessita apenas de dispender vinte a trinta minutos para lhe responder.

Assim, agradecia que pudesse corresponder a este meu pedido até ao próximo dia 19 de Junho.

Com os meus cumprimentos.

Fernando Miguel de M. Vasconcelos Almeida  
R. Vasco da Gama, nº24 - 1º  
2830 BARREIRO  
Telef. nº 207 67 63

Barreiro, 22 de Junho de 1992

Caro(a) colega

Correndo o risco de considerar excessiva esta minha insistência, venho novamente pedir-lhe o favor de responder ao questionário que lhe fiz entregar há algumas semanas.

Este meu novo pedido deve-se à constatação do número ainda insuficiente de colegas que já responderam ao referido questionário. De facto, uma percentagem de questionários respondidos até ao momento de cerca de 50% (num total de 180 pedidos a colegas das escolas preparatórias do Barreiro), não corresponde (infelizmente) aos rigores metodológicos que me são exigidos.

Compreendo perfeitamente a inoportunidade deste meu pedido e por isso entendo a sua dificuldade em encontrar a disponibilidade necessária para lhe corresponder. No entanto e como anteriormente lhe referi, só necessita de dispendir trinta minutos do seu tempo para responder ao questionário. Fazendo-o, estará a dar uma contribuição decisiva para a possibilidade de continuação desta investigação, o que muito lhe agradeço.

Desejando-lhe umas BOAS FÉRIAS e agradecendo a sua atenção, com os meus cumprimentos.

**ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO - CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS - (EXEMPLO)**

RESPOSTA	VAL	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2
cidade fabril	1	FÁBRICAS	ESPAÇO GLOBAL
poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
cidade fabril	1	FÁBRICAS	ESPAÇO GLOBAL
Barro, Poluição, granel demográfico	0	BARRO/POLUIÇÃO/D ESORGANIZAÇÃO	COISAS
Em cidade dormitório	0	DORMITÓRIO	ESPAÇO GLOBAL
poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
Na Escola preparatoria Quinta Nova da Telha	1	LOCAL TRABALHO	ESPAÇO PARCIAL
No sítio onde nasci	1	MINHA TERRA	IPSEIDADE PASSADO
Em nada de particular	0	NADA	
Poluição (efeitos do passado)	0	POLUIÇÃO	COISAS
Fábricas	1	FÁBRICAS	ESPAÇO PARCIAL
A minha Terra	2	MINHA TERRA	IPSEIDADE PASSADO
Em "trabalho"	1	TRABALHO	IPSEIDADE PRESENTE
Na poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
Na poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
o local de trabalho	1	LOCAL TRABALHO	ESPAÇO PARCIAL

Na palavra "Barra", local onde os habitantes do lugar pescavam (segundo alguns estudiosos a palavra "barreiro" deriva de Barra).	2	BARRA	ESPAÇO PARCIAL
casa	1	MINHA CASA	ESPAÇO PARCIAL
Barreira	1	BARRO	COISAS
No rio	1	RIO	ESPAÇO PARCIAL
Meio ambiente	1	POLUIÇÃO	COISAS
Penso na poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
Poluição, Más estradas, cidade da Margem sul	0	POLUIÇÃO/DESORGANIZAÇÃO	COISAS
No complexo fabril. Na poluição	1	FÁBRICAS	ESPAÇO PARCIAL
Rio Tejo, cidade dormitório, poluição	0	RIO/DORMITÓRIO/POLUIÇÃO	ESPAÇO PARCIAL
Poluição atmosférica	0	POLUIÇÃO	COISAS
Poluição, falta de espaços verdes	0	POLUIÇÃO/DESORGANIZAÇÃO	COISAS
Poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
Industria	1	FÁBRICAS	ESPAÇO PARCIAL
No rio	1	RIO	ESPAÇO PARCIAL
Escola - aulas	1	LOCAL TRABALHO	ESPAÇO PARCIAL
Cidade de cor cinzenta	0	CINZENTO	ESPAÇO GLOBAL
poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
No barco	1	BARCOS P/LISBOA	COISAS
poluição	0	POLUIÇÃO	COISAS
Penso na escola onde trabalho e na poluição	1	POLUIÇÃO/LOCAL TRABALHO	IPSEIDADE PRESENTE

**ANEXO 7 - FICHAS DE ANALISE DE DADOS (EXEMPLO)**

\_\_\_\_\_ /PRATICAS EDUCATIVAS

VAR INDEPENDENTE: \_\_\_\_\_

	RELAÇÃO	SIGNIFICAÇ	OBSERV.
VISITAS ESTUDO			
TRABALHOS INDIV/GRUPO			
DEBATES TEMAS LOCAIS			
MEMBROS DA COMUNID.			
ORG.INST.LOCAIS			
OBSERV.VISITAS ESTUDO			
ORGANIZ.P/ESCOLA			
UTILIZ.DE EXEMPLOS LOCAIS			
VIVÊNCIAS QUOTID.ALUNOS			
PRINCIPAL RAZÃO			
MODOS ARTICULAÇÃO			
TRAB.INDIV/GRUP-AVAL.			
DEBATES T.LOCAIS-AVAL.			
VISITAS ESTUDO-AVAL			
FEST/MANIFS-AVAL			
P/MOTIVAR ALUNOS			
P/CUMPRIR PROGRAMAS			
P/PARTIC.PROJ.ESCOLA			
LEGISL./REGR.DIFIC.			

CONTRA

FADDA

LIGEIR.	SIGNIFICAT.		SIGNIFICAT.	LIGEIR.
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		
		25		
		26		
		28		
		29		
		30		
		32		
		33		
		34		
		35		
		38		
		39		
		40		
		41		

**ANEXO 8 - QUADROS ESTATÍSTICOS**

## QUADRO 1

## Nº PROFESSORES POR ESCOLA

ESCOLA	Nº	%
C+S BARR	11	5.0 %
PRE.BARR	66	29.7 %
PRE.BARR2	67	30.2 %
PRE.TELHA	78	35.1 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp = 0

## QUADRO 2

## Nº PROFESSORES POR SEXO

SEXO	Nº	%
MASC.	67	30.2 %
FEMIN.	155	69.8 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp = 0

## QUADRO 3

## Nº PROFESSORES POR LOCAL RESIDÊNCIA

LOCAL RESIDÊNCIA	Nº	%
BARREIRO	117	52.9 %
CONC.BARREIRO	8	3.6 %
CONC.DIST.SETUB.	24	10.9 %
CONC.DIST.LISBOA	68	30.8 %
OUTROS	4	1.8 %
<b>Total</b>	<b>221</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp. = 1

## QUADRO 4

## Nº PROFESSORES POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Nº	%
EFFECTIVO	102	45.9 %
EFFECT.PROV.	47	21.2 %
PROVISORIO	73	32.9 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp = 0

## QUADRO 5

## Nº PROFESSORES POR IDADE (ANOS)

IDADE (ANOS)	Nº	%
19-29	42	18.9 %
30-34	44	19.8 %
35-39	60	27.0 %
40-49	57	25.7 %
50-67	17	7.7 %
+ de 67	2	0.9 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp = 0

## QUADRO 6

## Nº PROFESSORES POR TEMPO SERVIÇO DOCENTE

TEMPO SERVIÇO DOCENT. (ANOS)	Nº	%
de 1 a 3	29	13.5 %
de 4 a 7	39	18.1 %
de 8 a 11	33	15.3 %
de 12 a 16	48	22.3 %
de 17 a 21	43	20.0 %
de 22 a 36	23	10.7 %
+ de 36	0	0.0 %
<b>Total</b>	<b>215</b>	<b>100.0 %</b>

N. resp.= 7

## QUADRO 7

## Nº PROFESSORES POR TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA

TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (ANOS)	Nº	%
há 1 ano	75	33.8 %
de 2 a 3	52	23.4 %
de 4 a 5	47	21.2 %
de 6 a 10	35	15.8 %
de 11 a 20	13	5.9 %
+ de 20	0	0.0 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100.0 %</b>

Nº resp = 0

**QUADRO B**

**Nº PROFESSORES POR LOCAL DE RESIDÊNCIA E POR TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA**

LOCAL RESIDÊNCIA	TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (Anos)					Total
	1 ano	de 2 a 3	de 4 a 5	de 6 a 10	de 11a 20	
BARREIRO	30	24	22	29	12	117
	25.6	20.5	18.8	24.8	10.3	100%
CONC. BARREIRO	2	3	0	2	1	8
	25.0	37.5	0.0	25.0	12.5	100%
CONC. DIST. SETUB.	17	4	1	2	0	24
	70.8	16.7	4.2	8.3	0.0	100%
CONC. DIST. LISBOA	24	20	22	2	0	68
	35.3	29.4	32.4	2.9	0.0	100%
OUTROS	1	1	2	0	0	4
	25.0	25.0	50.0	0.0	0.0	100%
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>52</b>	<b>47</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>221</b>

$\chi^2 = 50.907$

gl = 16

P = 0.000

$\hat{N}$  resp. = 1

QUADRO 9

Nº PROFESSORES POR LOCAL DE RESIDÊNCIA E POR TEMPO SERVIÇO DOCENTE

LOCAL RESIDÊNCIA	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)						Total
	De 1 a 3	de 4 a 7	de 8 a 11	de 12 a 16	de 17 a 21	de 22 a 36	
BARREIRO	20	17	9	21	27	20	114
%	17.5	14.9	7.9	18.4	23.7	17.5	100%
CONC. BARREIRO	0	2	1	2	0	2	7
%	0.0	28.6	14.3	28.6	0.0	28.6	100%
CONC. DIST. SETUB.	4	10	1	4	3	0	22
%	18.2	45.5	4.5	18.2	13.6	0.0	100%
CONC. DIST. LISBOA	5	10	22	20	10	1	68
%	7.4	14.7	32.4	29.4	14.7	1.5	100%
OUTROS	0	0	0	1	3	0	4
%	0.0	0.0	0.0	25.0	75.0	0.0	100%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>48</b>	<b>43</b>	<b>23</b>	<b>215</b>

$\chi^2 = 63.163$

gl = 20

p = 0.000

N. resp. = 7

QUADRO11

Nº PROFESSORES POR ESCOLA E POR LOCAL DE RESIDÊNCIA

ESCOLA	LOCAL RESIDÊNCIA					Total
	BARREIRO	CONC. BAR.	SETUB	LISBOA	OUTROS	
C+S BARR	8	0	1	2	0	11
%	72.7	0.0	9.1	18.2	0.0	100%
PRE. BARR	31	1	6	27	1	66
%	47.0	1.5	9.1	40.9	1.5	100%
PRE. BARR2	32	2	11	21	1	67
%	47.8	3.0	16.4	31.3	1.5	100%
PRE. TELHA	46	5	6	18	2	77
%	59.7	6.5	7.8	23.4	2.6	100%
Total	117	8	24	68	4	221

$\chi^2 = 12.78$

P=0.385

gl=12

N resp. = 1

## QUADRO 12

## Nº PROFESSORES POR ESCOLA E POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL

ESCOLA	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			Total
	EFFECTIV	EF.PROV	PROVIS.	
C+S BARR	4	2	5	11
%	36.4	18.2	45.5	100%
PRE.BARR	32	18	16	66
%	48.5	27.3	24.2	100%
PRE.BARR2	27	6	34	67
%	40.3	9.0	50.7	100%
PRE.TELHA	39	21	18	78
%	50.0	26.9	23.1	100%
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>47</b>	<b>73</b>	<b>222</b>

 $\chi^2=19.015$ 

gl=6

P =0.004

N resp = 0

**QUADRO 13**

**Nº PROFESSORES POR ESCOLA E PELO TEMPO SERVIÇO DOCENTE**

ESCOLA	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)						Total
	De 1 a 3	de 4 a 7	de 8 a 11	de 12 a 16	de 17 a 21	de 22 a 36	
C+S BARR	2	3	1	2	3	0	11
%	18.2	27.3	9.1	18.2	27.3	0.0	100%
PRE. BARR	8	8	12	12	16	9	65
%	12.3	12.3	18.5	18.5	24.6	13.8	100%
PRE. BARR2	14	18	8	17	5	5	67
%	20.9	26.9	11.9	25.4	7.5	7.5	100%
PRE. TELHA	5	10	12	17	19	9	72
%	6.9	13.9	16.7	23.6	26.4	12.5	100%
Total	29	39	33	48	43	23	215

$\chi^2 = 23.015$

gl=15

P = 0.084

N. resp. = 7

**QUADRO 14**

**Nº PROFESSORES POR ESCOLA E PELO TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA**

ESCOLA	TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (ANOS)					Total
	1 ano	de 2 a 3	de 4 a 5	de 6 a 10	de 11 a 20	
C+S BARR	3	6	2	0	0	11
	27.3	54.5	18.2	0.0	0.0	
PRE. BARR	18	15	12	8	13	66
	27.3	22.7	18.2	12.1	19.7	
PRE. BARR2	32	13	16	6	0	67
	47.8	19.4	23.9	9.0	0.0	
PRE. TELHA	22	18	17	21	0	78
	28.2	23.1	21.8	26.9	0.0	
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>52</b>	<b>47</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>222</b>

$\chi^2 = 52.307$

gl=12

P= 0.000

Nº resp = 0

## QUADRO 15

## Nº PROFESSORES POR GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	Nº	%
PORT. EST. SOCIAIS	32	14.4 %
PORT. FRANCÊS	16	7.2 %
PORT. INGL. ALEMÃO	28	12.6 %
MATEM. C. NATUREZA	46	20.7 %
EDUC. VISUAL	19	8.6 %
EDUC. MUSICAL	10	4.5 %
TRAB. MANUAIS MAS	17	7.7 %
TRAB. MANUAIS FEM	20	9.0 %
EDUC. FISICA	15	6.8 %
EDUC. M. R. CATÓL	4	1.8 %
OUTROS	15	6.8 %
Total	222	100.0 %

Ñ resp = 0

**QUADRO 19**

**Nº PROFESSORES POR GRUPO DOCENTE E PELO TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA**

GRUPO DOCENTE	TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (Anos)					Total
	1 ano	de 2 a 3	de 4 a 5	de 6 a 10	de 11a 20	
PORT. EST. SOCIAIS	11	12	4	5	0	32
%	34.4	37.5	12.5	15.6	0.0	100.0%
PORT. FRANCÊS	6	3	5	1	1	16
%	37.5	18.8	31.3	6.3	6.3	100.0%
PORT. INGLÊS. ALEM	10	9	5	3	1	28
%	35.7	32.1	17.9	10.7	3.6	100.0%
MATEM. C. NATUREZA	16	5	12	8	5	46
%	34.8	10.9	26.1	17.4	10.9	100.0%
EDUC. VISUAL	9	2	8	0	0	19
%	47.4	10.5	42.1	0.0	0.0	100.0%
EDUC. MUSICAL	2	3	1	3	1	10
%	20.0	30.0	10.0	30.0	10.0	100.0%
TRAB. MANUAIS MAS	3	4	4	3	3	17
%	17.6	23.5	23.5	17.6	17.6	100.0%
TRAB. MANUAIS FEM	3	4	5	7	1	20
%	15.0	20.0	25.0	35.0	5.0	100.0%
EDUC. FISICA	3	5	2	4	1	15
%	20.0	33.3	13.3	26.7	6.7	100.0%
EDUC. M. R. CATÓL.	1	2	0	1	0	4
%	25.0	50.0	0.0	25.0	0.0	100.0%
OUTROS	11	3	1	0	0	15
%	73.3%	20.0%	6.7%	0.0%	0.0%	100.0%
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>52</b>	<b>47</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>222</b>

## QUADRO 20

## Nº PROF. PELO TEMPO SERVIÇO DOCENTE E PELA SIT. PROFISSIONAL

TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			Total
	EFFECT.	EF.PROV	PROV	
de 1 a 3	1	0	28	29
%	3.4	0.0	96.6	100%
de 4 a 7	4	4	31	39
%	10.3	10.3	79.5	100%
de 8 a 11	9	20	4	33
%	27.3	60.6	12.1	100%
de 12 a 16	34	10	4	48
%	70.8	20.8	8.3	100%
de 17 a 21	33	10	0	43
%	76.7	23.3	0	100%
de 22 a 36	20	2	1	23
%	87.0	8.7	4.3	100%
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>46</b>	<b>68</b>	<b>215</b>

 $\chi^2 = 179.471$ 

gl = 10

P = 1.000

N. resp. = 7

## QUADRO 21

## Nº PROFESSORES PELO GRAU ACADÊMICO

GRAU ACADÊMICO	Nº	%
N RESP.	4	3.2%
DOCTORAM	0	0.0%
MESTRAD	1	0.8%
LICENCIAT	70	56.0%
LIC.INCOMP.	9	7.2%
BACHAR.	28	22.4%
BACH.INCOMP.	1	0.8%
OUTRO	12	9.6%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 22

## Nº PROF. POR ÁREA OUTRA ACTIV.REMUNERADA

ÁREA DA OUTRA ACTIVID REMUNER.	Nº	%
N RESP.	5	4.0%
NO ENSINO	5	4.0%
NOUTRA ÁREA ACTIV	14	11.2%
ENSINO/OUTR ÁREA	3	2.4%
N EXERCE OUT.ACT	98	78.4%
TOTAL	125	100.0%

## QUADRO 24

## Nº PROFS RESIDENTES BARREIRO

## POR ANTIGUIDADE DE RESIDÊNCIA

Nº ANOS NO LOCAL RESID. (SÓ RESIDENT)	Nº	%
N RESP	3	4.1%
de 1 a 5	7	9.5%
de 6 a 10	13	17.6%
de 11 a 15	10	13.5%
16 a 20	10	13.5%
21a 25	12	16.2%
26 a 30	7	9.5%
31a 62	12	16.2%
TOTAL	74	100.1%

## CATEGORIAS DE EVOCACÃO DA CIDADE PELO LOCAL DE RESIDÊNCIA

O QUE A CIDADE DO BARREIRO EVOCA	LOCAL RESIDÊNCIA			Total
	BARREIRO	D. SETUB	OUTROS	
AMBIENTE SOCIAL	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
BARCOS P/LISBOA	0.0%	0.0%	3.1%	0.8%
BARRA	2.8%	0.0%	0.0%	1.7%
BARRO	2.8%	0.0%	0.0%	1.7%
BARRO/POL/DESORG	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
CINZENTO	1.4%	0.0%	3.1%	1.7%
CINZENTO/DESORG.	0.0%	5.9%	0.0%	0.8%
CINZENTO/POLUIÇ.	0.0%	5.9%	0.0%	0.8%
DESORGANIZAÇÃO	1.4%	0.0%	6.3%	2.5%
DESVALORIZAÇÃO	0.0%	5.9%	3.1%	1.7%
DORMITÓRIO	2.8%	0.0%	0.0%	1.7%
FÁBRICAS	15.5%	11.8%	6.3%	12.5%
LOCAL TRABALHO	0.0%	11.8%	34.4%	10.8%
LUTA POLÍTICA	5.6%	0.0%	0.0%	3.3%
LUTA POLÍT/POLUI	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
MARGEM SUL	1.4%	0.0%	3.1%	1.7%
MI NEA CASA	15.5%	0.0%	0.0%	9.2%
MI NEA CASA/TRAB.	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
MI NEA TERRA	8.5%	0.0%	0.0%	5.0%
MI NEA TERR/POLUI	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
NADA	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
POLUIÇÃO	25.4%	47.1%	31.3%	30.0%
POLUI/AMB.SOCIAL	0.0%	5.9%	0.0%	0.8%
POLUIÇ/DESORGAN.	4.2%	0.0%	0.0%	2.5%
POLUIÇ/L.TRABALH	0.0%	5.9%	3.1%	1.7%
RIO	2.8%	0.0%	0.0%	1.7%
RIO/DORMIT/POLUI	0.0%	0.0%	3.1%	0.8%
TRABALHO	0.0%	0.0%	3.1%	0.8%
VALORIZAÇÃO	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
<b>TOTAL</b>	100%=71	100%=17	100%=32	100%=120

γ2=91,923

Não resp.=5

P=0,003

g1=56

QUADRO 27

CATEGORIAS DE EVOCACÃO DA CIDADE

PELO TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (PROF. NÃO RESID)

O QUE A CIDADE DO BARREIRO EVOCA	TEMPO SERVIÇO NA ESCOLA (N° RESIDENTES)				Total
	1 ano	de 2 a 3	de 4 a 5	de 6 a 15	
BARCOS P/LISBOA	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	2.2%
CINZENTO	0.0%	0.0%	7.1%	0.0%	2.2%
CINZENTO/POLUIÇ.	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%
DESORGANIZAÇÃO	0.0%	12.5%	0.0%	14.3%	4.3%
DESVALORIZAÇÃO	0.0%	12.5%	7.1%	0.0%	4.3%
FÁBRICAS	5.9%	12.5%	7.1%	14.3%	8.7%
LOCAL TRABALHO	17.6%	12.5%	50.0%	14.3%	26.1%
MARGEM SUL	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	2.2%
POLUIÇÃO	52.9%	37.5%	28.6%	28.6%	39.1%
POLUI/AMB. SOCIAL	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%
POLUIÇ/L. TRABALH	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%
RIO/DORMIT/POLUI	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	2.2%
TRABALHO	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%
<b>TOTAL</b>	100%=17	100%=8	100%=14	100%=7	100%=46

$\chi^2=37.555$

P=.398

N resp.=5

gl=36

QUADRO 30

## CATEGORIAS DE VALORIZAÇÃO DA CIDADE PELO LOCAL DE RESIDÊNCIA

O QUE MAIS AGRADA NA CIDADE BARREIRO	LOCAL RESIDÊNCIA			Total
	BARREIRO	D. SETUB	OUTROS	
AMBIENTE SOCIAL	17.1%	13.3%	13.3%	15.7%
AMB.SOC/L.TRABAL	0.0%	0.0%	3.3%	0.9%
AMB.SOC/LOCALIZ.	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
ASSOCIATIVISMO	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
BARCOS P/LISBOA	1.4%	6.7%	10.0%	4.3%
BARREIRO VELHO	1.4%	0.0%	6.7%	2.6%
BARR.VELHO/RIO	4.3%	0.0%	3.3%	3.5%
CIDADE	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
CIDADE INDUSTR.	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
CONHECIMENTO	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
CONSUMO	0.0%	6.7%	0.0%	0.9%
DESCONHECIMENTO	1.4%	13.3%	6.7%	4.3%
FAMÍLIA/REL.SOC.	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
HABITAÇÃO	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
HISTÓRIA LOCAL	0.0%	0.0%	3.3%	0.9%
JARDINS	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
LOCAL TRABALHO	1.4%	20.0%	10.0%	6.1%
LOCALIZAÇÃO	20.0%	6.7%	0.0%	13.0%
LOCAL/BARR.VELHO	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
LOCALIZ/CONSUMO	1.4%	0.0%	0.0%	0.9%
MINHA CASA	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
MOINHOS/PAISAGEM	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
NADA	14.3%	26.7%	36.7%	21.7%
ORGANIZAÇÃO	0.0%	0.0%	3.3%	0.9%
PAISAGEM	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
RELAÇÕES SOCIAIS	7.1%	0.0%	0.0%	4.3%
RIO	5.7%	6.7%	3.3%	5.2%
<b>TOTAL</b>	100%=70	100%=15	100%=30	100%=115

 $\chi^2=62.138$ 

N resp.=10

P=.318

gl=52

## QUADRO 32

## NºPROFS. POR CATEGORIAS DE EVOCACÃO DA CIDADE

O QUE A CIDADE DO BARREIRO EVOCA	Nº	%
Não resp.	6	4.8%
ESPAÇO GLOBAL	16	12.8%
ESPAÇO PARCIAL	32	25.6%
AS COISAS	44	35.2%
OS HOMENS	6	4.8%
IPSEID/PASSADO	7	5.6%
IPSEID/PRESENTE	10	8.0%
APRECIAT/POSIT	1	0.8%
APRECIAT/NEGAT	3	2.4%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 33

## NºPROFS POR CATEGORIAS DE VALORIZAÇÃO

O QUE MAIS AGRADA NA CIDADE BARREIRO	Nº	%
Não resp.	15	12.0%
AFECTIVIDADE +	1	0.8%
AFECTIVIDADE -	30	24.0%
ECONOMICIDADE +	3	2.4%
ECONOMICIDADE -	0	0.0%
ESTETICIDADE +	12	9.6%
ESTETICIDADE -	0	0.0%
FUNCIONALIDADE +	18	14.4%
FUNCIONALIDADE -	0	0.0%
HISTORICIDADE +	8	6.4%
HISTORICIDADE -	0	0.0%
HUMANIDADE +	23	18.4%
HUMANIDADE -	0	0.0%
IPSEIDADE +	13	10.4%
IPSEIDADE -	0	0.0%
LUDICIDADE +	0	0.0%
LUDICIDADE -	0	0.0%
NATURALIDADE +	2	1.6%
NATURALIDADE -	0	0.0%
<b>TOTAL</b>	125	100.0%

QUADRO 34

## LOCAL DE RESID. POR CATEGORIAS DE VALORIZAÇÃO DA CIDADE

O QUE MAIS AGRADA NA CIDADE BARREIRO	LOCAL RESIDÊNCIA		Total
	BARREIRO	OUTROS	
AFECTIVIDADE +	1.4%	0.0%	0.9%
AFECTIVIDADE -	15.9%	46.3%	27.3%
ECONOMICIDADE +	2.9%	2.4%	2.7%
ESTETICIDADE +	13.0%	7.3%	10.9%
FUNCIONALIDADE +	23.2%	4.9%	16.4%
HISTORICIDADE +	5.8%	9.8%	7.3%
HUMANIDADE +	23.2%	17.1%	20.9%
IPSEIDADE +	11.6%	12.2%	11.8%
NATURALIDADE +	2.9%	0.0%	1.8%
<b>TOTAL</b>	100%=69	100%=41	100%=110

 $\chi^2=17.581$ 

N resp.=15

P=0.025

gl=8

QUADRO 35

## NºPROFS POR CATEGORIAS DE DESVAL. DA CIDADE

O QUE MAIS DESAGRADA	Nº	%
CIDADE BARREIRO		
Não resp.	15	12.0%
AFECTIVIDADE +	0	0.0%
AFECTIVIDADE -	16	12.8%
ECONOMICIDADE +	0	0.0%
ECONOMICIDADE -	0	0.0%
ESTETICIDADE +	0	0.0%
ESTETICIDADE -	5	4.0%
FUNCIONALIDADE +	0	0.0%
FUNCIONALIDADE -	27	21.6%
HISTORICIDADE +	0	0.0%
HISTORICIDADE -	0	0.0%
HUMANIDADE +	0	0.0%
HUMANIDADE -	12	9.6%
IPSEIDADE +	0	0.0%
IPSEIDADE -	0	0.0%
LUDICIDADE +	0	0.0%
LUDICIDADE -	2	1.6%
NATURALIDADE +	0	0.0%
NATURALIDADE -	48	38.4%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

QUADRO 36

## APRECIÇÃO GLOBAL DO BARREIRO PELO LOCAL RESIDÊNCIA

LOCAL RESIDÊNCIA	APRECIÇÃO GLOBAL BARREIRO			TOTAL
	de 1 a 2	3	de 4 a 5	
BARREIRO	32.8%	45.9%	21.3%	100%=61
OUTROS	54.2%	41.7%	4.2%	100%=48
<b>TOTAL</b>	<b>42.2%</b>	<b>44.0%</b>	<b>13.8%</b>	<b>100%=109</b>

 $\chi^2=8.757$ 

N resp.=16

P=0.013

gl=2

## QUADRO 37

## LOCAL DE RESIDÊNCIA PELO ÍNDICE DE VALORIZAÇÃO ESPACIAL

LOCAL RESIDÊNCIA	ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
BARREIRO	29.3%	60.3%	10.3%	100%=58
OUTROS	75.4%	20.0%	4.6%	100%=65
<b>TOTAL</b>	<b>53.7%</b>	<b>39.0%</b>	<b>7.3%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=26.285$ 

N resp.=2

P=0.000

gl=2

## QUADRO 38

ÍNDICE DE VALORIZAÇÃO ESPACIAL PELA ANTIGUIDADE DE RESIDÊNCIA  
(PROFS. RESIDENTES)

Nº ANOS NO LOCAL RESID. (SÓ RESIDENT)	ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
de 1 a 5	42.9%	42.9%	14.3%	100%=7
de 6 a 20	30.3%	60.6%	9.1%	100%=33
mais de 20	16.1%	67.7%	16.1%	100%=31
<b>TOTAL</b>	<b>25.4%</b>	<b>62.0%</b>	<b>12.7%</b>	<b>100%=71</b>

 $\chi^2=3$ 

N resp.=3

P=0.488

gl=4

## QUADRO 39

APRECIÇÃO GLOBAL DA CIDADE DO BARREIRO PELA ANTIGUIDADE DE  
RESIDÊNCIA ( PROFS RESIDENTES NA CIDADE)

Nº ANOS NO LOCAL RESID. (SÓ RESIDENT)	APRECIÇÃO GLOBAL BARREIRO			TOTAL
	de 1 a 2	3	de 4 a 5	
de 1 a 5	66.7%	16.7%	16.7%	100%=6
de 6 a 20	35.7%	57.1%	7.1%	100%=28
mais de 20	23.1%	38.5%	38.5%	100%=26
<b>TOTAL</b>	<b>33.3%</b>	<b>45.0%</b>	<b>21.7%</b>	<b>100%=60</b>

 $\chi^2=11$ 

N resp.=1

P=0.024

gl=4

## QUADRO 40

## ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO PELO LOCAL DE RESIDÊNCIA

ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO	LOCAL RESIDÊNCIA			Total
	BARREIRO	D. SETUB	OUTROS	
BARREIRO	35.7%	0.0%	0.0%	21.0%
LISBOA	14.3%	29.4%	62.5%	29.4%
OUTRA BANDA	0.0%	17.6%	0.0%	2.5%
MARGEM SUL	12.9%	5.9%	0.0%	8.4%
MARGEM NORTE	0.0%	0.0%	9.4%	2.5%
ÁREA METROPOLIT.	4.3%	5.9%	6.3%	5.0%
PENÍNSULA SETUB.	7.1%	0.0%	0.0%	4.2%
DISTRITO SETÚBAL	7.1%	17.6%	0.0%	6.7%
DISTRITO LISBOA	2.9%	0.0%	9.4%	4.2%
OUTRO	15.7%	23.5%	12.5%	16.0%
<b>TOTAL</b>	100%=70	100%=17	100%=32	100%=119

 $\chi^2=78.273$ 

N resp.=6

P=0.000

gl=18

## QUADRO 41

## Nº PROFS PELA IMPORT. ATRIBUIDA AO BARREIRO

HIERARQUIZ.LUGARES IMPORT.-		
VALOR BARREIRO	Nº	%
Não resp.	12	9.6%
1	12	9.6%
2	19	15.2%
3	19	15.2%
4	11	8.8%
5	11	8.8%
6	41	32.8%
<b>total</b>	125	100.0%

## QUADRO 42

## IMPORT. ATRIBUIDA AO BARREIRO PELO LOCAL RESIDÊNCIA

LOCAL RESIDÊNCIA	HIERAR.LUG.IMP. - VALOR BARR		
	de 1 a 3	de 4 a 6	total
BARREIRO	17.6%	82.4%	100%=68
OUTROS	84.4%	15.6%	100%=45
<b>TOTAL</b>	<b>44.2%</b>	<b>55.8%</b>	<b>100%=113</b>

 $\chi^2=46.309$ 

N resp.=12

P=0.000

gl=1

## QUADRO 43

## ANTIGUIDADE DE RESIDÊNCIA PELA

## IMPORT. ATRIBUIDA AO BARREIRO (PROFS RESID.BARREIRO)

Nº ANOS NO LOCAL RESID. (SÓ RESIDENT)	HIERAR.LUG.IMP. - VALOR BARR		
	de 1 a 3	de 4 a 6	total
de 1 a 5	33.3%	66.7%	100%=6
de 6 a 20	24.2%	75.8%	100%=33
mais de 20	7.1%	92.9%	100%=28
<b>TOTAL</b>	<b>17.9%</b>	<b>82.1%</b>	<b>100%=67</b>

 $\chi^2=4$ 

N resp.=7

P=0.130

gl=2

## QUADRO 44

## O LUGAR DO BARREIRO NA VIDA DOS PROFS.

O LUGAR DO BARREIRO NA SUA VIDA		
	Nº	%
Não resp.	4	3.2%
LOCAL TRABALHO	52	41.6%
LOCAL TRAB/RESID	12	9.6%
L. TRAB/V. SOCIAL	7	5.6%
L. TRAB/RES/LAZER	2	1.6%
L. TRAB/RES/V. SOC	19	15.2%
L. TRAB/RES/ORIG	2	1.6%
L. TRAB/LAZ/V. SOC	1	0.8%
TRAB/RES/LAZ/SOC	12	9.6%
TRB/RES/SOC/ORIG	7	5.6%
T/RES/LAZ/SOC/OR	7	5.6%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 45

## O LUGAR DO BARREIRO NA VIDA DOS PROFS. PELO LOCAL RESIDÊNCIA

O LUGAR DO BARREIRO NA SUA VIDA	LOCAL RESIDÊNCIA			Total
	BARREIRO	D. SETUB	OUTROS	
LOCAL TRABALHO	4.3%	94.1%	97.1%	43.0%
LOCAL TRAB/RESID	17.1%	0.0%	0.0%	9.9%
L. TRAB/V. SOCIAL	7.1%	5.9%	2.9%	5.8%
L. TRAB/RES/LAZER	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
L. TRAB/RES/V. SOC	27.1%	0.0%	0.0%	15.7%
L. TRAB/RES/ORIG	2.9%	0.0%	0.0%	1.7%
L. TRAB/LAZ/V. SOC	1.4%	0.0%	0.0%	0.8%
TRAB/RES/LAZ/SOC	17.1%	0.0%	0.0%	9.9%
TRB/RES/SOC/ORIG	10.0%	0.0%	0.0%	5.8%
T/RES/LAZ/SOC/OR	10.0%	0.0%	0.0%	5.8%
<b>TOTAL</b>	<b>100%=70</b>	<b>100%=17</b>	<b>100%=34</b>	<b>100%=121</b>

 $\chi^2=103.74$ 

N resp.=4

P=0.000

gl=18

**QUADRO 46**

**Nº PROFESSORES PELO LOCAL DE ACTIVIDADES E OCUPAÇÕES QUOTIDIANAS**

LOCAL DE:							Total
	BARREIRO	D.SETUB	D.LISBOA	OUTROS	NENHUM	Não resp	
COMPRAS BENS VULGAR.	53.6%	8.8%	31.2%	2.4%	2.4%	1.6%	100%=125
COMPRAS BENS Ñ VULG	28.8%	6.4%	56.0%	2.4%	3.2%	3.2%	100%=125
SENTE COMO S/ "CASA"	40.0%	8.8%	28.8%	9.6%	10.4%	2.4%	100%=125
FREQ. LUG. CONV. DIVERT	40.8%	11.2%	30.4%	3.2%	12.0%	2.4%	100%=125
RESID.GRUPO AMIGOS	40.0%	8.8%	32.8%	5.6%	8.8%	4.0%	100%=125
PARTICIP.ASSOCIATIV.	28.8%	8.8%	28.0%	1.6%	28.8%	4.0%	100%=125
ASSIST.MAN.CULT.ART	16.0%	4.0%	70.4%	0.8%	6.4%	2.4%	100%=125

## QUADRO 48

## LOCAL DE RESIDÊNCIA PELO ÍNDICE DE CENTRAÇÃO ESPACIAL

LOCAL RESIDÊNCIA	ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
BARREIRO	19.0%	34.5%	46.6%	100%=58
OUTROS	80.0%	12.3%	7.7%	100%=65
<b>TOTAL</b>	<b>51.2%</b>	<b>22.8%</b>	<b>26.0%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=46.703$ 

N resp.=2

P=0.000

gl=2

## QUADRO 49

## ANTIGUIDADE DE RESIDÊNCIA NO BARREIRO

## PELO ÍNDICE DE CENTRAÇÃO ESPACIAL

Nº ANOS NO LOCAL RESID. (SÓ RESIDENT)	ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
de 1 a 5	42.9%	28.6%	28.6%	100%=7
de 6 a 20	18.2%	48.5%	33.3%	100%=33
mais de 20	12.9%	29.0%	58.1%	100%=31
<b>TOTAL</b>	<b>18.3%</b>	<b>38.0%</b>	<b>43.7%</b>	<b>100%=71</b>

 $\chi^2=7$ 

N resp.=3

P=0.125

gl=4

QUADRO 50

FREQUÊNCIA DA PRÁTICA DE ACTIVIDADES RELAÇÃO COM MEIO LOCAL

ACTIVIDADES	FREQUÊNCIA DA PRÁTICA				TOTAL
	NUNCA	ALGUMA	MUITAS	Ñ resp.	
VISITAS ESTUDO	60.0%	36.8%	0.0%	3.2%	100%=125
TRAB. INDIV/GRUPO	38.4%	47.2%	12.0%	2.4%	100%=125
DEBATES TEMAS LOC	33.6%	58.4%	4.8%	3.2%	100%=125
PART.MEMB. COMUN.	89.6%	7.2%	0.8%	2.4%	100%=125
ORG.INST.LOCAIS	48.8%	36.0%	11.2%	4.0%	100%=125
UTILIZ.OBS.VISITAS	47.2%	41.6%	7.2%	4.0%	100%=125
ORGANIZ.P/ESCOLA	18.4%	64.0%	13.6%	4.0%	100%=125
EXEMPLOS LOCAIS	12.0%	52.0%	33.6%	2.4%	100%=125
VIV.QUOTID.ALUNOS	4.0%	47.2%	46.4%	2.4%	100%=125

QUADRO 51

GRAU DE IMPORTÂNCIA ACTIV. RELAÇÃO MEIO LOCAL NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

ACTIVIDADES	GRAU IMPORT. AVALIAÇÃO ALUNOS				TOTAL
	de 1 a 2	3	de 4 a 5	Ñ resp.	
TESTES	13.6%	34.4%	49.6%	2.4%	100%=125
TRAB. INDIV/GRUP	41.6%	16.0%	38.4%	4.0%	100%=125
DEBATES T. LOCAIS	42.4%	23.2%	30.4%	4.0%	100%=125
VISITAS ESTUDO	61.6%	16.8%	17.6%	4.0%	100%=125
FEST/MANIFS CULT/DESE	30.4%	35.2%	30.4%	4.0%	100%=125
FICHAS/EXERC. MANUAIS	15.2%	42.4%	40.0%	2.4%	100%=125
QUESTIONAM. ORAL	5.6%	26.4%	65.6%	2.4%	100%=125

Nº PROFS. PELO MODO DE ARTICULAÇÃO DAS  
ACTIVIDADES RELAÇÃO MEIO LOCAL

ARTICUL. ACTIV. RELAC- MEIO C/PRÁTICA	Nº	%
Não resp.	5	4.0%
VARIAR ACT. NORM.	28	22.4%
ILUSTRAÇÃO CONT.	51	40.8%
INTEG. PLANIFIC.	27	21.6%
NÃO SÃO RELEVANT	12	9.6%
NÃO INTEG. PLANIF	2	1.6%
<b>total</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 54

Nº PROFS. POR OPINIÃO SOBRE ARTICULAÇÃO  
CURRICULAR DE CONTEÚDOS LOCAIS

OPIN. S/INTEG. CURRIC. CONTEÚDOS LOCAIS	Nº	%
Não resp.	4	3.2%
CONTEÚDOS IGUAIS	5	4.0%
DIV. ESTRAT. LOCAIS	30	24.0%
ACTIV. EXTRA-CURR	32	25.6%
PROG. CONT. LOCAIS	54	43.2%
<b>total</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 55

Nº PROFESSORES POR OPINIÕES SOBRE ADEQUAÇÃO  
DISCIPLINAS À INTEGRAÇÃO CONTEÚDOS LOCAIS

ADEQUAÇÃO DISCIPLIN. INTEG. CONT. LOCAIS	Nº	%
Não resp.	3	2.4%
M/DISC. Ñ É ADEQ.	20	16.0%
M/DISC. É ADEQUAD	55	44.0%
TODAS DISC. ADEQ.	47	37.6%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## Nº PROFS POR MODO INTEGRAÇÃO DOMINANTE

INDICE INTEGRAÇÃO DOMINANTE	Nº	%
Não resp.	12	9.6%
INTEGRAÇÃO	38	30.4%
SUPLEMENTARIDADE	17	13.6%
COMPLEMENTARIDADE	49	39.2%
AUSÊNCIA	9	7.2%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 57

## MODO DE INTEGRAÇÃO DOMINANTE POR ÍNDICE DE PRÁTICA

INDICE INTEGRAÇÃO DOMINANTE	ÍNDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
INTEGRAÇÃO	15.8%	76.3%	7.9%	100%=38
SUPLEMENTARIDADE	70.6%	29.4%	0.0%	100%=17
COMPLEMENTARIDADE	30.6%	59.2%	10.2%	100%=49
AUSÊNCIA	100.0%	0.0%	0.0%	100%=9
<b>TOTAL</b>	<b>37.2%</b>	<b>55.8%</b>	<b>7.1%</b>	<b>100%=113</b>

 $\chi^2=32.758$ 

N resp.=12

P=0.000

gl=6

## QUADRO 58

## Nº PROFS POR PRINCIPAL RAZÃO DA UTILIZAÇÃO

## ACTIVIDADES RELAÇÃO COM O MEIO LOCAL

PRINC. RAZÃO DE UTIL.	Nº	%
ACTIV. REL. C/MEIO		
Não resp.	4	3.2%
MOTIVAÇÃO ALUNOS	39	31.2%
ACTIV. HABITUAIS	8	6.4%
APRENDIZ. ALUNOS	49	39.2%
INDIC. PROG. MANUA	3	2.4%
NÃO EXISTEM COND	10	8.0%
NÃO SÃO RELEVANT	9	7.2%
RESP. SOLIC. EXTER	3	2.4%
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>100.0%</b>

## QUADRO 60

## MODO ORIENTAÇÃO DOMINANTE POR ÍNDICE DE PRÁTICA

ÍNDICE ORIENTAÇÃO DOMINANTE	ÍNDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
OR.PED	25.6%	66.7%	7.7%	100%=78
OR.NORM	44.4%	44.4%	11.1%	100%=9
OR.RIT	50.0%	50.0%	0.0%	100%=6
OR.NEG	66.7%	30.0%	3.3%	100%=30
<b>TOTAL</b>	<b>38.2%</b>	<b>55.3%</b>	<b>6.5%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=16.728$ 

N resp.=2

P=0.010

gl=6

**QUADRO 63 - IMPORTÂNCIA DAS ACTIVIDADES RELAÇÃO MEIO LOCAL P/ AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PELO ÍNDICE DE VALORIZAÇÃO ESPACIAL**

IMPORTANTE P/ AVALIAÇÃO ALUNOS	ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL				
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00		
VISITAS ESTUDO	26.6%	42.6%	66.7%	$\chi^2=9.284$ P=0.054	gl=4 N resp.=5
	100%=64	100%=48	100%=9		
FEST/MANIFS CULT/DES	57.8%	83.0%	66.7%	$\chi^2=9.522$ P=0.049	gl=4 N resp.=5
	100%=66	100%=47	100%=9		

N=125

**QUADRO 64 - IMPORTÂNCIA DAS ACTIVIDADES RELAÇÃO MEIO LOCAL P/ AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PELO ÍNDICE DE CENTRAÇÃO ESPACIAL**

IMPORTANTE P/ AVALIAÇÃO ALUNOS	ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL				
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00		
VISITAS ESTUDO	25.4%	50.0%	45.2%	$\chi^2=7.702$ P=0.103	gl=4 N resp.=5
	100%=64	100%=48	100%=9		
FEST/MANIFS CULT/DES	61.9%	69.2%	80.6%	$\chi^2=3.898$ P=0.420	gl=4 N resp.=5
	100%=66	100%=47	100%=9		

N=125

QUADRO 65

272

## MODO CONCRETIZ. RELACÃO COM MEIO PELO I. VALORIZAÇÃO ESPAC.

MODO DE CONCRETIZAÇ.	INDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			
	RELAC. C/MEIO	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00
NAS RELAC. PAIS		10.6%	12.5%	11.1%
NAS RELAC. COMUN.		12.1%	10.4%	44.4%
NAS RELAC. ALUNOS		71.2%	70.8%	44.4%
NENHUM ESPECIAL		6.1%	6.3%	0.0%
<b>TOTAL</b>		100%=66	100%=48	100%=9

 $\chi^2=8.145$ 

gl=6

N=125

P=0.228

N resp.=2

QUADRO 66

## LUGAR PRIVILEGIADO. RELACÃO COM MEIO PELO I. VALORIZAÇÃO ESPAC.

LUGAR PRIVILEGIADO	INDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			
	RELAC. ESCOLA/MEIO	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00
SALA AULA		7.6%	10.4%	22.2%
ESCOLA		50.0%	52.1%	22.2%
EXTERIOR ESCOLA		42.4%	37.5%	55.6%
<b>TOTAL</b>		100%=66	100%=48	100%=9

 $\chi^2=3.833$ 

gl=4

N=125

P=0.429

N resp.=2

QUADRO 67

## ARTICUL. ACTIV. RELACÃO COM MEIO PELO I. VALORIZAÇÃO ESPAC.

ARTICUL. ACTIV. RELAC.-	INDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL			
	MEIO C/PRÁTICA	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00
VARIAR ACT. NORM.		27.7%	19.1%	12.5%
ILUSTRAÇÃO CONT.		41.5%	42.6%	50.0%
INTEG. PLANIFIC.		18.5%	27.7%	25.0%
NÃO SÃO RELEVANT		10.8%	10.6%	0.0%
NÃO INTEG. PLANIF		1.5%	0.0%	12.5%
<b>TOTAL</b>		100%=65	100%=47	100%=8

 $\chi^2=9.735$ 

gl=8

N=125

P=0.284

N resp.=5

QUADRO 68

## ARTICUL. ACTIV. RELACÃO COM MEIO PELO I. CENTRAÇÃO ESPAC.

ARTICUL. ACTIV. RELAC.-	INDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL			
	MEIO C/PRÁTICA	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00
VARIAR ACT. NORM.		30.6%	14.3%	16.7%
ILUSTRAÇÃO CONT.		41.9%	42.9%	43.3%
INTEG. PLANIFIC.		17.7%	28.6%	26.7%
NÃO SÃO RELEVANT		9.7%	10.7%	10.0%
NÃO INTEG. PLANIF		0.0%	3.6%	3.3%
<b>TOTAL</b>		100%=62	100%=28	100%=30

 $\chi^2=6.462$ 

gl=8

N=125

P=0.596

N resp.=5

QUADRO 71

## ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL PELO ÍNDICE DE PRÁTICA

ÍNDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL	ÍNDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
0.00-0.3	50.0%	48.5%	1.5%	100%=68
0.34-0.66	27.1%	60.4%	12.5%	100%=48
0.34-0.66	22.2%	66.7%	11.1%	100%=9

 $\chi^2=11.167$ 

gl=4

N=125

P=0.025

N resp.=0

QUADRO 72

## ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL PELO ÍNDICE DE PRÁTICA

ÍNDICE CENTRAÇÃO ESPACIAL	ÍNDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
0.00-0.3	46.2%	52.3%	1.5%	100%=65
0.34-0.66	28.6%	60.7%	10.7%	100%=28
0.34-0.66	34.4%	53.1%	12.5%	100%=32

$\chi^2=7.141$   
 $P=0.129$

$gl=4$   
 $N \text{ resp.}=0$

$N=125$

QUADRO 73

Í. VALORIZAÇÃO ESPACIAL PELA CONCORD. OPINIÕES S/ RELAÇÃO C/ MEIO LOCAL

CONC.OPIN.S/ACTIV RELAÇÃO C/MEIO	INDICE VALORIZAÇÃO ESPACIAL				
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00		
P/MOTIVAR ALUNOS	90.6%	95.8%	100.0%	$\chi^2=7.73$ P=0.102	gl=4 N resp.=5
	100%=64	100%=48	100%=8		
LEGISL./REGR.DIFIC.	76.7%	69.6%	42.9%	$\chi^2=4.408$ P=0.354	gl=4 N resp.=12
	100%=60	100%=46	100%=7		
IMPORT.P/APREND.ALUN	89.1%	95.6%	100.0%	$\chi^2=8.086$ P=0.088	gl=4 N resp.=7
	100%=64	100%=45	100%=9		
DISCIP.NÃO É ADEQUAD	39.1%	28.3%	22.2%	$\chi^2=3.442$ P=0.487	gl=4 N resp.=6
	100%=64	100%=46	100%=9		
P/PARTIC.PROJ.ESCOLA	67.7%	76.1%	87.5%	$\chi^2=2.046$ P=0.727	gl=4 N resp.=9
	100%=62	100%=46	100%=8		
P/CUMPRIR PROGRAMAS	43.8%	50.0%	75.0%	$\chi^2=3.79$ P=0.435	gl=4 N resp.=7
	100%=64	100%=46	100%=8		

N=125

QUADRO 74

## PRÁTICA FREQUENTE DE ACTIVIDADES RELAÇÃO MEIO LOCAL PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	PRATICAM ALGUMAS OU MUITAS VEZES AS ACTIVIDADES:					
	T. IND/GR.	DEBATES	PART.COM.	O. INST. LOC	EX. LOCAIS	VIV. QUOT
PORT. EST. SOCIAIS	94.4%	70.6%	0.0%	37.5%	94.4%	100.0%
	100%=18	100%=17	100%=17	100%=16	100%=18	100%=18
PORT. FRANCÊS	71.4%	100.0%	0.0%	14.3%	85.7%	100.0%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	27.8%	44.4%	0.0%	38.9%	72.2%	100.0%
	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	80.8%	80.8%	15.4%	26.9%	100.0%	100.0%
	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26
EDUC. VISUAL	87.5%	87.5%	0.0%	87.5%	100.0%	100.0%
	100%=8	100%=8	100%=8	100%=8	100%=8	100%=8
EDUC. MUSICAL	16.7%	50.0%	16.7%	66.7%	50.0%	83.3%
	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	63.6%	45.5%	0.0%	63.6%	81.8%	81.8%
	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	42.9%	57.1%	0.0%	71.4%	100.0%	85.7%
	100%=7	100%=7	100%=8	100%=7	100%=7	100%=7
EDUC. FISICA	20.0%	30.0%	20.0%	100.0%	70.0%	90.0%
	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	75.0%	100.0%	50.0%	50.0%	100.0%	100.0%
	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4
OUTROS	42.9%	71.4%	14.3%	42.9%	100.0%	100.0%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
	$\chi^2=55.973$ P=0.001 gl=20 N resp.=3	$\chi^2=33.55$ P=0.029 gl=20 N resp.=4	$\chi^2=31.288$ P=0.051 gl=20 N resp.=3	$\chi^2=60.73$ P=0.001 gl=20 N resp.=5	$\chi^2=41.642$ P=0.01 gl=20 N resp.=3	$\chi^2=42.229$ P=0.01 gl=20 N resp.=3

QUADRO 75

IMPORT. P./AVALIAÇÃO ACTIVIDAD. RELAC. MEIO LOCAL PELO G. DISCIP

GRUPO DOCENTE	ACTIVIDADES SÃO IMPORT.P/AVALIAÇ. ALUNOS			
	T. IND/GR.	DEBATES	VISITAS	FEST/CULT.
PORT. EST. SOCIAIS	88.9%	66.7%	44.4%	77.8%
	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18
PORT. FRANCÊS	57.1%	71.4%	28.6%	71.4%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	29.4%	35.3%	11.8%	52.9%
	100%=17	100%=17	100%=17	100%=17
MATEM. C. NATUREZA	76.9%	76.0%	44.0%	48.0%
	100%=26	100%=25	100%=25	100%=25
EDUC. VISUAL	87.5%	75.0%	62.5%	87.5%
	100%=8	100%=8	100%=8	100%=8
EDUC. MUSICAL	16.7%	50.0%	50.0%	83.3%
	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	63.6%	27.3%	45.5%	63.6%
	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	42.9%	57.1%	28.6%	85.7%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
EDUC. FISICA	10.0%	10.0%	10.0%	90.0%
	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	66.7%	100.0%	50.0%	75.0%
	100%=3	100%=4	100%=4	100%=4
OUTROS	28.6%	57.1%	28.6%	71.4%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
	$\chi^2=44.041$ P=0.001 gl=20 N resp.=5	$\chi^2=28.343$ P=0.102 gl=20 N resp.=5	$\chi^2=23.6$ P=0.26 gl=20 N resp.=5	$\chi^2=24.478$ P=0.222 gl=20 N resp.=5

N=125

QUADRO 76 - 1

ABORDAGEM TEMAS LOCAIS PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	ABORDAM OS TEMAS LOCAIS						
	PAT. CONST	HIST. LOC	ASSOC.	DESP.	SAÚDE PÚB	PAT. NAT.	INDUST.
PORT. EST. SOCIAIS	83.3%	94.4%	16.7%	33.3%	44.4%	88.9%	77.8%
	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>	100% <sup>=18</sup>
PORT. FRANCÊS	0.0%	42.9%	42.9%	42.9%	28.6%	28.6%	71.4%
	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>
PORT. INGL. ALEMÃO	5.9%	11.8%	0.0%	47.1%	23.5%	35.3%	29.4%
	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>	100% <sup>=17</sup>
MATEM. C. NATUREZA	42.3%	38.5%	19.2%	30.8%	92.3%	80.8%	96.2%
	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>	100% <sup>=26</sup>
EDUC. VISUAL	85.7%	57.1%	28.6%	28.6%	71.4%	85.7%	71.4%
	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>
EDUC. MUSICAL	33.3%	16.7%	50.0%	50.0%	16.7%	66.7%	33.3%
	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>
TRAB. MANUAIS MAS	45.5%	45.5%	9.1%	63.6%	72.7%	45.5%	72.7%
	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>	100% <sup>=11</sup>
TRAB. MANUAIS FEM	28.6%	71.4%	14.3%	28.6%	42.9%	71.4%	71.4%
	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>	100% <sup>=7</sup>
EDUC. FISICA	11.1%	22.2%	77.8%	100.0%	55.6%	33.3%	22.2%
	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>	100% <sup>=9</sup>
EDUC. M. R. CATÓL	50.0%	75.0%	75.0%	25.0%	100.0%	25.0%	75.0%
	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>	100% <sup>=4</sup>
OUTROS	66.7%	50.0%	33.3%	83.3%	33.3%	66.7%	66.7%
	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>	100% <sup>=6</sup>
	$\chi^2=38.287$ P=0.001 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=33.265$ P=0.001 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=30.519$ P=0.001 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=21.41$ P=0.018 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=34.864$ P=0.000 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=26.628$ P=0.004 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=33.02$ P=0.000 gl=10 N resp.=7

N=125

QUADRO 76 - 2

ABORDAGEM TEMAS LOCAIS PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	ABORDAM OS TEMAS LOCAIS						
	URBANIZ.	TECN. TRAD	PROB. CONT	POPULAÇÃO	CULT. POPUL	PINTURA	MÚSICA
PORT. EST. SOCIAIS	66.7%	61.1%	77.8%	66.7%	50.0%	0.0%	11.1%
	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18
PORT. FRANCÊS	28.6%	0.0%	100.0%	28.6%	42.9%	14.3%	0.0%
	100%=7	100%=6	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	29.4%	0.0%	52.9%	35.3%	17.6%	11.8%	23.5%
	100%=17	100%=17	100%=17	100%=17	100%=17	100%=17	100%=17
MATEM. C. NATUREZA	73.1%	38.5%	73.1%	65.4%	23.1%	0.0%	7.7%
	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26
EDUC. VISUAL	85.7%	71.4%	85.7%	28.6%	71.4%	71.4%	14.3%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
EDUC. MUSICAL	33.3%	0.0%	33.3%	16.7%	83.3%	16.7%	100.0%
	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	81.8%	90.9%	54.5%	72.7%	63.6%	36.4%	9.1%
	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	42.9%	71.4%	14.3%	42.9%	71.4%	42.9%	28.6%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
EDUC. FISICA	22.2%	0.0%	44.4%	22.2%	33.3%	0.0%	22.2%
	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9
EDUC. M. R. CATÓL	75.0%	0.0%	75.0%	100.0%	75.0%	50.0%	50.0%
	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4
OUTROS	83.3%	66.7%	83.3%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%
	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6
	$\chi^2=24.818$ P=0.006 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=51.381$ P=0.000 gl=10 N resp.=8	$\chi^2=21.848$ P=0.016 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=20.336$ P=0.026 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=21.497$ P=0.018 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=38.41$ P=0.000 gl=10 N resp.=7	$\chi^2=34.557$ P=0.000 gl=10 N resp.=7

N=125



QUADRO 77 - 2

## CONCORDÂNCIA C/ OPINIÕES S/ACTIV. RELAÇ. MEIO LOCAL PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	CONCORDAM C/ OPINIÕES S/ACTIV RELAÇÃO C/MEIO					
	PRÁT.HAB.	SOLIC.EXT	APREND.AL	Ñ EX.COND.	LIMIT.TEMP	DISC.Ñ ADQ
PORT. EST. SOCIAIS	29.4%	27.8%	94.4%	64.7%	82.4%	5.6%
	100%=17	100%=18	100%=18	100%=17	100%=17	100%=18
PORT. FRANCÊS	71.4%	71.4%	100.0%	71.4%	100.0%	28.6%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	52.9%	38.9%	100.0%	61.1%	100.0%	83.3%
	100%=17	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	36.0%	15.4%	92.3%	53.8%	7.7%	26.9%
	100%=25	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26	100%=26
EDUC. VISUAL	42.9%	14.3%	85.7%	71.4%	100.0%	0.0%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
EDUC. MUSICAL	50.0%	50.0%	66.7%	50.0%	83.3%	50.0%
	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	44.4%	33.3%	100.0%	66.7%	88.9%	11.1%
	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9	100%=9
TRAB. MANUAIS FEM	57.1%	50.0%	83.3%	20.0%	50.0%	14.3%
	100%=7	100%=6	100%=6	100%=5	100%=6	100%=7
EDUC. FISICA	60.0%	40.0%	80.0%	90.0%	90.0%	50.0%
	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	50.0%	100.0%	100.0%	50.0%	100.0%	50.0%
	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4	100%=4
OUTROS	71.4%	28.6%	100.0%	57.1%	100.0%	42.9%
	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7	100%=7
	$\chi^2=23.363$ P=0.321 gl=20 Ñ resp.=9	$\chi^2=37.144$ P=0.011 gl=20 Ñ resp.=7	$\chi^2=25.043$ P=0.20 gl=20 Ñ resp.=7	$\chi^2=18.337$ P=0.565 gl=20 Ñ resp.=9	$\chi^2=26.748$ P=0.143 gl=20 Ñ resp.=8	$\chi^2=48.115$ P=0.000 gl=20 Ñ resp.=6

N=125

QUADRO 78

ARTICULAÇÃO ACTIVID. RELAÇÃO C/MEIO LOCAL PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	ARTICUL. ACTIV. RELAÇ-MEIO C/PRÁTICA					TOTAL
	VARIAR	ILUSTRAC	INTEG.PL.	Ñ RELEVANT	NÃO INTEG.	
PORT. EST. SOCIAIS	16.7%	50.0%	33.3%	0.0%	0.0%	100%=18
PORT. FRANCÊS	42.9%	57.1%	0.0%	0.0%	0.0%	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	44.4%	22.2%	0.0%	27.8%	5.6%	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	12.0%	64.0%	20.0%	4.0%	0.0%	100%=25
EDUC. VISUAL	25.0%	37.5%	37.5%	0.0%	0.0%	100%=8
EDUC. MUSICAL	33.3%	16.7%	16.7%	33.3%	0.0%	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	36.4%	36.4%	18.2%	9.1%	0.0%	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	14.3%	57.1%	14.3%	14.3%	0.0%	100%=7
EDUC. FISICA	0.0%	11.1%	66.7%	22.2%	0.0%	100%=9
EDUC. M. R. CATÓL	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100%=4
OUTROS	28.6%	42.9%	14.3%	0.0%	14.3%	100%=7
TOTAL	23.3%	42.5%	22.5%	10.0%	1.7%	100%=120

$\chi^2=62.185$

gl=40

P=0.011

Ñ resp.=5

## QUADRO 79

## LUGAR PRIVILEG. RELAÇÃO C/MEIO PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	LUGAR PRIVIL. RELAC. ESC-MEIO			TOTAL
	SALA AULA	ESCOLA	EXT.ESC	
PORT. EST. SOCIAIS	5.6%	55.6%	38.9%	100%=18
PORT. FRANCÊS	0.0%	57.1%	42.9%	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	0.0%	66.7%	33.3%	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	11.5%	42.3%	46.2%	100%=26
EDUC. VISUAL	25.0%	37.5%	37.5%	100%=8
EDUC. MUSICAL	16.7%	50.0%	33.3%	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	9.1%	63.6%	27.3%	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	50.0%	25.0%	25.0%	100%=8
EDUC. FISICA	0.0%	20.0%	80.0%	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	0.0%	25.0%	75.0%	100%=4
OUTROS	0.0%	71.4%	28.6%	100%=7
<b>TOTAL</b>	<b>9.8%</b>	<b>48.8%</b>	<b>41.5%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=33.177$ 

gl=20

P=0.032

N resp.=2

QUADRO 80

OPINIÃO S/ INTEG.CURRIC. CONT. LOCAIS PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	OPINIÃO S/ INTEG.CURRIC. CONT. LOCAIS				TOTAL
	C. IGUAIS	DIV. ESTR.	EXTR. CURR	CONT. LOC.	
PORT. EST. SOCIAIS	0.0%	16.7%	22.2%	61.1%	100%=18
PORT. FRANCÊS	0.0%	28.6%	42.9%	28.6%	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	5.6%	16.7%	27.8%	50.0%	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	3.8%	34.6%	19.2%	42.3%	100%=26
EDUC. VISUAL	0.0%	28.6%	14.3%	57.1%	100%=7
EDUC. MUSICAL	16.7%	16.7%	16.7%	50.0%	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	0.0%	27.3%	18.2%	54.5%	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	0.0%	57.1%	28.6%	14.3%	100%=7
EDUC. FISICA	20.0%	0.0%	50.0%	30.0%	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	0.0%	25.0%	25.0%	50.0%	100%=4
OUTROS	0.0%	28.6%	42.9%	28.6%	100%=7
<b>TOTAL</b>	<b>4.1%</b>	<b>24.8%</b>	<b>26.4%</b>	<b>44.6%</b>	<b>100%=121</b>

$\chi^2=28.306$

gl=30

P=0.554

N resp.=4

QUADRO 83  
INDICE DE PRÁTICA PELO GRUPO DOCENTE

GRUPO DOCENTE	INDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
PORT. EST. SOCIAIS	16.7%	77.8%	5.6%	100%=18
PORT. FRANCÊS	42.9%	57.1%	0.0%	100%=7
PORT. INGL. ALEMÃO	77.8%	22.2%	0.0%	100%=18
MATEM. C. NATUREZA	19.2%	73.1%	7.7%	100%=26
EDUC. VISUAL	25.0%	50.0%	25.0%	100%=8
EDUC. MUSICAL	50.0%	50.0%	0.0%	100%=6
TRAB. MANUAIS MAS	27.3%	72.7%	0.0%	100%=11
TRAB. MANUAIS FEM	37.5%	50.0%	12.5%	100%=8
EDUC. FISICA	70.0%	30.0%	0.0%	100%=10
EDUC. M. R. CATÓL	25.0%	50.0%	25.0%	100%=4
OUTROS	42.9%	42.9%	14.3%	100%=7
<b>TOTAL</b>	<b>38.2%</b>	<b>55.3%</b>	<b>6.5%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=47.679$ 

gl=20

P=0.021

Nresp.=2

QUADRO 84  
SITUAÇÃO PROFISSIONAL PELO INDICE DE PRÁTICA

SITUAÇÃO PROFISS.	INDICE DE PRÁTICA			TOTAL
	0.00-0.3	0.34-0.66	0.67-1.00	
EFFECTIVO	40.6%	53.6%	5.8%	100%=69
EM PROFISSION.	7.1%	92.9%	0.0%	100%=14
PROVISORIO	45.0%	45.0%	10.0%	100%=40
<b>TOTAL</b>	<b>38.2%</b>	<b>55.3%</b>	<b>6.5%</b>	<b>100%=123</b>

 $\chi^2=10.21$ 

gl=4

P=0.037

Nresp.=2

**QUADRO 85**

**PRÁTICA FREQUENTE ACTIV. RELAÇ. MEIO LOCAL PELA SITUAÇÃO PROFISSIONAL**

PRÁTICAS AS ACTIVIDADES:	SITUAÇÃO PROFISS.				
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.		
VISITAS ESTUDO	<b>42.6%</b>	<b>38.5%</b>	<b>30.0%</b>	$\chi^2=1.711$	gl=2
	100%=68	100%=13	100%=40	P=0.425	Ñ resp.=4
TRAB. INDIV/GRUPO	<b>66.2%</b>	<b>85.7%</b>	<b>42.5%</b>	$\chi^2=12.107$	gl=4
	100%=68	100%=14	100%=40	P=0.017	Ñ resp.=3
DEBATES TEMAS LOC	<b>59.7%</b>	<b>85.7%</b>	<b>67.5%</b>	$\chi^2=6.738$	gl=4
	100%=67	100%=14	100%=40	P=0.150	Ñ resp.=4
ORG. INST. LOCAIS	<b>52.2%</b>	<b>38.5%</b>	<b>47.5%</b>	$\chi^2=2.751$	gl=4
	100%=67	100%=13	100%=40	P=0.600	Ñ resp.=5
UTILIZ. OBS. VISITAS	<b>59.1%</b>	<b>64.3%</b>	<b>32.5%</b>	$\chi^2=8.906$	gl=4
	100%=66	100%=14	100%=40	P=0.063	Ñ resp.=5
ORGANIZ. P/ESCOLA	<b>86.6%</b>	<b>84.6%</b>	<b>70.0%</b>	$\chi^2=6.249$	gl=4
	100%=67	100%=13	100%=40	P=0.181	Ñ resp.=5

N=125

QUADRO 86

IMPORTÂNCIA P/ AVALIAÇÃO ACTIV.RELAÇ.MEIO LOCAL PELA SITUAÇÃO PROFISS.

IMPORTANTE P/ AVALIAÇÃO ALUNOS	SITUAÇÃO PROFISS.				
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.		
TRAB. INDIV/GRUP	62.7%	84.6%	37.5%	$\chi^2=11.912$	gl=4
	100%=67	100%=13	100%=40		
DEBATES T.LOCAIS	57.6%	64.3%	50.0%	$\chi^2=1.808$	gl=4
	100%=66	100%=14	100%=40		
VISITAS ESTUDO	40.9%	42.9%	25.0%	$\chi^2=4.126$	gl=4
	100%=66	100%=14	100%=40		
FEST/MANIF.CULT/DESP	66.7%	78.6%	67.5%	$\chi^2=3.373$	gl=4
	100%=66	100%=14	100%=40		

N=125

## QUADRO 87

## ARTICUL. ACTIV. RELAÇ. MEIO LOCAL PELA SITUAÇÃO PROF.

ARTICUL. ACTIV. RELAÇ- MEIO C/PRÁTICA	SITUAÇÃO PROFISS.		
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.
VARIAR ACT. NORM.	29.9%	7.1%	17.9%
ILUSTRAÇÃO CONT.	40.3%	50.0%	43.6%
INTEG. PLANIFIC.	19.4%	42.9%	20.5%
NÃO SÃO RELEVANT	9.0%	0.0%	15.4%
NÃO INTEG. PLANIF	1.5%	0.0%	2.6%
<b>TOTAL</b>	<b>100%=67</b>	<b>100%=14</b>	<b>100%=39</b>

$\chi^2=9.52$   
 $P=0.300$

$g1=8$   
 $N \text{ resp.}=5$

$N=125$

**QUADRO 88**

**CONCORDÂNCIA OPINIÕES S/RELAÇÃO MEIO LOCAL PELA SITUAÇÃO PROF.**

CONC.OPINIÕES S/ RELAÇÃO C/MEIO	SITUAÇÃO PROFISS.				
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.		
P/CUMPRIR PROGRAMAS	45.3%	35.7%	57.5%	$\chi^2=6.797$	gl=4
	100%=64	100%=14	100%=40	P=0.147	Ñ resp.=7
P/PARTIC. PROJ. ESCOLA	71.4%	57.1%	79.5%	$\chi^2=5.957$	gl=4
	100%=63	100%=14	100%=39	P=0.202	Ñ resp.=9
PROGRAMAS DIFICULT.	65.6%	71.4%	85.0%	$\chi^2=5.961$	gl=4
	100%=64	100%=14	100%=40	P=0.202	Ñ resp.=7
É MODA PASSAGEIRA	37.5%	21.4%	37.5%	$\chi^2=4.29$	gl=4
	100%=64	100%=14	100%=40	P=0.368	Ñ resp.=7
SÃO PRÁTIC.HABITUAIS	42.9%	53.8%	52.5%	$\chi^2=15.543$	gl=4
	100%=63	100%=13	100%=40	P=0.004	Ñ resp.=9
IMPORT. P/APREND. ALUN	89.2%	100.0%	95.0%	$\chi^2=4.483$	gl=4
	100%=65	100%=13	100%=40	P=0.345	Ñ resp.=7
NÃO EXISTEM COND.	57.8%	46.2%	71.8%	$\chi^2=3.426$	gl=4
	100%=64	100%=13	100%=39	P=0.489	Ñ resp.=9
LIMIT.TEMPO DIFIC.	81.3%	76.9%	100.0%	$\chi^2=9.76$	gl=4
	100%=64	100%=13	100%=40	P=0.045	Ñ resp.=8
DISCIP.NÃO É ADEQUAD	31.8%	7.7%	45.0%	$\chi^2=6.435$	gl=4
	100%=66	100%=13	100%=40	P=0.169	Ñ resp.=6

N=125

## QUADRO 89

OPIN.S/INTEG.CURRIC.CONTEÚDOS LOCAIS PELA SITUAÇÃO PROF.

OPIN.S/INTEG.CURRIC. CONTEÚDOS LOCAIS	SITUAÇÃO PROFISS.		
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.
CONTEÚDOS IGUAIS	4.4%	0.0%	5.1%
DIV.ESTRAT.LOCAIS	22.1%	35.7%	25.6%
ACTIV.EXTRA-CURR	20.6%	14.3%	41.0%
PROG.CONT.LOCAIS	52.9%	50.0%	28.2%
<b>total</b>	100%=68	100%=14	100%=39

 $\chi^2=9.875$ 

P=0.13

gl=4

N resp.=4

N=125

## QUADRO 90

LUGAR PRIVILEGIADO RELAÇ.C/MEIO PELA SITUAÇÃO PROF.

LUGAR PRIVILEGIADO RELAÇ.ESCOLA/MEIO	SITUAÇÃO PROFISS.		
	EFFECTIVO	EM PROF.	PROVISOR.
SALA AULA	14.5%	0.0%	5.0%
ESCOLA	42.0%	78.6%	50.0%
EXTERIOR ESCOLA	43.5%	21.4%	45.0%
<b>TOTAL</b>	100%=69	100%=14	100%=40

 $\chi^2=8.628$ 

P=0.071

gl=4

N resp.=2

N=125

QUADRO 91

PRÁTICA FREQUENTE ACTIV.RELAÇ.C/MEIO PELO TEMPO SERVIÇO DOCENTE

PRÁTICAS AS ACTIVIDADES:	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)				
	de 1 a 7	de 8 a 16	de 17 a 36		
VISITAS ESTUDO	31.8%	40.0%	42.9%	$\chi^2=1.07$	gl=2
	100%=44	100%=45	100%=28	P=0.587	N resp.=8
TRAB. INDIV/GRUPO	50.0%	71.1%	63.0%	$\chi^2=4.22$	gl=2
	100%=44	100%=45	100%=27	P=0.121	N resp.=9
DEBATES TEMAS LOC	70.5%	65.9%	48.1%	$\chi^2=3.77$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=27	P=0.152	N resp.=10
ORG. INST. LOCAIS	50.0%	34.1%	77.8%	$\chi^2=12.78$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=27	P=0.002	N resp.=10
UTILIZ. OBS. VISITAS	34.1%	53.5%	70.4%	$\chi^2=9.15$	gl=2
	100%=44	100%=43	100%=27	P=0.01	N resp.=11
ORGANIZ. P/ESCOLA	79.5%	72.7%	96.3%	$\chi^2=6.09$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=27	P=0.048	N resp.=10
APROV. VIVÊNC. QUOTID	97.7%	97.8%	88.9%	$\chi^2=3.95$	gl=2
	100%=44	100%=45	100%=27	P=0.111	N resp.=9

N=125

QUADRO 92

IMPORTÂNCIA P/AVALIAÇÃO ACTIV.RELAÇ.C/MEIO PELO TEMPO SERV.DOCENTE

IMPORTANTE P/ AVALIAÇÃO ALUNOS	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)				
	de 1 a 7	de 8 a 16	de 17 a 36		
TRAB. INDIV/GRUP	43.2%	68.2%	57.7%	$\chi^2=5.62$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=26	P=0.06	N resp.=11
VISITAS ESTUDO	27.3%	38.6%	38.5%	$\chi^2=1.53$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=26	P=0.465	N resp.=11
FEST/MANIF. CULT/DESP	75.0%	59.1%	73.1%	$\chi^2=2.91$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=26	P=0.233	N resp.=11

N=125

**QUADRO 93**

**CONCORDÂNCIA C/OPINIÕES S/RELAÇ.C/MEIO LOCAL PELO TEMPO DE SERVIÇO DOC.**

CONC.OPINIÕES S/ACT. RELAÇÃO C/MEIO	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)				
	de 1 a 7	de 8 a 16	de 17 a 36		
P/CUMPRIR PROGRAMAS	56.8%	39.5%	48.0%	$\chi^2=2.6$	gl=2
	100%=44	100%=43	100%=25	P=0.272	N resp.=13
PROGRAMAS DIFICULT.	81.8%	74.4%	52.0%	$\chi^2=7.23$	gl=2
	100%=44	100%=43	100%=25	P=0.027	N resp.=13
LEGISL./REGR.DIFIC.	72.7%	66.7%	75.0%	$\chi^2=0.63$	gl=2
	100%=44	100%=42	100%=24	P=0.729	N resp.=15
NÃO EXISTEM COND.	65.9%	67.4%	50.0%	$\chi^2=2.27$	gl=2
	100%=44	100%=43	100%=24	P=0.322	N resp.=14
LIMIT.TEMPO DIFIC.	97.7%	88.4%	70.8%	$\chi^2=10.86$	gl=2
	100%=44	100%=43	100%=24	P=0.004	N resp.=14
DISCIP.NÃO É ADEQUAD	47.7%	22.7%	24.0%	$\chi^2=7.36$	gl=2
	100%=44	100%=44	100%=25	P=0.025	N resp.=12

N=125

QUADRO 94

OPIN. S/INTEG.CURRIC.	TEMPO SERVIÇO DOCENTE (ANOS)		
	de 1 a 7	de 8 a 16	de 17 a 36
CONTEÚDOS LOCAIS			
CONTEÚDOS IGUAIS	4.7%	4.4%	3.7%
DIV. ESTRAT. LOCAIS	30.2%	20.0%	22.2%
ACTIV. EXTRA-CURR	37.2%	15.6%	29.6%
PROG. CONT. LOCAIS	27.9%	60.0%	44.4%
<b>total</b>	<b>100%=43</b>	<b>100%=45</b>	<b>100%=27</b>

$\chi^2=10.07$   
 $P=0.1217$

$g1=6$   
 $N_{resp.}=10$

$N=125$

