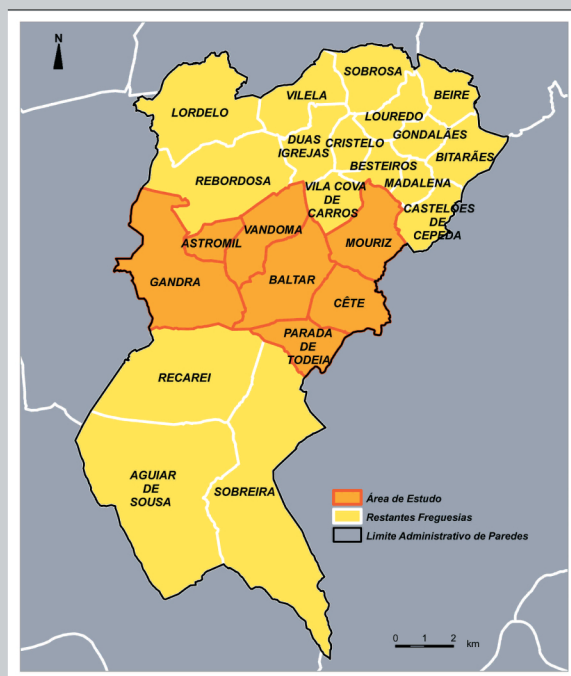


Contributos da Geografia para a Cidadania no Território de Baltar • Paredes



Maria João Rodrigues dos Santos

Porto • 2007

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Contributos da Geografia

Para a Cidadania no

Território de Baltar • Paredes

Dissertação apresentada com vista à
obtenção do grau de Mestre em Geografia
Humana, na Área de Especialização,
Território e Desenvolvimento

Orientação do Professor Doutor
Hélder Trigo Gomes Marques

Maria João Rodrigues dos Santos

PORTO, 2007

SANTOS, M. J. R. (2007). Contributos para a Cidadania no Território de Baltar. Porto: M. J. R. SANTOS Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Cidadania, Ensino, Geografia, Território de Baltar.

Dedicatória

Á memória do meu pai e da minha mãe.
Exemplo de trabalho e perseverança

Para o meu filho, João
Pelo presente feliz,
Esperança de futuro.

Poderemos passar sem a Geografia?

Desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias, a Geografia, apesar de permanentes transformações, tem mantido no, essencial, o seu âmbito.

A razão de ser permanece, pois a Terra é a nossa casa e durará pelo menos tanto quanto o Homem. A Geografia terá de permanecer como disciplina da nossa formação básica, porque de outro modo teremos dificuldades em nos situarmos no Mundo, ou numa região.

Jorge Gaspar,
Adaptado de “O Jornal”.
6 de Fevereiro de 1988.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças de uma nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos mas também criadores.

in Nóvoa, António.
Profissão Professor Vidas de Professores
(Org.) (1991),

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Hélder Marques pela a confiança que depositou em mim, pela disponibilidade, afabilidade, interesse e apoio e orientação metodológica na elaboração deste trabalho.

Aos alunos da minha escola que me dão oportunidade de ser professora. Ser transmissora de ciência e saber.

Á Dra Nazareth pela colaboração na parte estatística e na estrutura da dissertação.

Ao Professor Doutor Rui Trindade pelo auxílio pertinente na abordagem da adolescência nos traços básicos intelectuais (cognitivos) e sociais...

Aos meus Médicos pelo apoio nos períodos em que o corpo não correspondeu.

Aos verdadeiros amigos e amigas pela sincera ajuda e disponibilidade.

Ao Jorge, por todo apoio... nos momentos difíceis.

Ao João por ter aprendido a saber esperar.

Finalmente, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero reconhecimento.

ÍNDICE

Agradecimentos	5
Resumo	6
Índice	7
Lista de Figuras	10
Lista de Quadros	12
Introdução/Pertinência do Projecto	13
1 - O Objecto e as Fontes	
2 - Finalidades	
3 - Considerações Metodológicas	
Capítulo I - A Problemática da Cidadania	17
1.1 – O Conceito de Cidadania	17
1.2 - As Concepções da Cidadania	18
1.3 - Educação para Cidadania	21
1.4 - Valores e Normas no Ensino	23
1.5 - Cidadania e Território: do Local ao Global	27
1.6 - A Evolução da Educação para a Cidadania – - o caso de Portugal	30
1.7 - Geografia e a Educação da Cidadania: as Diversas Escalas	33
Capítulo II -O Ensino da Geografia/Análise do Currículo	39
2.1- A Reorganização Curricular do Ensino Básico	39
2.1. 1- O Currículo e a Gestão Curricular	41
2.1. 2- As Competências Gerais/Princípios e Valores Orientadores do Currículo	44

2.2- A Geografia no Currículo do 3º Ciclo	46
2. 2.1- Função da Geografia	46
2. 2.2- O Contributo da Geografia para o Desenvolvimento das Competências Gerais	47
2. 2.3- O Currículo no 3º Ciclo	50
2. 2.4- As Competências Específicas no Final do 3º Ciclo	52
2. 2.5- Experiências de Aprendizagem ao Longo do 3º Ciclo	56
2.3- A Nova Orientação da Educação	58
2. 3.1- O Modelo de Aprendizagem Construtivista	58
 Capítulo III – As Recentes Dinâmicas Territoriais do Território de Paredes	 62
3.1- Mobilidade e Redefinição das Acessibilidades	63
3.2 -População e Povoamento	69
3.2.1- A Estrutura Etária	80
3.2.2 - Níveis de Instrução	84
3.3 - O Processo Industrialização Rural Difusa	87
 Capítulo IV – A Receita Para a Minha Escola	 92
4.1-. Os Equipamentos Escolares	92
4.1.1 - Características da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar	93
4.1.2 - Infra-estruturas	94
4.1.3 - Recursos Humanos	
4.1.3.1 – Discentes	96
4.1.3.2 – Pessoal Docente	98
4.1.3.3 – Pessoal Não Docente	99

4.2 - Abordagem Espacial	101
4.2.1 - Espaços, Regiões, Territórios e Lugares	101
4.2.2 - Territórios, Lugares e Poderes	104
4.2.3 - Mapas e Escalas	106
4.3 - Observação e Trabalho de Campo	111
4.4 - Memória/Identidade (a matriz)	116
4.4.1 – Das Funções Culturais da Cultura	
às Funções Sociais da Cultura	120
4.5 – O Sentir e o Sentido Territorial da Paisagem	121
4.5.1 - Aprender a “ler” a Paisagem	124
Capítulo V - Parte Técnica - Metodologias de Intervenção	133
5.1 - Jornal da Escola	133
5.2 - Visitas de Estudo	135
5.3 – Clubes	136
Conclusão	141
Bibliografia	142
Anexos	152
Anexo I – Inquérito 1 - Trabalho de Campo - Dirigido aos alunos dos 7º e 9º anos com o objectivo recolha de dados sobre paisagem local agradável e desagradável	
Anexo II – Inquérito 2 - Trabalho de Campo – Inquérito dirigido aos alunos com objectivo de obter dados sobre território local.	
Anexo III - Fotografias da Escola.	

Resumo

Uma das tarefas mais importantes da educação para a cidadania é preparar os alunos para o seu futuro papel como cidadãos activos que contribuam para a coesão social. O meio mais eficaz para alcançar este objectivo é oferecer-lhes uma oportunidade de experimentar directamente o que significa uma acção cívica responsável, favorecendo a mediação entre a escola enquanto paradigma miniatural da sociedade e o “mundo real” exterior, que fica além dos muros.

Aprender a aprender em Geografia é não só adquirir capacidades para dominar com proficiência ferramentas e técnicas, mas também utilizar com perícia conceitos que conduzam ao desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

A melhor forma de se atingir as competências da análise geográfica esperadas passa, necessariamente, por o professor equacionar de forma imaginativa os conteúdos simbólicos e os territórios de referência dos alunos, de forma a leva-los a reinterpretar, no sentido científico do termo, a diversidade das dinâmicas territoriais em diferentes escalas e momentos do tempo.

Índice de Figuras

Figura 1 – Valores relevantes a desenvolver pela Escola.

Figura 2 – O Mundo à nossa volta: O quê? Onde? Como? Porquê?

Figura 3 - Esquema organizador dos temas de Geografia no 3º Ciclo.

Figura 4 – Localização do Concelho de Paredes no Norte Portugal e freguesias que o compõem.

Figura 5 – Rede Rodoviária e Ferroviária do concelho de Paredes.

Figura 6 – Principais concelhos de trabalho e estudo dos residentes nas freguesias do concelho de Paredes.

Figura 7 – Principais concelhos de destino dos residentes no concelho de Paredes.

Figura 8 - Principais concelhos de origem das deslocações, por motivos de trabalho ou estudo.

Figura 9 – Principais concelhos de origem dos deslocamentos de estudantes para o concelho de Paredes.

Figura 10 - População Residente por freguesias, no concelho de Paredes, em 1991 e 2001.

Figura 11 - Variação das densidades populacionais, nas freguesias do concelho de Paredes.

Figura 12 - Mapa Topográfico, 1/25 000 – 1947.

Figura 13 - Mapa Topográfico 1/25 000 – 1977.

Figura 14 - Mapa Topográfico 1/25 000 – 1997.

Figura 15 - Fotografia aérea da freguesia da Gandra, Google 2007.

Figura 16- Evolução da População Residente, da área em estudo, entre 1940 e 2001.

Figura 17 – Distribuição da população por grupos etários nas freguesias do concelho de Paredes em 1991 e 2001.

Figura 18 – Pirâmide Etária do concelho de Paredes em 2001.

Figura 19 – Índices de envelhecimento, de Dependência jovens e Idosos, Taxa de Natalidade, Taxa Mortalidade e Taxa Crescimento Natural, em Portugal, NUT III Tâmega e Município de Paredes.

Figura 20 – Nível de instrução da população residente, por sexo, no concelho Paredes.

Figura 21 – Principais tipo de profissões da população activa, no concelho de Paredes.

Figura 22 – Percentagem de População Activa, por sector de actividade, no concelho de Paredes.

Figura 23 – Equipamentos educativos, desde Pré-escolar até Ensino Superior, no concelho de Paredes.

Figura 24 - Planta da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar.

Figura 25 - Os 4 pisos do edifício principal.

Figura 26 – “*Mapa - esboço*” do trajecto Casa – Escola, do espaço vivido por um aluno no território local.

Figura 27 - Peddy paper sobre Orientação, no Dia da Árvore em 31/3/2003

Figura 28 – Preferência dos alunos, da minha escola.

Figura 29 – Grau de satisfação.

Figura 30 – Associação de Conceitos Rural/Urbano.

Índice de Quadros

Quadro 1 - Alunos retidos não aprovados 2005/2006.

Quadro 2 - Desenho Curricular do 3º Ciclo Ensino Básico.

Quadro 3 - Principais concelhos de trabalho e estudo dos residentes nas freguesias do concelho de Paredes, no próprio concelho e nos concelhos limítrofes.

Quadro 4 - Concelhos de origem das deslocações totais para o concelho de Paredes em 1991 e 2001.

Quadro 5 - Concelhos de destino das deslocações da população residente no concelho de Paredes em 1991 e 2001.

Quadro 6 - Concelhos de origem das deslocações por motivos de estudo para o concelho de Paredes, em 1991 e 2001.

Quadro 7 - População Residente, na Região Norte e em Paredes, em 1981, 1991 e 2001 e respectiva variação.

Quadro 8 - Variação das densidades populacionais, nas freguesias da área em estudo.

Quadro 9 - Variação da População nas freguesias de estudo, entre 1940 e 2001.

Quadro 10 - Distribuição da população por grupos etários nas freguesias da área em estudo.

Quadro 11 - Peso relativo dos Grupos Etários no concelho de Paredes.

Quadro 12 - Principais indicadores demográficos em Portugal, NUT III Tâmega e Município de Paredes.

Quadro 13 - População activa segundo os sectores de actividade, por freguesia, no concelho de Paredes em 1991 e 2001.

Quadro 14 - Evolução da População Residente, da área em estudo, entre 1940 e 2001.

Quadro 15 - Total de alunos no ano lectivo 2005 /2006.

Quadro 16 – Percentagem das preferências dos alunos da minha escola.

Introdução - Pertinência do projecto.

Vivemos numa época pautada por alguma apatia cívica e desencanto, especialmente entre os jovens, perceptível quer pelo absentismo eleitoral quer pelas mais diversas manifestações de intolerância, quantas vezes assumindo forma violenta. Sabemos o que falhou na integração, por exemplo, dos imigrantes, ou das minorias étnicas? Provavelmente não foi só a escola, mas também esta terá, concerteza, a sua quota de responsabilidade enquanto instituição de socialização e integração social.

Pretendo, nesta dissertação, discutir esta temática. Parto do pressuposto que *A Educação para a Cidadania* constitui um importante factor de coesão social, permitindo ao indivíduo agir como cidadão activo e responsável, respeitador dos direitos dos outros, o mesmo é dizer que acredito que a escola pode e deve ter um papel fundamental e insubstituível na formatação de indivíduos livres e responsáveis.

O Conselho da Europa declarou 2005, o Ano Europeu da Cidadania pela Educação (AECE) sob o lema *aprender a viver a democracia*. O AECE refere vários objectivos específicos a alcançar, como estimular iniciativas e criação de parcerias, que permitam partilhar conhecimentos com o objectivo de promover a Educação para a Cidadania Democrática (ECD) e a Educação para os Direitos Humanos (EDH). Para os cumprir é necessário “mudar permanentemente a educação” ajustando-a às diversas culturas e texturas regionais, de forma a aumentar a auto-estima e sedimentar identidades. Trata-se, portanto, de um trabalho colectivo, de incentivo, de mútuo entendimento, de colaboração, de diálogo, de participação, de complementaridade, sempre numa moldura de prática democrática que ajude ao processo de construção e aprendizagem.

É hoje consensual, face ao desgaste dos velhos sistemas de ensino e, sobretudo, como resultado da ineficiência que a escola tem vindo a demonstrar no capítulo da inclusão social, a necessidade de a reinventar, integrando-a como parte do meio em que se insere a fim de poder promover efectivamente a sua vocação, o que implica uma educação orientada para uma cada vez maior consciencialização social, capaz de criar uma mentalidade colectiva, interveniente e participativa. Os

diversos problemas da sociedade actual têm, cada vez mais, territorialidades específicas que importa conhecer e a Escola, enquanto “núcleo duro” de socialização para a mudança, pode e deve catalizar as potencialidades deste tipo de áreas, que sendo ainda predominantemente rurais/industriais, caminham a passos largos para níveis de urbanização crescente.

Penso, também, que uma adequada formação pedagógica não dispensa a necessidade de uma constante actualização científica. Aliás, procurar uma descurando a outra é prosseguir num esforço perfeitamente inútil. Não é possível uma adequação de estratégias e um posicionamento correcto face ao conjunto do processo de ensino-aprendizagem, sem que o professor proceda a uma actualização permanente dos dados científicos que transmite, tomando contacto, simultaneamente, com os avanços teóricos da própria ciência, já que estes condicionam de forma marcante o tipo e a forma das estratégias a adoptar. Trata-se, portanto, de perseguir um novo perfil de professor dinâmico e interveniente no sentido de proporcionar, não só motivos de reflexão, como também linhas gerais fixadoras que possam contribuir para um ensino da Geografia mais consentâneo com alguns dos modelos pedagógicos e valores educativos que caracterizam uma «Educação Geográfica» adaptada às realidades sociais e económicas que contextualizam os jovens da minha escola.

O presente trabalho, tem também como propósito, demonstrar que a Geografia pode e deve desempenhar um papel fundamental para que Escola tenha sucesso como instituição de socialização, tendo igualmente a incumbência de contribuir para uma cidadania participativa e consciente, quando fornece os meios de leitura(s) contextualizada(s) dos territórios, ou seja, preparar os estudantes para serem capazes de saber pensar o espaço e nele intervir (serem pró-activos), de forma a consolidar o sentimento de pertença ao meio local, naquilo que o diferencia e identifica, além de, naturalmente, o saber pensar nas suas múltiplas inter-relações com o espaço nacional ou, até mesmo, com o actual mundo globalizado.

As actividades escolares, pela forma como são organizadas, enquadram-se nas metodologias construtivistas, no ter sentido/significado e têm, como grande objectivo, reflectir criticamente sobre o meio local, afirmar uma *massa critica local*,

assegurar o desenvolvimento sustentado na melhoria da qualidade de vida das populações, génese de uma fortalecida coesão social. Estas actividades devem possibilitar ao aluno desenvolver uma identidade de base territorial, tendo em conta o meio, a sociedade, a cultura e o património, envolvendo-o directamente na melhoria do seu próprio ambiente.

Especificando, a escolha desta problemática, a desenvolver na presente dissertação, fundamenta-se na importância da educação para os direitos democráticos, pretendendo legitimar o desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de responsabilidade de autonomia e de confiança em si próprio; simultaneamente promovendo as finalidades do ensino da Geografia que deve: aprofundar o saber/pensar o espaço geográfico, no sentido da disponibilidade para a reconstrução crítica do próprio saber; no aprofundar o conhecimento de culturas e de territórios, numa formação orientada para o respeito, solidariedade e tolerância e, finalmente, incrementar um sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial numa perspectiva de sustentabilidade.

Esta dissertação é apresentada em seis capítulos. Nos dois capítulos iniciais, faz-se a revisão da literatura, e procurara-se conceptualizar a problemática em estudo: a Cidadania interventiva e participativa, a Geografia e a Cidadania, o programa de Geografia, o território de Paredes, as práticas metodológicas, em particular no meio local. A pesquisa bibliográfica foi feita em diversas bibliotecas ligada à fundamentação e enquadramento teórico da temática a tratar. De realçar a Biblioteca Central da FLUP, Sala Professor Orlando Ribeiro no Departamento Geografia e a Biblioteca Municipal de Paredes que possui um acervo pertinente de literatura de cunho regional/local. Esta demanda efectuou-se, também com estudos práticos incluídos do programa de Geografia, 3º Ciclo de Ensino Básico.

No terceiro capítulo, são apresentadas as dinâmicas territoriais do concelho Paredes e as características socio-económicas da área em estudo. Nesta fase, consultei vários documentos na Câmara de Paredes, (planos de urbanização, plantas, dados estatísticos etc.). Solicitei, ao Instituto Nacional de Estatística (INE) informação estatística pertinente nomeadamente a que me permitiu estudar a mobilidade. Utilizei as Cartas do Instituto Geográfico do Exército para levantamento cartográfico à escala 1:25 000, nos anos 1945, 1976, 1997 e as

fotografias aéreas actuais do Google Earth 2007. Procedi, de seguida, ao estudo da malha, com o cruzamento das fontes cartográficas e dos indicadores estatísticos nos períodos em que foram efectuados os respectivos trabalhos de campo dos documentos cartográficos de modo a interpretar as transformações urbanísticas e as dinâmicas do território em estudo.

No quarto capítulo, apresentei estratégias penso mais adequadas, coerentes e convenientes aos discentes da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Baltar relativamente aos conceitos básicos da Geografia, tais como: lugar, território, espaço, mapa, paisagem, rural e urbano, trabalho de campo e ambiente. Houve necessidade de ir apresentando metodologia apropriada (inquéritos, cartografia...), ao longo do capítulo IV. Apresentei também os resultados referentes aos inquéritos efectuados (destinados aos alunos).

As metodologias empregues nesta dissertação são as próprias da Geografia: qualitativas, a observação directa e indirecta e quantitativas: as estatísticas e os inquéritos aos alunos. Como estratégia adoptada na realização dos inquéritos, foi privilegiei o contacto directo e interpessoal com todos os elementos da amostra daí ter recorrido ao universo total dos meus alunos. A forma de apresentação sofreu uma flexibilização, de acordo com as características sócio-culturais dos inquiridos de modo a facilitar a interpretação das questões colocadas. As respostas foram assim, potencializadas, enriquecidas tornando-se desta forma mais credíveis e fiáveis. Estes procedimentos favoreceram níveis de colaboração mais elevados, e possibilitaram, em meu entender, o conhecimento mais preciso da realidade estudada.

O conhecimento meio local foi imprescindível para a análise visual do espaço em análise. Houve necessidade da observação directa, trabalho de campo, sendo percorrida a área em estudo. Esta foi realizada, em Dezembro 2006, através da circulação pedonal e de automóvel, para determinar a qualidade urbana das freguesias deste concelho.

O último capítulo é dedicado as técnicas/metodologias de intervenção, especificando-se o papel pedagógico e o historial dos casos concretos: Jornal de Escola; Visita de Estudo e Clubes.

Capítulo I – A Problemática da Cidadania

1.1 - O Conceito de Cidadania

Marçal GRILO¹ (2006) transcreve dois conceitos/definições de cidadania, o primeiro retirado do dicionário da Academia das Ciências e, o segundo, do dicionário Houaiss. O dicionário da Academia das Ciências define-a como *condição ou qualidade de cidadão membro de um estado, de uma nação..., no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação*, enquanto o dicionário Houaiss, explicita o conceito de cidadania, definindo-a como *condição de pessoa que, como membro de um estado, se acha no gozo de direitos que permitem participar na vida política*. Ao conceito de cidadania estão, portanto, intrinsecamente ligados quer os direitos de que cada um goza no espaço da vida colectiva, quer os deveres que cada um tem que assumir perante a sociedade a que pertence e que são inerentes a esses mesmos direitos.

O conceito apresentado por CIBELE² acrescenta às formulações anteriores uma noutra valência de crucial importância, quando refere que ser cidadão implica *constituir vínculos com os outros no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerar compromissos que, que entre outras coisas, se traduzem no benefício de direitos civis, políticos e sociais, e na assunção de determinadas responsabilidades*. Ainda assim o conceito de cidadania, mais restrito, ou mais abrangente, necessita actualmente de se compaginar com as principais problemáticas da sociedade contemporânea, apanhada entre o nacionalismo e a consciência planetária (MORIN, 1995, 2000) na qual o pluralismo e o individualismo reduzem drasticamente os valores comuns.

As sociedades modernas, mesmo aquelas que vivem há muito em regimes democráticos consolidados, enfrentam novos problemas e passam por crises às vezes inesperadas e de difícil solução e, por isso, se compreende que mesmo as

¹ www.cidadania-educacao.pt.

² CIBELE, C. (2002), Educar para a cidadania: Tempos Novos para Velhos Desígnios. Noesis, Lisboa, nº61, pp.35-38.

populações das sociedades industriais avançadas, ricas e democráticas não parecem mais satisfeitas com os seus regimes políticos... (Ronald Inglehart cit in PAIXÃO, 2000:6). Mais instruídas, mais críticas, economicamente mais dotadas, questionam a governação, tornam-se mais exigentes na avaliação das políticas e exprimem o seu desrespeito pela autoridade instruída.

1.2 - As Concepções da Cidadania

Hoje, para uma nova cidadania nas sociedades democráticas, é possível, outra abordagem, já não apenas política, jurídica ou fiscal, mas social e cultural: a cidadania abordada, não como uma qualidade, mas como um conjunto de práticas sociais num sistema de valores. Tal como Pierre GIOLLITO (1993:45) é nesta perspectiva que entendo o exercício da cidadania: exercício dos direitos, de associação, de actividades políticas e sindicais, de informação, de expressão sendo o complemento da democracia social indispensável para o funcionamento de um sistema representativo da democracia política que tem como fundamento a delegação do poder, e para corrigir o aspecto obrigatório de actos de solidariedade nacional, tais como o pagamento de impostos e prestação do serviço nacional, práticas de solidariedade social que vão da participação na construção de sistemas de protecção especialmente as mutualidades, à defesa dos Direitos do Homem passando por acções caritativas.

É no exercício da cidadania que se exprime e se realiza a tensão (mas também a regulação) entre o direito e a deliberação e entre os valores e os factos. É um exercício essencialmente voluntário, que situa o voluntário como indivíduo livre num sistema: participação individual num projecto colectivo, implicação do colectivo no destino individual. Quanto mais se associa ao seu exercício a participação voluntária, a acção pensada, o empenhamento voluntário, menos se recorre ao factor de pertença nacional para definir ou caracterizar a cidadania (GIOLLITO, 1993:45).

Ainda ligado à ideia do exercício da cidadania transportada para o plano educativo, cada concepção do exercício da cidadania projecta um modo de

ensino de educação cívica: a primeira corresponde, nos seus fundamentos à instrução cívica tradicional, a segunda cobre o campo de uma educação cívica activa e participativa centrada no exercício dos direitos do cidadão; a terceira conduz sobretudo a uma interrogação sobre o possível e, finalmente, a quarta concepção corresponde à corrente da educação cívica pela educação para os Direitos do Homem (GIOLLITO, 1993:49).

A democracia é o regime da legitimidade, da cidadania e da responsabilidade. Esta permanentemente confrontada com o seu aperfeiçoamento e com o seu aprofundamento, renovando a confiança entre as instituições e a sociedade. Para tanto, tem de vencer a tentação da auto-suficiência e, ao mesmo tempo, ser capaz de mobilizar os cidadãos, ultrapassando os riscos de indiferença cívica, do egoísmo conformista e da massificação esterilizante. Esses riscos ameaçam corroer as sociedades modernas, pondo em causa o sentido de comunidade e de solidariedade e afectando gravemente a própria coesão social (SAMPAIO,1999)³.

Estamos perante uma crise do papel do Estado que se acentuou com o progressivo desmantelamento do Estado-Providência que na Europa do pós guerra assegurou o bem estar social e substituiu o papel de assistência e subsistência que ancestralmente pertenciam a outras instituições, a exemplo da família. Nas últimas duas décadas, a luta contra a exclusão social deve cada vez menos ao Estado, tendencialmente a confinar-se nas funções de soberania, e, cada vez mais, ao que agora se denomina de terceiro sector, ou seja, à sociedade civil que se auto-organiza de forma livre e independente no sentido de promover e reforçar os laços de solidariedade social, o que implica necessariamente um novo sentido de serviço à comunidade e uma prática renovada de cidadania.

Outros factores contribuem para o aumento da desconfiança em relação ao Estado, gerando como contraponto um maior espírito de responsabilidade colectiva, com reflexos nos vínculos de cidadania, individualismo e o enfraquecimento dos valores de referência tradicionais, de que são sinais a prática de corrupção, as elevadas taxas de absentismo nos processos eleitorais, a fraude fiscal, o desinteresse pela vida política e as manifestações cada vez mais

³ Prefácio *in* Educação para a Cidadania, Plátano Editora.

frequentes de falta de civismo, entendido este como o desrespeito pelas regras da vida comunitária (PAIXÃO, 2000:8).

Estes novos modelos alternativos de exercer a democracia reclamam uma sociedade civil mais organizada, com sólidas referências éticas que comandem o viver colectivo, capazes de superar as rupturas do tecido social resultantes do declínio dos laços familiares e comunitários, do excessivo individualismo e relativismo cultural e moral, que enfraqueceram os níveis de “capital social” e de “raios de confiança” (Fukuyama *cit in* PAIXÃO, 2000:8). Começa a consolidar-se uma sociedade civil, também mundializada, representada a vários níveis por grupos informais, associações, grupos, igrejas, organizações e redes independentes do Estado.

De uma maneira geral, as Cartas Constituições, garantem ao cidadão um certo número de liberdades (como a de expressão ou de associação) que constituem recursos possíveis para encorajar ou criticar de maneira eficaz a acção do governo. A opinião “pública” exprime-se hoje por diversos meios: a palavra, a escrita, a imagem, poder interventivo e de forte influência dos *media* e desenvolve-se em manifestações e associações (GIOLLITO, 1993:45).

Em Portugal, anteriormente ao advento do sistema democrático de Abril 74, as leis do Estado tinham a intenção de directa ou indirectamente, por meios mais suaves ou mais violentos, de neutralizar e desencorajar as práticas associativas. Após, as relevantes mudanças políticas do 25 de Abril, as novas leis de cariz democrático, como é axiomático, encorajaram as associações cívicas que gradualmente foram ganhando consistência e capacidade de se manifestarem no tecido social – expressando vínculos de cidadania.

A Educação Cívica, pretende ser um contributo importante para a formação de cidadãos livres, responsáveis, empenhados, conscientes dos seus direitos e dos respectivos deveres, capazes de agir em relação a valores reconhecidos. Não pode nem deve ignorar, para ser uma formação para a democracia, as actuais formas de exercício da cidadania - a governança⁴. Não pode, nem deve ignorar as

⁴ O conceito de governança tem sido utilizado para definir formas de governo mais abertas mais participadas, e relações de cooperação entre o estado e parceiros económicos e cívicos. A abertura das estruturas administrativas e de tomada de decisão à participação pública, à cooperação de agentes económicos e a

variações (da Nação/Estado à Região/Estado, ao Município/Estado e Região/Europa), cujas inovações renovam tanto a abordagem noética e cognitiva (novos objectos de conhecimento) como a abordagem ética (conhecer e tolerar outros valores e outras normas) ou ainda a abordagem prática (novas redes de intercomunicação) (GIOLLITO, 1993:48).

1.3 - Educação para Cidadania

Universalmente reconhecida, grande parte desta incumbência cabe à Educação enquanto instância promotora de uma consciência ética e cívica nas novas gerações, tanto no plano dos valores sociais como pessoais, no sentido de construir uma cidadania activa.

A escola tem como missão, no cumprimento do seu papel *educar as novas gerações, torná-las mais “responsáveis”, inculcar-lhes o sentido de comunidade e de partilha, intensificar a dissuasão da violência* (PERRENOUD, 2002:13). Os sistemas educativos modernos contribuem para socializar os indivíduos fundamentalmente por serem importantes agentes de transmissão de valores e de mudança de mentalidades. Numa sociedade dividida, decerto que temos o direito de encorajar, com firmeza, o sistema educativo a situar-se do lado da cidadania e da comunidade, no pólo oposto ao cinismo e ao individualismo, do lado do trabalho gerador de uma identidade e de competências cívicas (PERRENOUD, 2002:13). A escola e a educação para a cidadania são, portanto, um sistema de socialização de profundo sentido/significado da vida pública.

O objectivo da Educação para a Cidadania é a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política quer através do empenhamento nas instituições da sociedade civil, comprometendo-os nos princípios e valores fundamentais da democracia contemporânea. Esta participação responsável exige um corpo de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a Escola deve transmitir. Momento decisivo do ciclo vital e compromisso decorrente do Estado

outras instituições da sociedade civil não tem, ainda suficiente tradição em Portugal (PORTAS; et al, 2003:196).

de Direito Democrático que é hoje Portugal, a educação escolar, detém uma responsabilidade particular no desenvolvimento das competências cívicas, quer através do *curriculum* formal, quer através dos procedimentos da vida da escola.

O Regulamento Interno e Regulamento do Aluno são, por exemplo, expressões da abordagem do tema da cidadania e intenção da sua aplicação no seu quotidiano escolar, já que estes, mesmo que aplicados de forma pouco rígida, contêm um conjunto normativo que regulam as práticas individuais e as encaixa nos parâmetros desejados de convivência colectiva. Esta autonomia de regulação assenta, por conseguinte, na concepção de uma administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos, no equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos e na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo. Os instrumentos principais da Autonomia são o Projecto Educativo de Escola; o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

Nas orientações políticas para o sistema educativo está claramente assumido que a educação para a cidadania constitui uma finalidade a prosseguir respeitando a diversidade cultural, sem prejuízo da inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, numa perspectiva dos direitos e deveres de cidadania.

A escola pública assumiu, ao longo da história, como missão específica, formar cidadãos, isto é, seres sociais que no futuro pudessem exercer direitos responsabilidades cívicas, políticas e sociais: trabalhar, votar, eventualmente ser eleito, exprimir a sua opinião, realizar vínculos jurídicos de toda a espécie. Deste modo, a escola só pode realizar adequadamente a sua “revolução tranquila”, de abertura para as luzes da razão, o progresso social e a fraternidade, se ela própria se consubstanciar num espaço de exercício de direitos de cidadania, isto é, num local de livre expressão de pensamento e de decisão dos alunos, colectivamente organizada, sobre todos os aspectos da vida escolar (SARMENTO, 2006:6).

1.4 - Valores e Normas no Ensino

No plano educativo, a escola encontra-se implicada numa transformação completa de atitudes e das explicações que procuram dominar esta evolução das relações humanas. O alargamento da escolaridade (dos três aos dezoito anos) reforça a função educativa da instituição escolar. A criança, o adolescente, o jovem adulto acumulam na escola uma soma de experiências sociais onde se cruzam valores e normas. (GIOLLITO, 1993:33).

Os valores facilitam as práticas sociais pelo apelo à adesão tácita de cada um. Os valores éticos e cívicos caracterizam-nos como indivíduos que solidificam o sentimento de pertença. Os valores vivem-se já implicitamente na escola e transmitem aos alunos o universo dos seus primeiros compromissos.

Apostar na democracia implica estar atento à qualidade educativa de um sistema de normas criador de liberdade e não de subordinação, um sistema onde a prudência individual seja suficiente e assegure o lugar da cidadania. Importa que o sentido de responsabilidade seja entendido como exigência essencial. A obrigação livremente aceite funda o civismo e dá sentido à educação. É preciso que a educação crie responsabilidade. É a índole do civismo determinar acções individuais e colectivas. Prescritivas e normativas, estas regras confrontam-nos com os nossos deveres e só elas autenticam os nossos direitos. Neste sentido, a educação e o civismo constituem uma aprendizagem permanente onde o indivíduo e a comunidade se cruzam nesta unidade característica e que se constrói pacientemente: o cidadão (GIOLLITO, 1993:25).

A acção educativa impõe-se desde que se desperte o sentido social que a vida em grupo comporta, inevitavelmente, desde a mais tenra infância. É através desta primeira experiência da vida em sociedade que o ser humano toma consciência progressivamente, por um lado, da sua identidade e da sua personalidade e, por outro, da solidariedade, da consideração que ele deve ao outro. Cidadania responsável é ter consciência dos direitos e deveres (responsabilidades) para promover a cidadania activa. Os três temas chave da educação para a cidadania são a) uma literacia política, b) um pensamento crítico e c) uma participação activa.

No "Relatório Delors"⁵ considera-se que é fundamental distinguir entre o ensino de estudantes até os treze, catorze anos e os estudantes a partir dos catorze, quinze anos, entendendo-se, estes últimos como indivíduos capazes de começar a assumir responsabilidades, ter ideias próprias e assim integrar o ensino na comunidade e até na produção (económica, cultural e serviço público).

A adolescência é uma fase generosa e criativa do ser humano e, contudo, mesmo estudantes com maioridade legal são frequentemente tratados com paternalismo "protector" pela escola e pelo sistema. Enquanto que muitos jovens, apesar de não terem ainda maioridade legal, têm já responsabilidades efectivas na sobrevivência económica das suas famílias e plena consciência dessa responsabilidade. Em muitos assuntos e circunstâncias a participação democrática não precisa de ser uma simulação, pode ser uma intervenção real e responsável tanto na gestão da escola, como na participação e mesmo por vezes liderança em serviço público enquadrado pela Escola. O supra citado Relatório Delors identifica ainda outros desafios que se prendem com o ensino da cidadania, assumindo a recusa de uma visão "neutra", sem ter receio de defender valores como a democracia e a participação dos cidadãos nas decisões que afectam o seu destino, e o vínculo inevitável entre os valores promovidos na Escola e os da sociedade que daí resultará.

Para ensinar democracia, os professores (e não só os dessas disciplinas) e autoridades escolares têm de ser capazes de adquirir legitimidade através do esforço para conseguir o reconhecimento, por parte dos alunos, do seu saber, da sua dedicação e tolerância, da sua capacidade de respeitar o aluno e reconhecer-lhe cidadania e autonomia para opinião e agir de modo independente⁶. A democracia aprende-se praticando. Mas também se ensina praticando a mesma.

Quer no ensino básico quer no secundário as orientações apontam para um conjunto de competências primordiais de todos os cidadãos, designadas no relatório como pilares que sustentam as práticas educativas fundamentais:

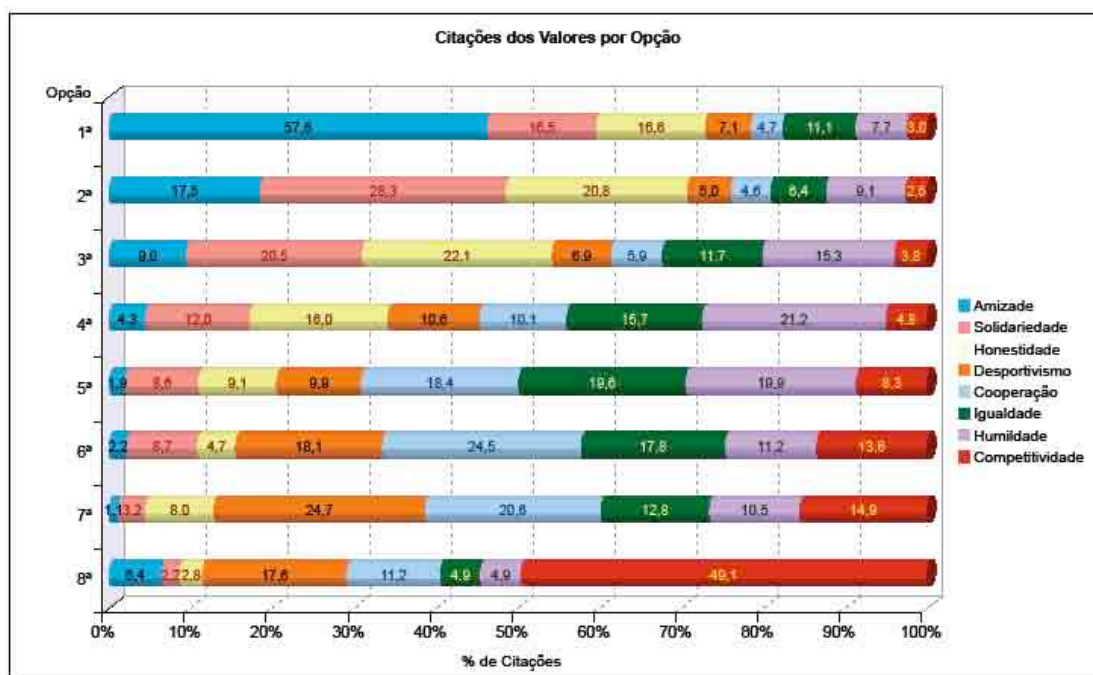
⁵ DELORS, Jacques (2000) - Educação - Um Tesouro a Descobrir, (1996), Porto: Edições Asa.

⁶ No âmbito do Projecto Cidadania e Poder Local - sob o lema «Aprender a Democracia, construir uma cultura de participação para o desenvolvimento local» foi concebida uma simulação pedagógica em conjunto com os professores, na qual os alunos pudessem por em prática as competências de cidadania, adquiridas ao longo do ano lectivo.

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, como um contributo fundamental para o exercício de uma cidadania activa. Em síntese, tal como se salienta no Relatório Delors, a Educação para a Cidadania constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos, e a aprendizagem de práticas na vida pública.

É possível cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo.

Figura 1 – Valores relevantes a desenvolver pela Escola.



Fonte: Projecto Educativo 1999/2002.

Num inquérito aos alunos da minha escola, elaborado com o fim de dar cumprimento ao Projecto Educativo 1999/2002, solicitou-se que estes indicassem, por ordem de importância, os valores que estes consideravam mais relevantes ter e desenvolver na escola. Dos oito itens em causa, destaca-se, sintomaticamente,

o valor da amizade, seguida do valor da solidariedade, o que demonstra a existência de referências éticas que “autorizam” a escola a incrementar nos alunos práticas deles decorrentes, como sejam a participação na vida pública com fortes enlances, ou mesmo centrada nos valores da honestidade, da igualdade, da cooperação ou do desportivismo.

A formação para a justiça pode reconstruir o núcleo duro de uma educação ética das consciências que suportem culturas cívicas de inconformismo perante a injustiça e capacitem para uma cidadania activa, onde a responsabilidade de intervenção se substitui a uma mera cidadania de delegação. Na verdade, é pela apropriação do sentido da justiça abstracta (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predispõem para o agir na concretização da justiça social e na defesa dos valores da democracia (DELORS, 2000:45).

A prática da “Educação para a Cidadania” pressupõe permitir a cada um obter os conhecimentos e as competências necessárias para fazer face à complexidade do mundo e da sociedade. Ora, uma boa parte dos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informarem, formarem uma opinião, defenderem um ponto de vista através da argumentação, servirem-se dos saberes para desenvolver a razão e respeitar a opinião dos outros. Aparentemente, não há nada de mais simples, já que a vocação dos saberes disciplinares consiste em tornar o mundo inteligível, ajudando, portanto, a dominá-lo pela inteligência (saberes/competências) e não pela violência. Para desenvolver a cidadania é preciso visar, antes de mais, uma cultura *científica* - e não a acumulação de conhecimentos parcelares – com o fim de desenvolver uma postura reflexiva e uma ética de discussão, rejeitando a dócil submissão à autoridade da ciência e do mestre (PERRENOUD, 2002:15).

Várias organizações internacionais⁷ têm defendido propostas que desenvolvem o conceito de educação para a cidadania, sugerindo estratégias educativas e enumerando os valores que a devem sustentar. O Conselho da Europa proclamou, *2005 – Ano Europeu da Cidadania pela Educação*⁸, (AECE). Com esta declaração, pretendeu promover actividades diversificadas nos diferentes Estados-Membros, no sentido de sensibilizar os jovens e adultos para a cidadania activa e para a participação democrática, ou seja, para que estas assumam e exercitem os seus direitos e responsabilidades na sociedade. A declaração do Ano Europeu da Cidadania pela Educação possibilitou aos Estados-Membros tomarem medidas concretas para a implementação dos princípios gerais e planos de acção do Conselho da Europa na Educação para uma Cidadania Democrática; também chamou ainda a atenção para o papel fundamental da educação, formal/não formal, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, no desenvolvimento de uma cidadania activa, e na promoção da cultura democrática. O ANO pretendeu consciencializar para o facto de a cidadania não ser apenas um conceito jurídico e político, mas sim um conceito global. A cidadania implica que todos os cidadãos, mulheres e homens, possam agir durante as suas vidas enquanto cidadãos activos e responsáveis, respeitadores dos direitos dos outros. Foi com este espírito que o ano foi impulsionado.



1.5 - Cidadania e Território: do Local ao Global

Os lugares de cidadania desenham-se a diversas escalas, do local, ao espaço nacional e estendem-se mesmo a territórios cada vez mais alargados (do local ao global). Entre os primeiros, contam-se os laços de “proximidade” que reúnem as pessoas e suscitam a sua intervenção em torno dos problemas locais concretos, seja de pequenos grupos (minorias), seja da comunidade local ou da região a que

⁷ Educação Ciência e Cultura da UNESCO, Conselho da Europa na União Europeia.

⁸ www.gaeri.min-edu.pt

pertencem. São as questões da qualidade de vida, nomeadamente do ambiente e património que congregam as intervenções de cidadania em territórios circunscritos.

Uma escola mais autónoma e menos dependente da administração central com maior capacidade para seleccionar os seus professores e para elaborar o seu próprio projecto, será uma escola que está mais próxima da comunidade a que pertence e que consequentemente pode exercer uma maior atracção junto da população que serve.

A escola constituiu sempre, pelo menos desde a queda do Antigo Regime e da correlativa emergência dos valores de cidadania emergentes da revolução francesa (liberdade, igualdade e fraternidade), um poderoso meio de formatação dos indivíduos, não só como condição necessária para o pleno exercício dos seus direitos e deveres (daí as tentativas oitocentistas de universalização do ensino, ou seja saber ler e escrever) como também se acabou por tornar o principal veículo de inculcação dos valores pátrios, numa época fortemente marcada pela emergência dos nacionalismos e da procura de significado do Estado/Nação. Nenhum país europeu, nenhum regime político abriu mão da escola como repositório dos grandes desígnios nacionais, dos seus heróis, da sua forma de contar a história pátria.

A identidade nacional pretende, portanto, ajustar ou mesmo fazer coincidir a consciência individual com colectiva o que supõe a lealdade/aderência dos cidadãos a um desígnio comum. Esta identidade constrói-se na língua, na identificação com um dado território e uma história específica, às vezes numa religião dominante, nas tradições, nas leis consuetudinárias, nos sentimentos e crenças, em suma, num património comum que importa legar às gerações futuras, tudo consubstanciado nos símbolos nacionais que são a bandeira e o hino.

É no complexo destas múltiplas pertenças que se define o novo paradigma de cidadania: uma cidadania inclusiva que parte da referência nacional e se amplia, em círculos alargados, à dimensão da Terra e da Humanidade (PAIXÃO, 2000:10).

Ora, a formação para a cidadania que se adquire ou se deve adquirir na escola, é incompatível com os níveis de insucesso e abandono que hoje se verificam, em particular no 3º ciclo do ensino básico (Quadro 1). No sentido de obviar a este problema, tem sido adoptar políticas públicas com o objectivo de combater flagelo do insucesso e do abandono escolares, uma vez que é obrigação do Estado e da sociedade civil criar uma escola onde caibam todos (pedagogia da não exclusão), como forma de garantir um factor que muito pode contribuir para o reforço da tão requerida e desejada coesão social (GRILO, M. 2006:3).

Quadro 1 - Alunos retidos não aprovados 2005/2006.

Ano de Escolaridade	Total de alunos inscritos	Percentagem de alunos Retidos/Não Aprovados
1º Ano	126	0.0%
2º Ano	150	8,7%
3º Ano	135	4,4%
4º Ano	119	1,4%
5º Ano	223	12,1%
6º Ano	215	11,0%
7º Ano	107	27,1%
8º Ano	73	30,1%
9º Ano	79	44,3%

Fonte: Projecto Educativo 2006-2009

A leitura do insucesso escolar, desagregada por ano de frequência relativa ao ano lectivo de 2005/2006, permite perceber que este incide essencialmente no terceiro ciclo do ensino básico, particularmente nos 8º e 9º anos. É ainda pertinente referir que a elevada expressão do insucesso escolar não tem uma única causa identificável, resultando de uma panóplia de causas, as quais, consoante as texturas sócio – económicas, atingem maior ou menor importância.

A brutal realidade que é insucesso escolar, constitui, em si mesmo causa e efeito de novos insucessos, ou até mesmo da sucessão de pequenos insucessos. O aluno por impreparação, por fragilidade, talvez já sintoma de uma débil estruturação social, começa a lidar com a impossibilidade de resolver os

problemas curriculares existentes. Este choque é a primeira etapa, expressa em pequenos mas muito significativos fracassos, início da trajetória que conduz à descrença, à esquivas, ao afastamento, à exclusão e ao abandono - consumação do dramático insucesso escolar que provoca sérias e reais influências na coesão da sociedade local.

É necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmo, a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual pode, de facto, ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente selectiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização e exclusão sociais. Paradoxalmente, o prolongamento da escolaridade em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar; os não diplomados, no que se refere ao mundo de trabalho, apresentam limitações enormes. Alguns deles considerados pelas empresas, sem capacidade para o emprego, ficam definitivamente excluídos do mundo do trabalho e privados de quaisquer possibilidade de inserção social. Gerador de exclusão, o insucesso escolar está pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais. Estes processos que fragilizam o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser factor de exclusão social e ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição chave para integração ou reintegração. (DELORS, 2000:49).

1.6 - A Evolução da Educação para a Cidadania - o Caso de Portugal

Maria M. SANTOS (2005), num estudo diacrónico da educação cívica em Portugal, remete a matriz da educação cívica ocidental para a civilização grega, pois o seu traço fundamental era a preparação do cidadão para a vida na “polis”⁹, integrando na vida pública os que tinham direito a nela participar (estruturas políticas essenciais na formação do cidadão). Com intuito do não

⁹ De realçar que, o noção de democracia interpretado pelo ancestrais gregos diferenciava-se de uma forma acentuada do contemporâneo conceito. Aplicava-se, exclusivamente a um núcleo restrito de prestigiados e poderosos homens.

enfraquecimento das leis importantes da cidade, insiste-se na instrução e educação pela ginástica e pela música e engloba-se na formação do cidadão também o gosto pelas artes.

Em Portugal, o intuito de universalização do ensino ou mesmo pela instrução cívica e os Direitos do Homem, manifesta-se, como anteriormente se disse, sobretudo a partir da queda do Antigo Regime, sem nunca o Estado, pelo menos até meados da década de 50 do século XX, ter conseguido uma significativa alfabetização dos jovens. Aliás, este analfabetismo endémico, em Portugal, foi sempre apontado como principal causa do seu atraso comparativamente com as nações mais ricas da Europa que tinham, por finais do séc. XIX, erradicado o analfabetismo. Para Alexandre Herculano e outros pensadores oitocentistas este é um tema recorrente, assim como o foi igualmente para os republicanos, sobretudo quando se procuraram legitimar depois de 1910. A doutrina política da Primeira República traduziu-se numa prática de leis anticlericais tentando reverter o ensino, até então, se se exceptuar as escolas do Conde Ferreira, largamente influenciado e dominado pelas estruturas da Igreja Católica. Procurou-se, então, difundir a escola pública, sinal de predomínio do poder laico.

A 28 de Maio de 1926, em consequência das vincadas alterações políticas resultantes do fim da Primeira Guerra Mundial, um golpe militar extinguiu a Primeira República e instaurou a denominada Ditadura Nacional ou Ditadura Militar. Entre a instauração da Ditadura Militar e o advento do Estado Novo em 1933 assiste-se a um progressivo desmantelamento das doutrinas da Primeira República, que se pode considerar o antecomeço da doutrinação que orientará a política educativa das décadas seguintes. Em relação à educação cívica, esta doutrina assentou numa política educativa concretizada num ensino público e privado (predominância de instituições religiosas) controlado e obviamente aderente, que procurou moldar a sociedade aos desígnios do Estado Novo.

Uma “*Nova Ordem*” educacional (IGREJA, 2004:167) reage, ao liberalismo laico da versão republicana. Fomentou-se uma alfabetização estritamente necessária, capaz de afirmar os valores ético-cristãos e da nacionalidade, traduzidos na trilogia, Deus, Pátria e Família. Apostou-se, no conformismo e docilidade social e

nas virtudes do ruralismo. A educação moral e cívica, adquiriu uma matiz que marcou toda a estrutura do sistema educativo português.

Nos finais da década de sessenta, a Reforma de Veiga Simão, não só lançou as bases da universalização do ensino primário como também promoveu o alargamento da escolaridade obrigatória, iniciando o ciclo de democratização do acesso ao ensino secundário. Depois, o período histórico de aproximadamente dois anos, que decorre entre 1974 -1976, é dominado pela instabilidade política e social dos denominados Governos Provisórios. Este período caracterizou-se por grande turbulência político-social e por uma tentativa/vontade de desmantelamento das anteriores leis e sinalizado por profundas transformações.

Entre 1974 a 1986, institucionalizou-se a gestão democrática das escolas, e procurou-se implementar a concepção de escola como serviço à comunidade com a consequente abertura da escola ao meio circundante/envolvente. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE/86) foi reflexo de um amplo debate da sociedade portuguesa sendo aglutinadora da sua vontade política bem como a dos partidos representados na Assembleia da República. A referida Lei de Bases (LBSE/86) expressa (exprime) o desiderato de educar para os valores democráticos descritos no ponto 1.1 do Capítulo I.

Na perspectiva de Maria M. SANTOS (2005:29), *com a Reforma Curricular (1989) (publicação dos planos curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário) é evidente a preocupação enfatizar aprendizagens ligadas à dimensão da cidadania; pretende-se a aquisição de um saber integrado, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e da autonomia dos alunos, de modo a promover uma cidadania activa.*

A reorganização curricular no Ensino Básico concretiza-se através do Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que possibilita a integração de uma disciplina curricular versando de um modo particular as matérias referentes à Educação para a Cidadania e significa o reconhecimento da importância destes conteúdos. O espaço por si conquistado surge como consequência de intensas e prolongadas querelas no decorrer de assinaláveis anos.

Como escreve AFONSO (2004:450) (...) *Com este enquadramento legislativo e curricular, podemos caracterizar sumariamente, a educação para a cidadania no nosso sistema educativo como:*

- 1) *Uma componente transversal dos currículos, fazendo parte de todas as disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar;*
- 2) *Uma dimensão curricular importante na Formação Cívica e na Área de Projecto;*
- 3) *Um programa flexível, aberto e abrangente, permitindo abordar uma grande variedade de temas, sendo possível encontrar as melhores propostas, atendendo à situação e ao contexto;*
- 4) *Uma abordagem pedagógica marcadamente prática, de reflexão e participação....*

Decorreram apenas seis anos desde a publicação do referido Decreto-Lei. Embora uma boa parte dos programas educativos tenha já interiorizado, quer os seus pressupostos quer os seus objectivos, parece ainda cedo para avaliar em que medida a Educação para a Cidadania constituiu, em si, um paradigma de mudança, sendo ainda tempo de o testar, aplicando-o efectivamente.

1.7 - Geografia e a Educação da Cidadania: as Diversas Escalas

A educação para cidadania não só diz respeito a todas as disciplinas, como a todos os momentos da vida colectiva (PERRENOUD, 2002:17). A educação para cidadania estará destinada ao insucesso se não conseguir agregar e implicar todas as disciplinas, atravessando toda a espessura do que é ensinado. O saber geográfico, pelo acervo científico acumulado, quer no âmbito das ciências da terra quer das ciências sociais, vinca/reforça a sua especificidade na vertente da integração e inter-relação entre fenómenos naturais e processos sócio-culturais.

A Geografia pela actualidade e diversidade das temáticas que aborda é fundamental na formação integral do cidadão. Ela permite a sistematização de um potencial de conhecimentos sobre o mundo contemporâneo numa perspectiva

multidimensional e integradora. Contribui também para a percepção da crescente interdependência planetária dos problemas que afectam as relações entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Por fim, estimula o interesse dos alunos por uma participação mais consciente e solidária enquanto cidadãos, na procura de soluções alternativas.

No Currículo do Ensino Básico afirma-se, taxativamente, que *é nesse sentido que o Ensino da Geografia se deve orientar; ela pode ter um contributo importante na Educação Ambiental e na Educação para a Cidadania, consciencializando os alunos do impacte do seu próprio comportamento, fornecendo-lhes informação rigorosa e ajudando-os a desenvolver capacidades que lhes permitam tomar decisões fundamentadas relativas ao ambiente, contribuindo para o aparecimento duma nova ética relativa ao ambiente, que guie as suas acções.*

Através da aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina geográfica, o estudante deverá compreender o desenvolvimento da sociedade como um processo de apropriação dos territórios naturais baseado nas múltiplas relações do homem com o meio físico, nos seus desdobramentos políticos, sociais, económicos e culturais. O ensino da Geografia deve, portanto, contribuir para que o aluno possa compreender melhor o frenético e fascinante mundo em que vive e sentir-se estimulado a intervir solidariamente na realidade em construção, aceitando participar como agente da transformação social. Importa entender os diferentes territórios assim como os fenómenos que constituem a relação das paisagens com a vida que as anima. Para tal é preciso observar, procurar explicações, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço.

As actuais leis portuguesas apelam à participação crescente da sociedade civil num processo de exercício da democracia partilhada e activa. É nítido e gradual um maior protagonismo das pessoas na resolução de inúmeras questões é cada vez mais evidente sendo expoente, signo, sinal, do seu direito de cidadania (GOMES *et al*, 1999:21). Na linha de orientação política do PN POT (Programa Nacional de Política de Ordenamento do Território) um país bem ordenado pressupõe a interiorização social de uma cultura de ordenamento por parte da

população. O papel da Geografia no desenvolvimento de uma cultura para o ambiente/ordenamento do território e o desenvolvimento sustentável compagina-se, aliás, com o que é prescrito na legislação que enquadra o contributo e envolvimento das pessoas, a exemplo da Lei nº 48/98, de 11 de Agosto, art. 5.º): alínea f) onde se refere nos *Princípios Gerais* a necessidade de *Participação, reforçando a consciência cívica dos cidadãos através do acesso à informação e à intervenção nos procedimentos de elaboração, execução, avaliação e revisão dos instrumentos de gestão territorial*;¹⁰.

A Escola e a Literacia Geográfica pode/deve cooperar para um consenso sobre um projecto comum para o nosso território, fortalecendo a identidade local, regional, nacional e integrar-se mais duradouramente em escalas espaciais mais alargadas como a União Europeia, colaborando para o sucesso económico, social e político da construção de cada uma dessas entidades.

A função da Geografia subentende finalidades, ponderadas e aceites na educação para cidadania. Isto é, um indivíduo mais completo e culto, com mais informação, capacidade de análise, de juízo e compromisso. É por isso que devemos valorizar o carácter formativo e social da disciplina Geografia. Um cidadão desempenha diversos papéis como ser social, vai-se integrando e participando em unidades sócio-espaciais cada vez mais amplas, que vão desde a família, o território, região a nação, etc. Como membro de cada uma delas terá de enfrentar temas e inquietações de carácter geográfico cada vez mais variadas. A título de exemplo, como ser político; como agente económico (produtor/ /consumidor) como cidadão (dimensão cívica-social), como estudioso (dimensão/ /intelectual). A relevância de uma parcela do saber, como a Geografia, na sua função social, que é a educação em geral, deverá apoiar-se na contribuição que se pode realizar até um modelo ideal da pessoa pretendida/desejada, modelo que não é constante (rígido) (monolítico), mas que apresenta um perfil variável/ /versátil/dinâmico, isto é, que é relativo a um tempo e a um lugar.

Na actual sociedade do conhecimento, onde os conteúdos da técnica, ciência e informação são variáveis de uma nova temporalidade e uma nova organização

¹⁰ <http://www.territorioportugal.pt/Proposta.aspx>

espacial, mais se justifica o saber geográfico, não só porque os territórios mudam mais depressa, mas também, mesmo que por via da Internet os mais longínquos se aproximam.

No mundo desenvolvido apresentam-se questões públicas que pressupõem um cidadão culto e responsável. Os temas de política europeia ou os mais próximos da política local (a infinidade de serviços/equipamentos públicos locais, por exemplo a localização de um centro cultural, de um lar de idosos, uma escola ou de uma incineradora de resíduos urbanos) sobre os quais se pronunciam, os que regulam, os que concedem os capitais, os peritos, os responsáveis de promover directamente ao serviço, os utilizadores/destinatários, os afectados “indirectamente” por essa actividade ou uso do solo, etc.

JIMENÉZ (1998:30) destaca a utilidade do saber geográfico na Educação para Cidadania, de modo a manter ou incrementar a importância social da disciplina, relevando, em síntese, os seguintes itens:

- *Possibilidade, não só da aquisição, como também na valorização da transcendência para a vida humana, de uma abundante gama de ideias fundamentais sobre a dimensão espacial das sociedades.*
- *Pelos seus planeamentos sistemáticos ou gerais foi possível desvendar a força de cada um dos distintos princípios de acção (geo-factores) das sociedades humanas e da transformação física no que concerne ao desenvolvimento daquelas no espaço.*
- *Pelo seu enfoque corológico, sintetiza e completa uma função informativa e de reflexão genuinamente geográfica sobre os espaços concretos (lugares).*
- *Proporciona e faz desenvolver um bom número de destrezas mentais e instrumentais.*

- *Por fim, outros planos da educação humana como o estético, o ético e o político podem e devem ver-se enriquecidos pela contribuição da Geografia (vide Hay y Foley, 1998).¹¹*

A Geografia partilha com outras disciplinas a preocupação em desenvolver atitudes de pró-civismo: a de tolerância em relação a outros indivíduos, a desenvolver o trabalho em grupo. A prática da cidadania dentro da sala de aula e do espaço envolvente até a projecção a uma escala planetária. Hoje em dia, para gerir a intensa informação disponibilizada pelos *media* é importante uma sólida formação geográfica. Tudo que se passa no planeta Terra tem uma dimensão espacial e temporal. Interpretar imagens televisivas que contêm mapas, horas e minutos correspondentes a fusos horários diversificados exige um Literacia Geográfica específica. Neste mundo globalizado, a Geografia contribui para a formação dos jovens também na medida em que os ajuda a identificar e compreender a diversidade e conflitualidade permanente ou conjuntural dos diversos territórios, desde as lutas inter-étnicos, aos problemas geo-estratégicos que estão na origem da guerra. Mas não só, a própria compreensão da realidade local deve ser referenciada ao contexto global, sendo uma tarefa a desenvolver durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. Os conteúdos seleccionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive valorizando os aspectos sócio-ambientais que caracterizam o património cultural e ambiental. No entanto, valorizar o local não significa menorizar os laços de pertença quer à Nação, quer ao seu território ganhando progressivamente consciência de que o país é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos nas suas percepções e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças sócio-culturais que marcam a sociedade portuguesa¹²

Só assim o aluno-cidadão em formação se sentirá como fazendo parte integrante de um *continuum* geracional, será capaz de compreender os processos e

¹¹ Tradução da autora.

¹² Orlando RIBEIRO (1945) no livro *Portugal O Mediterrâneo e Atlântico* estabeleceu em definitivo a tese da diversidade portuguesa no que respeita às origens étnico-culturais. Tese retomada posteriormente por MATOSO no livro *Identificação de um país. Ensaio sobre as origens de Portugal 1096-1325*.

dinâmicas territoriais e poderá reconhecer-se enquanto agente social capaz de agir e intervir, quer na Geografia do seu lugar de vivência, quer enquanto cidadão do mundo.

Capítulo II - O Ensino da Geografia/Análise de Currículo

2.1 - A Reorganização Curricular do Ensino Básico

A Escolaridade Básica é uma pedra fundamental do processo de educação e formação ao longo da vida. Uma Escolaridade Básica consistente é fundamental para que o futuro cidadão enfrente, com autonomia e espírito crítico, os desafios da actual sociedade do conhecimento.

De acordo com Ministério da Educação (2001), *A escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca na sociedade actual.* Entre os problemas identificados/sentidos pelos professores salienta-se elevado insucesso escolar que dão origem elevados níveis de exclusão social, dificuldade em lidar com uma população escolar heterogénea, programas extensos e desajustados, falta de articulação entre os diferentes ciclos, desajustamento entre conteúdos que se ensinam e as necessidades presentes de aprendizagem; e por fim a necessidade da Escola dar respostas as novas exigências sociais como se descortinou no capítulo II – Educação para Cidadania. Como tema aglutinador, esta educação não pode ser, por isso, da responsabilidade de um só professor ou de uma só disciplina, mas deve atravessar, todos os saberes, todas as áreas curriculares disciplinares, passar por todos os professores e por todas as situações vividas na escola. Na entrada do séc. XXI, em que se assiste cada vez mais à alteração de modelos culturais e sociais, e em que o «ter» parece superiorizar-se ao «ser», faz todo o sentido a escola contemplar no currículo, um espaço transversal, cumprindo a sua mais nobre função, que é educar, no sentido mais lato do termo.

Neste sentido, com o objectivo de actualizar/contemporizar o conjunto de problemas identificados e sentidos pelos docentes nas suas práticas lectivas a Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, enquadrada pelo Decreto-Lei nº 6, prescreve como fim primacial construir uma escola para todos, mais humana, criativa e inteligente, onde todos aprendam mais e melhor e de modo mais significativo.

As alterações introduzidas marcam uma significativa mudança no paradigma curricular do nosso país, evidenciando a necessidade de se evoluir de uma visão estreita do currículo, entendida como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, a cumprir de modo supostamente uniforme por todas as escolas, para uma perspectiva que assuma a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projectos curriculares desenvolvidos a nível de escola (MOTA e ATANÁSIO, 2002:4).

No currículo (Currículo Nacional) inscrevem-se um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do Ensino Básico, definindo o perfil de competências para cada um dos alunos no final da escolaridade obrigatória e o tipo de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos. Este currículo passa a ser assumido como eixo do processo de construção da autonomia das escolas dando-lhes territorialidades específicas. Este ciclo complementa-se com a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

A Escola e os Conselhos de Turma assumem a função central e decisiva na gestão do currículo e no processo educativo, gizados no Projecto Educativo de Escola (PEE), no Projecto Curricular de escola (PCE) e no Projecto Curricular de Turma (PCT).

O programa nacional a cumprir pelas escolas é imanado do Ministério da Educação. Como não podia deixar de ser, é sempre um programa generalista de grande abrangência e, portanto, de pequena definição. Depois, a Comunidade escolar ajusta-o ao Agrupamento de Escolas de forma a “personaliza-lo” com o fim de o aplicar à Escola local. Existem diversos factores, às vezes meramente logísticos¹³, uns mais ou menos previsíveis, outros surpreendentes, que podem interferir e condicionar a efectivação dos modelos desejados, com reflexo nos resultados obtidos.

¹³ Estruturas de construção de salas de aula muitas vezes feitas de materiais de construção, má qualidade, salas de aulas pequenas e reduzida luminosidade (grandes amplitudes térmicas), muito frias no Inverno e muito quentes no Verão. Outros factores: ter antes ou a seguir a nossa aula fichas avaliação que lhe cause ansiedade, preocupação, cansado; trajectória diária do horário escolar, alunos com muitas aulas durante o dia, 17h30m os alunos estão mais cansados do que 10h30m). Em 3 blocos de 90 minutos o rendimento escolar é muito pesado para alunos entre 10 e 15 anos).

2.1.1 - O Currículo e a Gestão Curricular

O novo quadro legal valoriza, como anteriormente se disse, a autonomia e consequentemente da identidade de cada instituição escolar, consubstanciada no seu Projecto Educativo e na sua organização pedagógica (Decreto-lei nº 115-A/98).

Neste contexto, o desenho curricular do 3º Ciclo de Escolaridade do Ensino Básico (Quadro 2) assenta numa perspectiva global de Educação para a Cidadania, surgindo um conjunto de áreas disciplinares, e pela primeira vez com carácter obrigatório, áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – que, para MOTA e ATANÁSIO (2002:5), *de certo modo, constituem o reconhecimento de uma prática lectiva que os professores já adoptavam como estratégias de sucesso*. Este novo currículo nacional, propõe uma formação transdisciplinar da educação para a Cidadania, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e na valorização da Língua Portuguesa.

Como se podem depreender do desenho curricular para o 3º Ciclo, o Ministério da Educação, reduz o número de horas lectivas de algumas disciplinas como História e a Geografia, e afirma que são “compensadas” com cargas horárias nas chamadas “disciplinas transversais”.

Quadro 2 - Desenho Curricular do 3º Ciclo Ensino Básico.

Componentes do currículo 3º Ciclo		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)			
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa Língua Estrangeira LE1; LE2.	2 3	2 2,5	2 2,5	6 8
	Ciências Humanas e Sociais: História Geografia	2	2,5	2,5	7
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais; Físico-Química.	2	2	2,5	6,5
	Educação Artística Educação Visual;	(c) 1	(c) 1		
	Outra Disciplina (oferta da escola) (b) Educação Tecnológica	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação			1	1
	Formação Pessoal e Social Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	1,5
	Áreas curriculares não disciplinares (f) Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação Cívica.	2,5	2,5	2	7
	Total	17(17,5)	17(17,5)	17,5(18)	51,5 (53)
	A decidir pela escola	0,5	0,5		1
	Máximo Global	18	18	18	54
	Actividades de enriquecimento (g)				

(a) Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos. (b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência, (c) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm: i) Educação Visual ao longo do ano lectivo; ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso da escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga horária igual à disciplina de Educação Visual. (d) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artísticos e tecnológicos, os alunos escolheram uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos. (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º (f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A área de projecto e a área de estudo acompanhado são asseguradas, cada uma, por um professor. (e) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Fonte: (Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro)

Além disso, sendo as escolas nem sempre se opta por uma distribuição equitativa não raras vezes com a desvalorização da Geografia. Assim, nesta reforma curricular diz-se que não há novos programas a cumprir mas orientações curriculares a respeitar. No entanto, verificam-se alterações nos conteúdos programáticos e não apenas nas formas de gerir o currículo (Figura 5) e, porque persistem demasiados conteúdos torna-se difícil desenvolver competências nos alunos, ou seja a capacidade de utilizar saberes em condições diversificadas (ALEGRIA, 2002:93).

Paralelamente, a reorganização curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001) veio definir o conceito de Currículo Nacional, entendendo-o como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Currículo Nacional é definido pelo Ministério da Educação, tomando como referência os desenhos curriculares anexos ao Decreto-Lei nº6/2001. Neste diploma consta o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem proporcionadas a todos os alunos. *Ao mesmo tempo emergiu a necessidade de uma progressiva diferenciação pedagógica, que possibilitasse a diversificação de percursos de aprendizagem, procurando ir de encontro das reais necessidades formativas de cada jovem* (GARGATÉ, 2002:9).

Compete à escola, e em concreto, ao seu Conselho Pedagógico, a responsabilidade de criar, aprovar e avaliar um Projecto Curricular Escola, no qual são definidas as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, a serem aplicados para um mínimo de três anos. O Projecto Curricular Escola é componente do Projecto Educativo Escola, consagrando as suas orientações educativas, no qual se explicitam *as prioridades da escola e as competências essenciais e transversais, à volta das quais gravitam o projecto e o as conteúdos a trabalhar (verticalmente) por cada área curricular* (SANTOS e LOPES, 2002:37).

O Projecto Curricular Turma é concebido, aprovado e avaliado pelos professores da turma. Nesta publicação (documento) encontram-se definidas as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional e do Projecto Curricular de Escola, devendo o mesmo ser executado de modo a corresponder às particularidades de cada turma e a permitir a articulação horizontal e vertical das aprendizagens.

2.1.2 - As Competências Gerais/Princípios e Valores Orientadores do Currículo

Com base no Currículo Nacional Ensino Básico – *Competências Essenciais* –na Introdução¹⁴ é ajustada uma (...) *noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno* (2002:9).

A definição das competências a alcançar no final da educação básica tem como referência os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, afirmando-se num conjunto de valores e princípios:

1. A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
2. A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
3. O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
4. A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
5. O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
6. O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;

¹⁴ Direcção Ensino Básico, 2001- Ministério da Educação.

7. A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
8. A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Equacionaram-se à luz destes princípios as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica (ME, 2001:15).

Assim à saída da educação básica o aluno deverá ser capaz de: (Competências Gerais Adquiridas no Final da Educação Básica):

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar,
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagens adequadas aos objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Desta lista ALEGRIA (2002:88), classifica-as em algumas categorias essenciais: duas competências relativas à cultura, ciência e tecnologia (1 e 2), duas relativas ao domínio de línguas (3 e 4), duas ligadas às metodologias de organização da informação (5 e 6), duas competências relativas a atitudes (7 e 9), uma

relacionada com a capacidade de agir (8) e, finalmente também uma relativa ao domínio psico-motor (10).

2. 2 - A Geografia no Currículo do 3º Ciclo

2. 2. 1 – A Função da Geografia

A preparação do documento das competências específicas da Geografia baseou-se nos currículos do Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e Geografia em vigor, no 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com CÂMARA *et al* (2001:5)¹⁵ a Educação Geográfica utiliza as dimensões conceptual e instrumental do conhecimento geográfico para proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver competências geográficas e, nessa medida, a Geografia desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania. Os mesmos autores acrescentam que *o cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-se entre si, de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desses meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre. Além destas destrezas espaciais é, também, aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.*

Partindo dos princípios e valores orientadores do currículo e a sua articulação com os conteúdos das Orientações Curriculares da disciplina pode-se propor, pelo menos mais sete áreas ou temáticas de valores para além das mencionadas anteriormente: Educação Multicultural, Educação Não-Sexista, Educação para a Participação Cívica, Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação

¹⁵ *Geografia: Orientações Curriculares – 3º Ciclo*, Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica, 2001 (última versão).

Rodoviária, Educação para o Consumidor, Valorização da Língua Portuguesa, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Aponta-se também para a construção de uma Literacia Geográfica, na interacção, desde logo com o local que habita, com a valorização do trabalho de campo, do trabalho projecto e dos estudos de caso. A noção de competência aproxima-se do conceito de literacia, isto é a *cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da passagem pela educação básica. Competência diz respeito ao processo de activar *recursos* em diversos tipos de situações, associar algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber.

2. 2. 2 - O Contributo da Geografia para o Desenvolvimento das Competências Gerais

De acordo com o papel desta disciplina a aprendizagem da Geografia, no Currículo Nacional do Ensino Básico, *Competências Essenciais* (ME, 2001:108), ao longo da escolaridade básica, deve permitir aos jovens a apropriação de um conjunto de competências:

1. O desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, Mundo; (1)
2. A curiosidade por descobrir e conhecer territórios e paisagens diversas valorizando a sua diversidade como uma riqueza natural e cultural que é preciso preservar; (1)
3. A compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços; (2)
4. O desenvolvimento de processos de pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação da informação relativa a problemas geográficos; (6)
5. A utilização correcta do vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter relações; (2)
6. A utilização correcta das técnicas gráficas e cartográficas de representação espacial para compreender e explicar a distribuição dos fenómenos geográficos; (5)
7. A análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções; (7)

8. O reconhecimento da diferenciação entre os espaços geográficos como resultado de uma interacção entre o Homem e o Ambiente; (1)
9. O reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos; (1/9)
10. A consciencialização dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa e a participação em acções que conduzam a um desenvolvimento sustentável; (1/9)
11. A predisposição para estar informado geograficamente e ter uma atitude crítica face à informação veiculada pelos *mass media*; (7/8)
12. A reflexão sobre a sua experiência individual e a sua percepção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real; (7)
13. A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo. (9)¹⁶

Paralelamente, e de acordo com Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001:6), o cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre. Além destas destrezas espaciais é também aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.

Em síntese como refere, Fernanda ALEGRIA (2002:90), *na lista de competências geográficas que nos é apresentada, afigura-se uma divisão tripartida: cinco competências muito amplas, duas relativas a conceitos e duas relativas a métodos e técnicas.*

Cinco competências amplas: Desenvolver a aptidão para pensar geograficamente; curiosidade pela descoberta de territórios e paisagens,

¹⁶ Entre parênteses encontra-se o contributo da Geografia para o desenvolvimento das competências gerais de ciclo.

valorizando a diversidade; análise de problemas concretos do mundo para procurar soluções, reconhecimento da diferenciação entre espaços, como resultado da interacção Homem-Ambiente; reflexão sobre a experiência individual para compreender a relatividade do conhecimento geográfico; relativizar a importância do lugar onde se vive para desenvolver a consciência da cidadania.

Duas competências relativas a conceitos: Compreender conceitos geográficos para descrever localização, distribuição e inter-relações entre espaços; utilizar correctamente vocabulário geográfico.

Duas competências relativas a métodos e técnicas: Organizar, analisar tratar, apresentar e comunicar informações geográficas; utilizar técnicas cartográficas para compreender e explicar a distribuição de fenómenos.

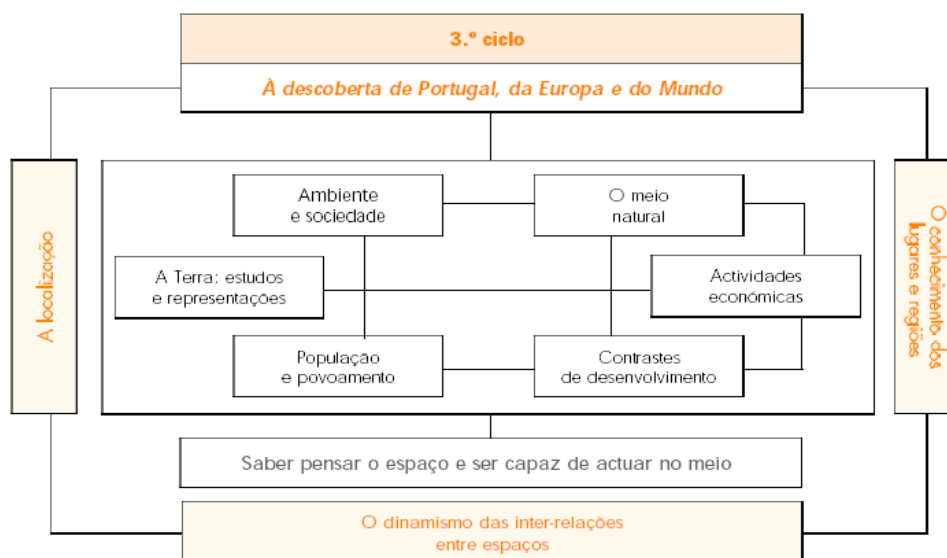
Podemos concluir que os autores colocaram-se num território muito vago no ensino da Geografia e em segundo lugar colocaram maior ênfase aos conhecimentos e capacidades dos alunos do que às suas atitudes, ou seja, ao interesse dessas aprendizagens, aos comportamentos como indivíduos e cidadãos na complexa sociedade actual em rápidas transformações.

Das treze competências geográficas três relacionam-se com «atitudes»: «solidariedade», «predisposição» e «atitude crítica». A primeira, para se referir cooperação para os que sofrem de escassez de recursos; a «predisposição» para mencionar os problemas ambientais e o desenvolvimento sustentável e a última para se referir a um atitude crítica perante os mass media. Na perspectiva, das atitudes, da sensibilização para participação social e consciente, questionando os comportamento de cada indivíduo e da educação para cidadania é manifestamente insuficiente.

2. 2. 3 - O Currículo no 3º Ciclo

O currículo de Geografia é constituído pelo conjunto das aprendizagens e das competências a desenvolver pelos alunos ao longo do 3º Ciclo aquando do estudo dos seguintes temas e conteúdos programáticos:

Figura 2 – O Mundo à nossa volta: O quê? Onde? Como? Porquê?



Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico, *Competências Essenciais* (ME, 2002:122).

As orientações nacionais a ter em conta referem-se às competências essenciais da disciplina para este Ciclo e às experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, ao longo dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos). Ao docente de Geografia compete definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do Currículo Nacional, através dos temas definidos, como se representou no esquema organizador da Figura 5, adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma. Ao professor abrem-se também novos caminhos e colocam-se novos desafios!

Figura 3 - Esquema organizador dos temas de Geografia no 3º Ciclo.



Fonte: Programa/Geografia, Orientações Curriculares, 3º Ciclo (ME, 2002:15).

Segundo as orientações curriculares do programa de Geografia, devem ser considerados os seguintes aspectos na organização e gestão do currículo:

- a) *Os seis temas programáticos podem ser estudados, separadamente ou de forma integrada. A sua distribuição ao longo dos três anos do 3º Ciclo Ensino Básico deve ser articulada com os Projectos Curriculares de Escola e de Turma, nunca descurando uma lógica de Ciclo. No entanto, o tema “Representações da Terra”, dada a natureza dos conteúdos, deve ser estudado em primeiro lugar.*
- b) *A escala de análise dos estudos a realizar deve ser seleccionada de modo a evidenciar os fenómenos geográficos em estudo. Assim, em cada tema programático será utilizada a escala de análise mais adequada aos respectivos fenómenos. Os estudos devem sempre referir-se à realidade portuguesa, de modo a que os alunos, à saída de Ensino Básico, tenham o conhecimento da Geografia do ser país. Além disso, devem incluir a*

comparação com outra realidade: semelhante ou contrastada, conforme o fenómeno em estudo. Esta comparação pode ser realizada partindo de uma análise às escalas local, continental ou mundial.

- c) *No final do 3º Ciclo, é importante que os alunos reconheçam que os factores físicos e humanos se interrelacionam de forma dinâmica, originando repercussões espaciais diferentes. A metodologia a utilizar deve, sempre que possível, ter como base o estudo de caso, partindo de exemplos concretos, que podem ser um lugar, uma região ou um país. A escala mundial será utilizada principalmente no estudo de fenómenos só compreensíveis à escala planetária, como os grandes conjuntos montanhosos, os grandes rios, a distribuição mundial dos climas, das formações vegetais e da população. Os estudos de caso devem ter como referência espacial Portugal e dois países que constituam exemplos significativos e contrastantes.*

2. 2. 4 - As Competências Específicas no Final do 3º Ciclo.

O Ensino da Geografia deve desenvolver competências ligadas à pesquisa: a observação, o registo, o tratamento da informação, o levantamento de hipóteses, a formulação de conclusões, a apresentação de resultados. É a partir do trabalho de campo e do trabalho de grupo que é possível promover a discussão de ideias, a produção de conclusões e a utilização de destrezas geográficas.

Através da educação geográfica os alunos aprendem a aplicar os conceitos de localização/lugar, ambiente, região, interacção e movimento. Ao integrar as diferentes características do lugar desenvolvem também a percepção de que todos os grupos humanos são interdependentes dado partilharem um sistema ambiental comum. As acções realizadas por um grupo num determinado lugar/região afectam o ambiente e as populações de lugares longínquos. Assim, agruparam-se as competências em três domínios, figura 2:

- A Localização;
- O Conhecimento dos lugares e regiões;
- O dinamismo das inter-relações entre os espaços.

TEMA: A TERRA: ESTUDOS E REPRESENTAÇÕES

- Descrição da paisagem
- Mapas como forma de representar a superfície terrestre
- Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre.

TEMA: MEIO NATURAL

Clima e Formações Vegetais

- Estado do Tempo e Clima
- Distribuição e características dos climas
- Distribuição e características da vegetação

Relevo

- Grandes conjuntos de relevo
- Dinâmica de uma bacia hidrográfica
- Dinâmica do litoral

Riscos e Catástrofes

- Causas das catástrofes naturais
- Efeitos sobre o homem e sobre o ambiente

TEMA: POPULAÇÃO E POVOAMENTO

População

- Distribuição e seus factores
- Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos

Mobilidade

- Tipo de migrações
- Fluxos migratórios
- Causas e consequências das migrações

Diversidade cultural

- Factores de identidade e de diferenciação das populações

Áreas de fixação humana

- Urbanização e ruralidade
- Estrutura das áreas urbanas
- Modos de vida em meio urbano e em meio rural

TEMA: ACTIVIDADES ECONÓMICAS

- **Actividades económicas: recursos, processos de produção e sustentabilidade**
 - Agricultura e Pesca
 - Indústria
 - Serviços e Turismo
 - Impactes ambientais, sociais e económicos
- **Redes e meios de transporte e telecomunicações**
 - Modos de transporte, produtos a transportar e distâncias a percorrer
 - Impactes do desenvolvimento das redes de transporte nos espaços envolventes
 - Importância das telecomunicações na sociedade actual

TEMA: CONTRASTES DE DESENVOLVIMENTO

Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento

- Indicadores de Desenvolvimento

Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento

- Obstáculos ao desenvolvimento
- Soluções para atenuar os contrastes de Desenvolvimento

TEMA: AMBIENTE E SOCIEDADE

Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

- Alterações do ambiente global
- Grandes desafios ambientais
- Estratégias de preservação do património

A - LOCALIZAÇÃO

SER CAPAZ DE:

1. Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala.
2. Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas.
3. Localizar Portugal e a Europa no Mundo, completando e construindo mapas.
4. Localizar lugares utilizando plantas e mapas de diferentes escalas.
5. Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região do país onde se localiza, o país, a Europa e o Mundo.

B - O CONHECIMENTO DOS LUGARES E REGIÕES

SER CAPAZ DE:

1. Utilizar o vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos.
2. Formular e responder a questões geográficas (Onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza/distribui deste modo? Porque sofre alterações?), utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, CD-ROM e Internet.
3. Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, videograma, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias.
4. Comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas.
5. Ordenar e classificar as características dos fenómenos geográficos, enumerando os que são mais importantes na sua localização.
6. Seleccionar as características dos fenómenos geográficos responsáveis pela alteração das localizações.
7. Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.
8. Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (lineares, histogramas, sectorogramas, pirâmides etárias), mapas (de manchas, temáticos) e diagramas.
9. Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas.
10. Problematicar as situações evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou em material audiovisual.
11. Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (mapas, entrevistas, inquéritos), realizando o registo da informação geográfica.
12. Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimentos geográficos.

C - O DINAMISMO DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS

SER CAPAZ DE:

1. Interpretar, analisar e problematicar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e/ou material audiovisual.
2. Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre as soluções possíveis.
3. Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços.

4. Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

2.2.5 - Experiências de Aprendizagem ao Longo do 3º ciclo

Ao longo do 3º Ciclo as aprendizagens desenvolvem-se através da identificação de temas/questões geográficos sobre:

- A diversidade das paisagens e das representações da terra.
- A diversidade do espaço português, europeu e mundial.
- Os diferentes padrões da distribuição da população e do povoamento.
- As desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial.
- O impacto da actividade humana nas diferentes regiões do Mundo.

Com base nestes pressupostos, os alunos irão contactar com múltiplas experiências/práticas/estratégias de aprendizagem, essenciais à aquisição de uma correcta Literacia Geográfica, fundamental na formação e informação dos potenciais cidadãos nacionais (Portugal) e relativamente à Europa e ao Mundo, enquanto sistemas compostos por factos diversos que interagem entre si e se alteram constantemente:

- Observar paisagens, para identificar os principais elementos naturais e humanos, bem como a sua inter-relação.
- Construir esboços das paisagens observadas, identificando os elementos naturais e humanos.
- Observar fotografias, esboços, desenhos ou outras imagens, para identificar os elementos naturais e humanos das paisagens representadas.
- Observar diferentes tipos de representações do lugar onde o aluno vive, de Portugal e do Mundo, para identificar formas diversificadas de representar os fenómenos físicos e humanos.
- Construir e comparar mapas de escalas diferentes, utilizando a legenda para identificar fenómenos geográficos.
- Localizar lugares em globos, planisférios e mapas, utilizando a rede cartográfica.
- Comparar mapas de escala diferente, do lugar onde o aluno vive ou de Portugal, para verificar que os elementos cartografados variam consoante a escala do mapa.
- Desenhar mapas mentais do lugar onde o aluno vive, de Portugal, da Europa e do Mundo, para identificar os elementos de referência importantes para cada aluno.

- Comparar os mapas mentais construídos, para reflectir sobre a interpretação que cada um tem relativamente ao lugar onde vive, a Portugal, à Europa e ao Mundo.
- Planear uma viagem utilizando mapas de estradas e identificando pontos de interesse no itinerário definido.
- Construir e interpretar planisférios e mapas, para localizar fenómenos físicos e humanos da superfície da Terra.
- Estudar exemplos concretos de fenómenos geográficos, utilizando a observação directa e/ou indirecta, informações da imprensa escrita, da TV e da Internet.
- Realizar simulações e jogos para compreender de que forma os diferentes factores actuam na localização e distribuição dos fenómenos geográficos, para a procura de soluções alternativas e para adquirir uma maior compreensão dos outros.
- Realizar trabalhos de grupo utilizando as diferentes etapas da investigação geográfica:
 - Pesquisa documental (ex. mapas, atlas, enciclopédias, livros, notícias da imprensa escrita, videogramas, fotografias, ortofotomapas, CD-ROM, Internet, bases de dados e quadros estatísticos);
 - Tratamento da informação (ex. construção de quadros de dados, gráficos, mapas e diagramas);
 - Interpretação e análise do material recolhido e construído, evidenciando a inter-relação entre os fenómenos geográficos;
 - Apresentação das conclusões, produzindo informação oral e escrita que utilize vocabulário geográfico.
- Realizar debates para confrontar pontos de vista e apresentar propostas de solução para problemas geográficos detectados.
- Recolher informação temática relacionada com os diversos fenómenos geográficos (naturais e humanos) recorrendo à imprensa, filmes, textos, informação da Internet, enciclopédias, livros, CD-ROM, para construir *dossiers* temáticos.
- Analisar mapas, fotografias, videogramas ou outro material audiovisual de diferentes regiões, para distinguir lugares com características geográficas diferentes.
- Realizar estudos simples que envolvam trabalho de campo, realização de entrevistas e/ou inquéritos e actividades complementares na aula, para compreender de que forma os diferentes factores actuam na localização e distribuição dos fenómenos geográficos.
- Realizar pequenas visitas de estudo para seleccionar e investigar problemas geográficos concretos.
- Organizar debates/entrevistas com entidades públicas, populações afectadas, especialistas, sobre os problemas geográficos detectados, nomeadamente relacionados com o "desordenamento do território" e para reflectir sobre atitudes a tomar para os ultrapassar;
- Organizar exposições e/ou outras iniciativas culturais na escola, abertas à comunidade para apresentar os trabalhos realizados pelos alunos.

2.3 - A Nova Orientação da Educação

2. 3. 1- O Modelo de Aprendizagem Construtivista

As novas tendências da Educação privilegiam a aprendizagem construtivista, a qual tem como pressuposto que o conhecimento se constrói pela Experiência. O Construtivismo está assim relacionado com o processo como os alunos constroem o seu próprio conhecimento, dependendo daquilo que já sabem, das suas próprias experiências e da forma como as organizam em estruturas de conhecimento.

Neste modelo de aprendizagem, o professor é um facilitador de informação e não fonte de informação. O ensino deixa de estar centrado no professor, para se centrar no aluno, obrigando-o a trabalhar o pensamento, mais que a mera memorização passiva da informação.

As aulas de Geografia, pela diversidade de utilização de recursos didácticos, permitem que o docente possa desenvolver e estruturar percursos pedagógicos, didácticos e de actividades variáveis, guiando os alunos à descoberta da informação, através da realização de pesquisas constantes sobre as temáticas/conteúdos apresentados, as quais lhe possibilitarão atingir níveis de compreensão e de conhecimento mais avançados.

Nesta perspectiva, as estratégias mais eficazes, parecem ser aquelas que são utilizadas em situações concretas (de ligação entre os conteúdos a situações reais e mostrar a pertinência e a relevância das aprendizagens), isto é, que sejam representativas dos cenários que os alunos irão encontrar no futuro e onde estes terão e usar os conhecimentos e competências aprendidas. Para que esta estratégia seja eficiente, o aluno tem de mostrar propensão para aprender. A aprendizagem é considerada, não como um processo passivo e individual de absorção de conhecimentos e treino de competências básicas, mas como um processo de construção de Conhecimento Significativo, integrado e adequado às suas necessidades.

A abordagem da relação entre a actividade auto-estruturante do aluno e a sua actividade interpessoal no seio da escola, ilustra claramente até que ponto pode ser teoricamente interessante suscitar o confronto entre Piaget e Vygotsky, de forma a contribuir, quer para a configuração do que se entende hoje por desenvolvimento pessoal e social, quer para a reflexão acerca do papel da escola como espaço potenciador de aprendizagens que possam catalizar tal desenvolvimento (...) (TRINDADE, 1998:195).

De acordo MIRANDA, (2005:249) para que a aprendizagem seja construtiva, deverá: i) estar o aluno **cognitivo e afectivamente envolvido** no processo da informação, não devendo o professor impor a sua estrutura e estilo de pensamento aos alunos, mas antes criar condições, problemas e exercícios que os conduzam para níveis superiores de conhecimento; ii) ser **cumulativa**, na construção de novos conhecimentos formais e informais com base em conhecimentos anteriores; iii) ser **auto-regulada**, como garante de uma progressiva autonomia do aluno na procura de informação e de correcção do seu trabalho; iv) ser **orientada para transferência de determinados objectivos**, explicitados pelo professor e em níveis avançados negociados e assumidos pelos alunos; v) ser **situada/contextualizada**, cabendo a aprendizagem como um processo progressivo de participação numa comunidade de práticas.

Considerando a educação como condição necessária ao desenvolvimento do ser humano, a metodologia a desenvolver pela escola procura desenvolver a autonomia intelectual do aluno, levando a aprender por si próprio, tendo como lema o velho provérbio chinês: “O que ouço esqueço; o que eu vejo recordo; o que eu faço aprendo.”

Na prática pedagógica importa sobretudo a ensinar a aprender: i) não conhecimento, mas a conhecer; ii) não objectos de aprendizagem, mas como aprender; iii) não reflexões, mas a reflectirem; iv) não pensamentos, mas como pensar; v) não soluções, mas como resolver; vi) não investigações, mas como investigar; vii) não o ser, mas a ser. Importa também que os alunos sejam capazes, individualmente ou em grupo, de: i) seleccionar e a organizar a informação; ii) pesquisar; iii) comunicar em diferentes contextos e utilizando suportes diversificados; iv) relacionar conteúdos de vários domínios; v) trabalhar

individualmente ou em grupo; vi) avaliar o seu próprio desempenho; vii) procurar a qualidade e a excelência num clima de solidariedade.

O professor deve ser um profissional reflexivo e crítico, criador de um ambiente de aprendizagem que ensine os alunos a transferir, a propor problemas e a não dar soluções. O aluno constrói os seus conhecimentos e desenvolve competências, reorganizando a sua estrutura cognitiva. Nesta perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem deve basear-se na actividade do aluno: no ensaio, no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, porque se admite que o fundamental da educação são os processos e não os produtos de aprendizagem.

O professor não deve, também, dar soluções aos alunos, mas ajudá-los a trabalhar o mais independente possível. O aluno deve ser um elemento dinâmico que observe, procure materiais, documentos e argumente. Nesta abordagem metodológica, os docentes devem considerar o aluno no âmago da aprendizagem, invertendo a situação tradicional de transmissão de conhecimentos.

O jovem passa, a ser o Homem livre no meio da escola para todos (escola de massas). No entanto, a nova escola relaciona-se com a Vida e experiências pessoais do aluno que é levado a entender e trabalhar matérias de uma forma crítica numa escola que se deseja cada vez mais aberta e onde a individualidade e a voz de cada um se possa fazer ouvir de uma forma diferente. A escola deve ser para os alunos um laboratório de ensaio estusiástico, com uma atmosfera criadora de coisas novas e interessantes (mesmo para o professor). Há portanto que envolver o aluno holisticamente sem desvirtualizar o ensino.

A motivação, a criatividade e a metacognição, quer do aluno quer do professor, as competências cognitivas e a autonomia devem ser tidas em conta na consecução do processo de ensino-aprendizagem daí a importância de repensar o papel das teorias de Piaget neste processo. É neste contexto – conferir uma maior autonomia ao aluno – que são teorizados e estimulados dois modelos didácticos não directivos: o do ensino pela descoberta (aprendizagem construtiva) e o do ensino põe exposição (aprendizagem reconstrutiva ou significativa), com o fim de se atingirem determinados objectivos ao centralizar a aula, enquanto momento de

(re)descoberta, cada vez mais, no aluno. O professor, enquanto mediador de conhecimentos e saberes, deverá fazer uso de um know how/why que faça sentido ao aluno, sem cair num “facilitismo” que entopece (PUGA, 2001).¹⁷

Cabe ao docente fazer uso da sua sensibilidade e flexibilidade e dar oportunidade para o aluno se tornar mais responsável e consciente da sua aprendizagem. Será também abordado o modelo de ensino construtivista no qual assentará a metodologia proposta de socializar a produção do conhecimento através de uma perspectiva estratégica centrada no Aprender Fazendo.

A Geografia, como forma de conhecimento, e no contexto de aprendizagem construtivista implica uma metodologia de trabalho e uns conteúdos que facilitem o conhecimento de si mesmo em relação aos outros no que concerne a uma dimensão básica do ser humano: o seu espaço. A Geografia é uma disciplina que tem um elevado índice de transversalidade do conhecimento.

A escola deve preparar os estudantes para serem capazes de se adaptar de um modo flexível a novos problemas e situações, isto é, a transferir (desenvolver estratégias de planificação, de auto-observação, auto-avaliação e autoquestionamento, é fundamental) esta tarefa não é fácil, exige esforço, prática deliberada e métodos de ensino eficazes, isto é, métodos que apoiem os alunos a controlar as suas acções, a descontextualizar os conhecimentos e a abstrair.

Conjuntamente, ao proceder-se à estruturação das actividades em função das áreas temáticas seleccionadas, procura-se aliar-se as tecnologias à formação de base geográfica, ao trabalho de campo, visando uma preparação para a acção. Ou seja, articular o saber e o saber fazer, numa perspectiva de melhorar enquadrar as aprendizagens dos alunos tendo em atenção os elementos/estratégias motivacionais.

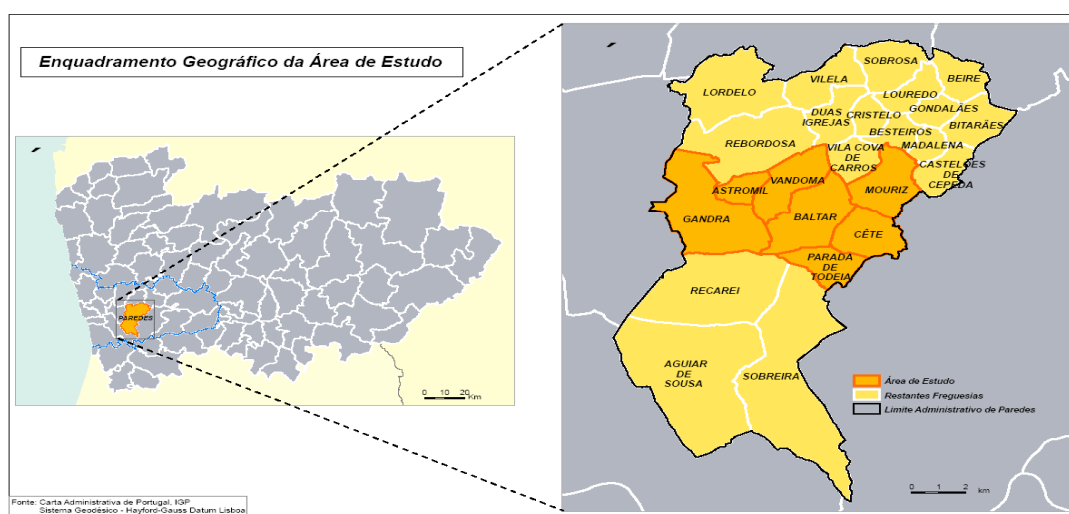
¹⁷ www.a-pagina-da-esucação.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1341

CAPITULO III - As Recentes Dinâmicas Socio-económicas do Território de Paredes

A caracterização sumária das dinâmicas sócio – económicas mais recentes do concelho de Paredes, pretende constituir uma tentativa de aproximação ao conhecimento da sua (re)configuração territorial.

Situado entre os vales do rio Sousa e do Ferreira, Paredes parece inscrever-se tanto nas dinâmicas próprias das periferias da Área Metropolitana do Porto, como expressam os valores dos movimentos pendulares e dos processos de (s)urbanização, como nas tendências que têm caracterizado os tradicionais territórios de industrialização rural difusa do Noroeste de Portugal, a exemplo da dominância da base industrial e do povoamento disperso, num cenário típico das paisagens e colinas minhotas.

Figura 4 – Localização do Concelho de Paredes no Norte Portugal e freguesias que o compõem.



Com uma área total de 156,29 km², Paredes pertence à NUT II Norte e à NUT III Tâmega, confinando a Norte com os municípios de Paços de Ferreira e Lousada, a Sul com Gondomar, a Este com Penafiel e, a Oeste, com Valongo (Figura 4). Faz ainda parte da Associação de Municípios do Vale do Sousa¹⁸ e aglutina 24 freguesias: Aguiar do Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Besteiros, Bitarães, Castelões de Cepeda, Cete, Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Gondalães, Lordelo,

¹⁸ Primeira Comunidade Urbana do país fazem parte os concelhos do Vale do Sousa: Castelo de Paiva, Felgueiras, Lousada, Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel. (Boletim Municipal de Paredes).

Louredo, Madalena, Mouriz, Parada de Todeia, Rebordosa, Recarei, Sobreira, Sobrosa, Vandoma, Vila Cova de Carros e Vilela.

3.1 - Mobilidade e Redefinição das Acessibilidades

A reconfiguração da rede urbana que se tem vindo a verificar no Norte de Portugal nos últimos anos é, ao mesmo tempo, causa e reflexo da redefinição das acessibilidades, à escala local ou regional, estando ainda relacionada não só com o evoluir da rede rodoviária e das telecomunicações, como ainda da localização das principais infra-estruturas ligadas ao comércio internacional e ao transporte de mercadorias (localização das principais infra-estruturas de relação, a exemplo do aeroporto internacional de Pedras Rubras, do porto marítimo de Leixões, do terminal internacional de cargas (TERTIR), ou do pavilhão internacional de feiras e exposições (EXPONOR).

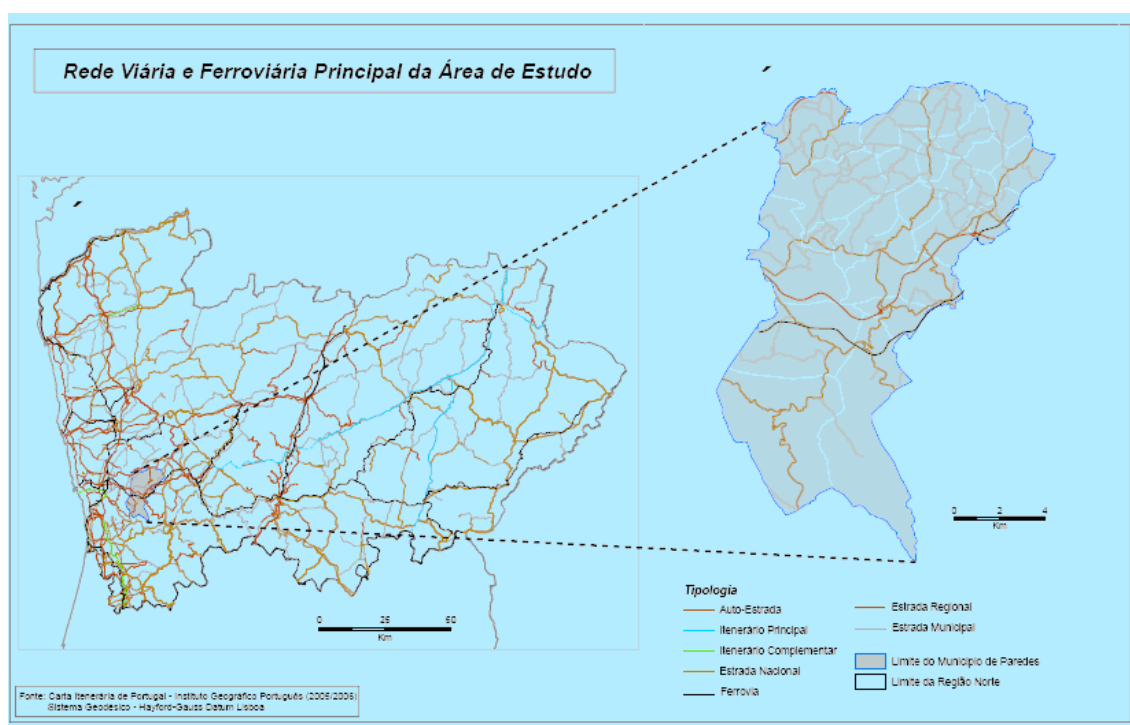
Um percurso rodoviário entre Baltar e a cidade do Porto, cerca de 30 km pela Nacional Nº 15, poderia demorar, à vinte anos, em média 45 minutos. Actualmente a distância tempo encurtou para menos de metade, o que diz bem das alterações recentemente operadas. Para percorrer os 25 km da A4 ou da A42 que ligam ao Porto são apenas necessários, entre portagens, cerca de 15 minutos

O A4/IP4¹⁹ e a A42, funcionam essencialmente como Via Estruturante, principalmente de acesso ao Grande Porto, enquanto as Estradas Nacionais (EN) asseguram a ligação sobretudo aos concelhos limítrofes: a EN106-3 – Limite do concelho com Penafiel, a EN 106-2 – Paços de Ferreira, a EN 209 Lordelo/ Paços de Ferreira, a EN 319 Paços Ferreira e a EN 319-2 – Gondomar.

A nova hierarquia viária redefiniu também intensidades de tráfego, suportando as EN, recentemente desclassificadas, ainda uma boa parte dos fluxos intra-municipais.

¹⁹ A A4/IP4 causa um significativo efeito de barreira física e visual na freguesia de Baltar (impedem a circulação espontânea e informal pelo aglomerado) que dificulta a ligação entre os aglomerados que se encontram separados por esta via.

Figura 5 – Rede Rodoviária e Ferroviária do concelho de Paredes.



No concelho de Paredes, o maior dinamismo económico, no que respeita aos aspectos urbano-industriais, é estruturado essencialmente segundo um eixo longitudinal Oeste-Este, o qual, direcção ao Nordeste, que em grande medida, coincide com a A4 e a EN15 e, mais recentemente, com o eixo agora inaugurado no Norte (A42), assumindo um contorno territorial mais distendido no que respeita à EN, e mais, pontualizado no caso das Auto-estradas, em função dos nós de acesso.

Os elevados investimentos na rede rodoviária, como foi o caso da A42, contribuíram não só para a melhoria da fluidez em toda a região, mas também para reforçar a liderança do Grande Porto, propiciando igualmente um aumento das inter-relações entre os principais centros urbanos (substituindo em parte os percursos realizados através da EN) designadamente Paços de Ferreira, Lordelo, Rebordosa, Lousada e Felgueiras, no nordeste do distrito do Porto.

Num povoamento tradicionalmente disperso, quer a rede viária quer a mobilidade, em geral, sofreram uma transformação muito intensa nas últimas décadas. A mobilidade interna do concelho assenta principalmente nas EN que desde sempre

suportaram o crescimento urbano, razão pela qual se assiste hoje a variados estrangulamentos na articulação dos diversos tipos de vias, nomeadamente com as de hierarquia inferior, que se expressam quer nas desarticulações no tráfego local, dificuldades acrescidas na circulação pedonal e estacionamento.

A disseminação frequente de novas construções, mais ou menos isoladas ou em pequenos conjuntos, situadas ao longo das estradas ou caminhos rurais manteve a tradicional dispersão. As veredas transformaram-se em vias estreitas/*ruas*, o que tem originado problemas não só de articulação hierárquica como também de adequação à mobilidade pedonal, nomeadamente pela ausência de desenho (perfil e declive) e inexistência frequente de passeios. Se os percursos dentro dos aglomerados principais possuem pavimentos em razoável estado de conservação, os restantes estão bastante degradados, muitos ainda em terra batida e em mau estado de conservação nomeadamente pelas frequentes escorrências superficiais.

Quadro 3 – Principais concelhos de trabalho e estudo dos residentes nas freguesias do concelho de Paredes, no próprio concelho e para os concelhos limítrofes e outros.

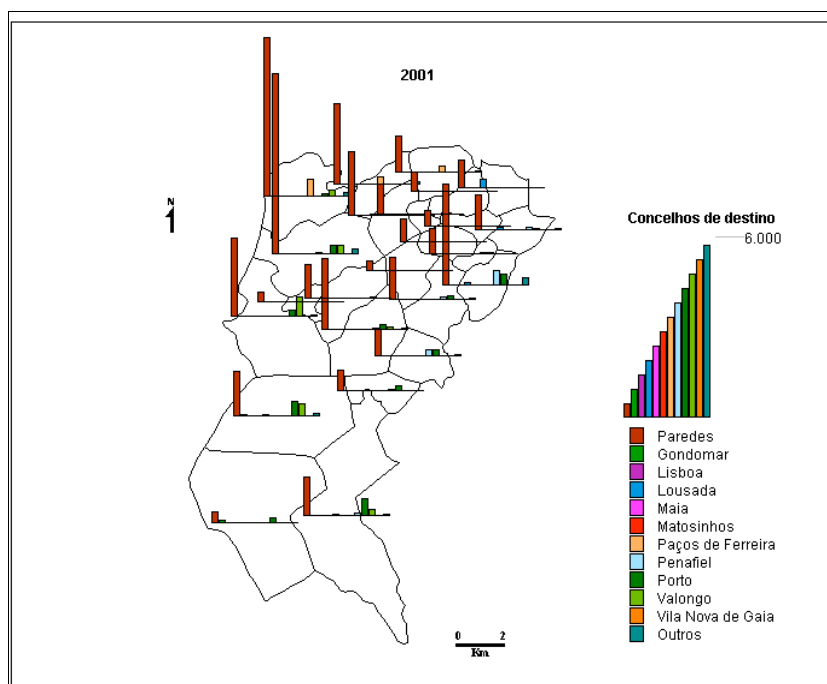
	Concelhos de trabalho ou estudo da população residente							
	Paredes	Gondomar	Lousada	Paços de Ferreira	Penafiel	Porto	Valongo	Outros
1991	75,5%	1,1%	1,9%	2,6%	1,9%	9,1%	3,8%	4,1%
2001	73,7%	0,8%	2,0%	2,9%	3,1%	6,9%	4,6%	6,0%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Tal como ocorreu um pouco por todo o país, sobretudo nos últimos 20 anos, a mobilidade inter - concelhia no que respeita às deslocações pendulares residência / local de trabalho ou estudo, aumentou significativamente, já que o somatório de entradas e saídas era, em 1991 de 12643 pessoas e, em 2001, de 20521, o que significa um aumento, em apenas dez anos, de 62,3 %. Além disso, a mobilidade tende a ser não só cada vez menos endógena (passou em 1991, 75,5% para 73,7% em 2001), como também menos dependente do município do Porto. (passou em 1991, 9,1% para 6,9% em 2001).²⁰

²⁰ Ainda assim, num quadro de intensificação dos fluxos, a cidade do Porto registou um aumento do valor absoluto passando-se de 3227 para 3757.

Figura 6 – Principais concelhos de trabalho e estudo dos residentes nas freguesias do concelho de Paredes (2001).



Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Em 1991, foram recenseadas apenas 4336 pessoas que se deslocavam de outros municípios para o de Paredes, tendo este valor praticamente duplicado em 2001, cifrando-se agora em 7878, o que significa um aumento de 81,7%. O mesmo ocorreu no que respeita ao número de pessoas que se deslocam para fora do município pelos mesmos motivos, dado que se passou de um total de 7878 indivíduos para 12643, o que corresponde a um aumento relativo de 52,2 %.

Figura 7 – Principais concelhos de destino dos residentes no concelho de Paredes.



A capacidade centrípeta de recepção deste tipo de fluxos por parte do município não só aumentou como também se diversificou. Enquanto, em 1991, um pouco mais de $\frac{3}{4}$ provinham dos municípios limítrofes (77%), com destaque para Penafiel (32%), Paços de Ferreira (17,2%), Valongo (15,8%) e Lousada (12%), em 2001, estes mesmos municípios representam agora 69,6 % do total. Esta maior diversificação é, em parte, explicada pelas deslocações por motivo de estudo, as quais representavam, em 1991, 7% do total (305 indivíduos) e significam, agora, em 2001, 13,7%, ou seja um total de 1083 pessoas, ao que não será alheia a abertura do CESPU.

Quadro 4 – Concelhos de origem das deslocações totais para o concelho de Paredes em 1991 e 2001.

	Concelhos de origem dos fluxos totais de indivíduos													
	Gondomar		Lousada		Paços de Ferreira		Penafiel		Porto		Valongo		Outros	
1991	220	5,1%	517	11,9%	747	17,2%	1386	32,0%	323	7,4%	683	15,8%	460	10,6%
2001	570	7,2%	799	10,1%	1616	20,5%	1848	23,5%	519	6,6%	1218	15,5%	1308	16,6%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Enquanto nas entradas o padrão locativo tende a ser mais diversificado territorialmente, ao invés, no que respeita aos destinos da população residente por motivos de trabalho ou estudo, este padrão tende a ser mais de proximidade na medida em que, em 1991, os municípios limítrofes, que representavam 43,8% do total, passam em 2001, para 53,9%.

Figura 8 - Principais concelhos de origem das deslocações, por motivos de trabalho ou estudo.

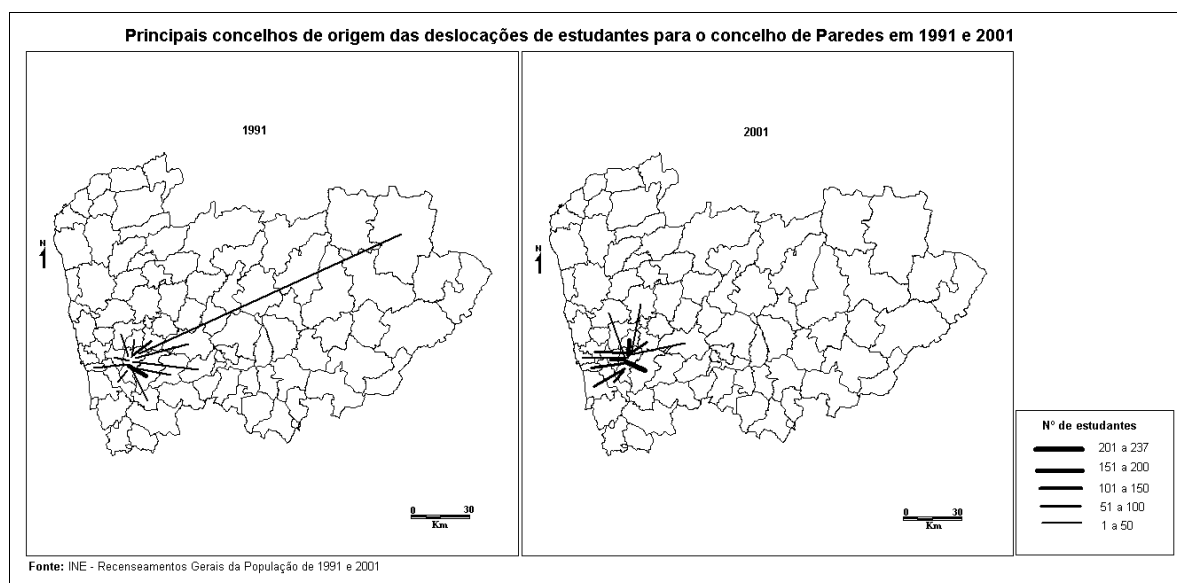


Quadro 5 – Concelhos de destino das deslocações da população residente no concelho de Paredes em 1991 e 2001.

	Concelhos de trabalho ou estudo da população residente:													
	Gondomar		Lousada		Paços de Ferreira		Penafiel		Porto		Valongo		Outros	
1991	395	4,8%	669	8,1%	935	11,3%	677	8,2%	3227	38,9%	1362	16,4%	1038	12,5%
2001	461	3,6%	1061	8,4%	1551	12,3%	1706	13,5%	3757	29,7%	2500	19,8%	1607	12,7%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Figura 9 – Principais concelhos de origem dos deslocamentos de estudantes para o concelho de Paredes.



Quadro 6 – Concelhos de origem das deslocações por motivos de estudo para o concelho de Paredes, em 1991 e 2001.

	Concelhos de origem dos fluxos totais de indivíduos													
	Gondomar		Lousada		Paços de Ferreira		Penafiel		Porto		Valongo		Outros	
1991	1	0,3%	94	30,8%	24	7,9%	151	49,5%	1	0,3%	11	3,6%	23	7,5%
2001	89	8,2%	86	7,9%	196	18,1%	237	21,9%	86	7,9%	101	9,3%	288	26,6%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

3.2 - População e Povoamento

No último quarto de século, enquanto a Região Norte passou de um total de 3 410 099 habitantes para 3 687 293, ou seja, registou um crescimento de 8,1%, no município de Paredes este acréscimo foi, comparativamente, mais significativo (23,2 %) dado que o total da população residente que era de 67693 pessoas em 1981, é agora, em 2001, de 83376, o que corresponde a uma densidade populacional de 533,5 Hab./km².

Pelo menos desde o período dito censitário, tem sido permanente o aumento populacional registado no município de Paredes, embora só a partir da década de sessenta do século XX, coincidindo com a melhoria das acessibilidades e, sobretudo, com a implantação local de indústrias de trabalho intensivo, estes valores assumam maior significado.

Quadro 7 - População Residente, na Região Norte e em Paredes em 1981, 1991 e 2001 e respectiva variação.

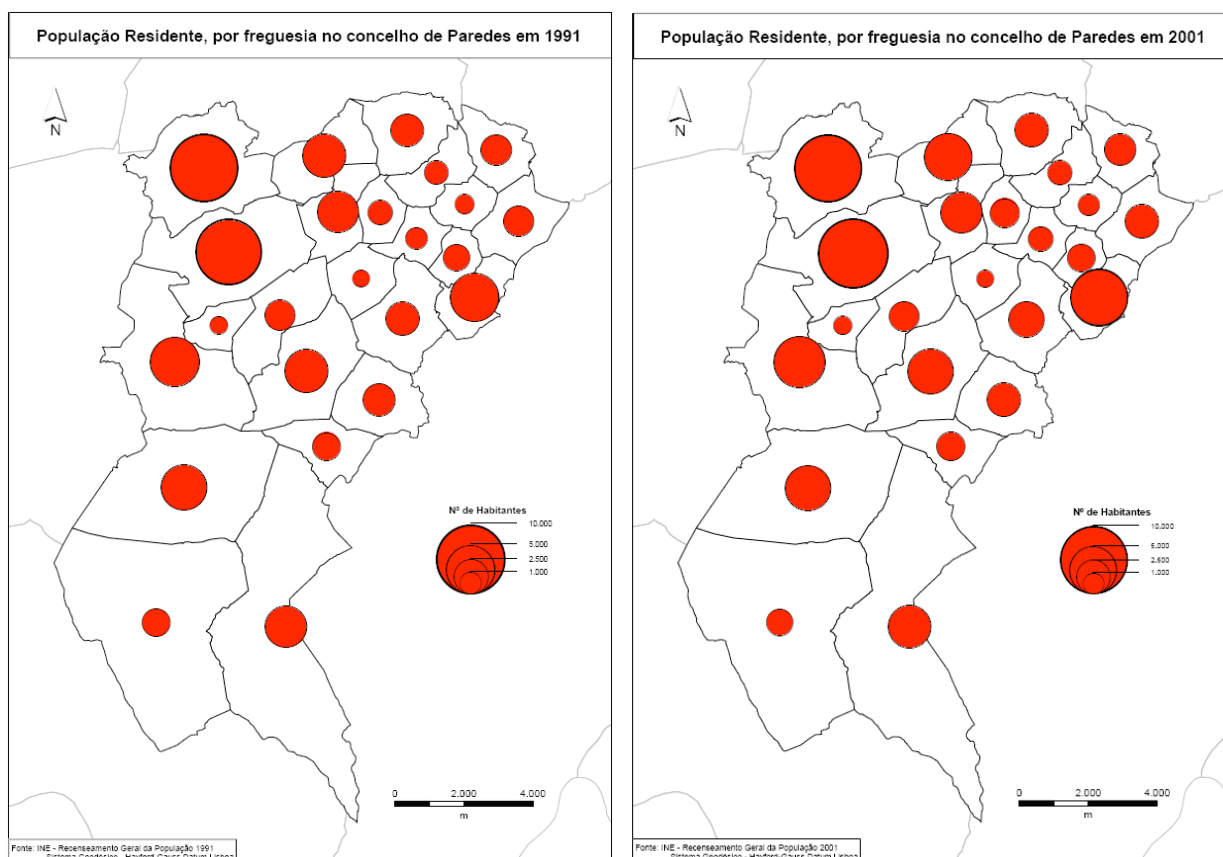
	1981	1991	2001	1981/1991	1991/2001
Região Norte	3 410 099	3 472 715	3 687 293	1,80%	6,20%
Paredes	67 693	72 999	83 376	7,80%	14,20%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Esta grande capacidade de retenção, mas também atracção populacional, teve o seu auge na década de 80/90, já que, ente os momentos censitários de 1991 e 2001 se registou um acréscimo positivo de 14,2%, variação a creditar quer ao atravessamento pelo A4/IP4, quer ao surgimento de novos núdulos de

habitacionais de distribuição mais ou menos difusa, mas de características urbanas, nomeadamente sob a forma de pequenos loteamentos ou de construção em altura, mais ou menos desgarrada, quer à consolidação de outros, a exemplo de Baltar e Gandra.

Figura – 10 - População Residente por freguesias, no concelho de Paredes, em 1991 e 2001.

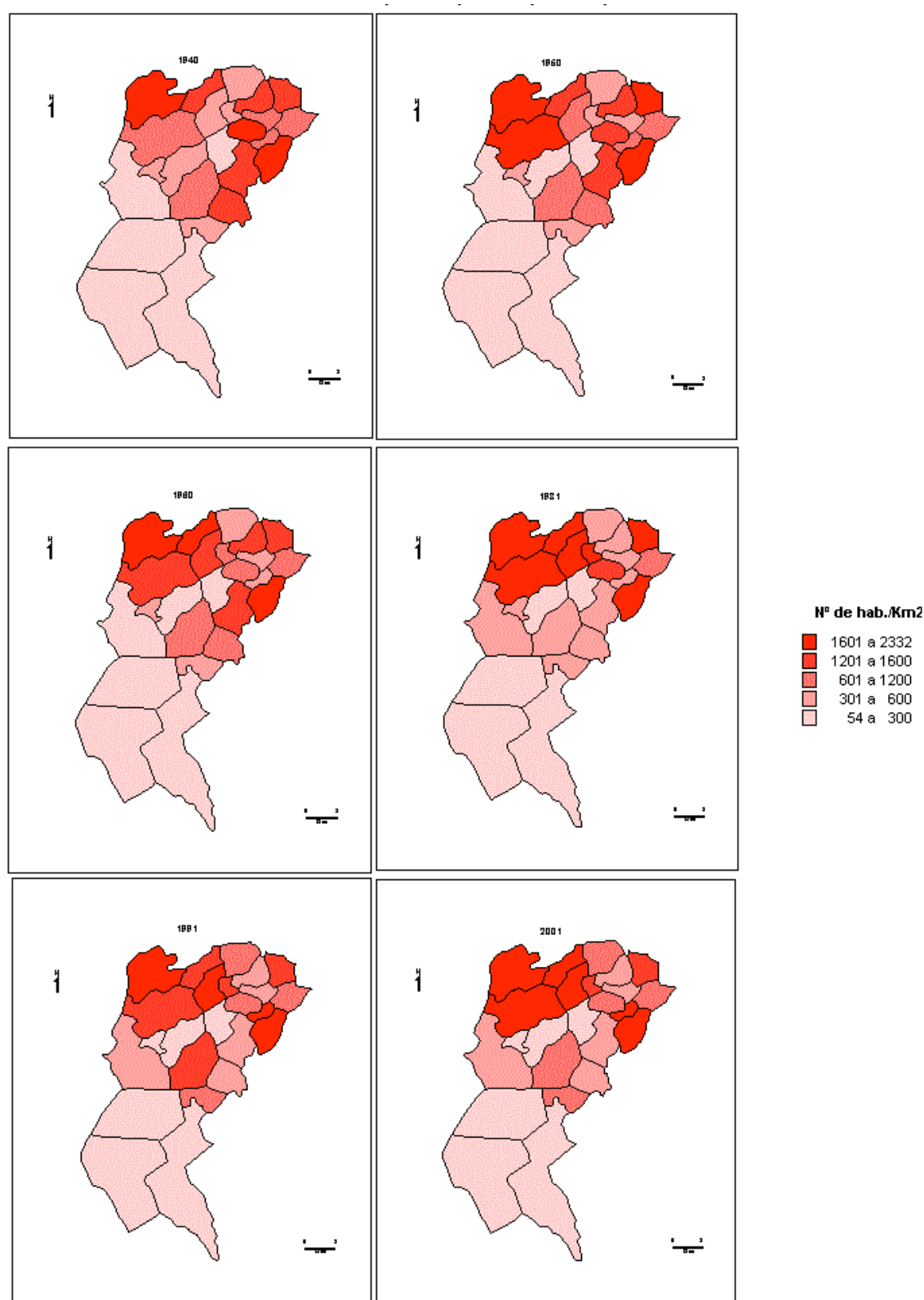


É possível discernir pelo menos quatro comportamentos tipo no que diz respeito às dinâmicas populacionais mais recente:

i – os valores populacionais mais elevados correspondem as freguesias contíguas ao concelho de Paços de Ferreira que são Lordelo e Rebordosa, Vilela, Duas Igrejas e Cristelo amarradas ao emprego nas indústrias das madeiras, juntamente onde se localizam as áreas industriais mais antigas.

ii – os ritmos de crescimento mais acentuado creditam-se à sede do concelho (Castelões de Cepeda), seguindo os parâmetros recentes de urbanização e maior importâncias das cidades médias, já que, entre 1991 e 2001, os efectivos populacionais aumentaram 42,5%.

Figura 11 - Densidades populacionais, nas freguesias do concelho de Paredes em 1940, 1950, 1960, 1981, 1991 e 2001.



Fonte: INE - Recenseamentos Gerais da População de 1940, 1950, 1960, 1981, 1991 e 2001

iii – o território a Sul, de características mais rurais, é o menos densamente povoado, apresentando as respectivas freguesias crescimentos populacionais normalmente inferiores à media concelhia, registando mesmo uma delas (Aguar de Sousa perdas populacionais entre 1991 e 2001 (-6,6%).

iv – por último as freguesias localizadas no eixo central, situadas junto aos principais eixos estruturantes do concelho nomeadamente EN15 e A4/IP4 cujas transformações recentes analisarei, um pouco mais frente, com algum pormenor.

A área de recrutamento de alunos da minha escola coincide justamente com as freguesias da faixa central do concelho, num total de sete, razão pela qual se fará de seguida, uma breve análise da evolução no último meio século²¹.

Em 1947, o território é ainda predominantemente agro-florestal, com um povoamento que se estrutura essencialmente ao longo do eixo viário principal (EN15), destacando-se alguns núcleos mais “concentrados”. Depois, em 1976, está já plasmada no mapa a herança de meio século de crescimento mais ou menos errático, coalescente ou difuso, consolidando-se uma urbanização extensiva ou de baixa densidade, com apreciáveis descontinuidades, e em geral, de baixa qualidade arquitectónica.

Trinta anos decorridos (1997), além de se acentuar o povoamento descontínuo e difuso, verifica-se não só uma maior amarração à EN15, como também, o que é mais recente, o início do enchimento por construções nos nós de ligação à A4/IP4. Sobressai um extremo embrenhamento estrutural, que atinge um alto grau de “desordem” paisagística aparente (linha Oeste – Este - EN15 e A4/IP4): parcelas cultivadas e bosques nos vales e planícies, pinhais e eucaliptais nas colinas, quintas, casas e unidades industriais dispersas, aglomerados populacionais organizados em função do traçado da rede rodoviária, onde raramente se identificam quer os limites quer o respectivo centro, como é o caso de Gandra²².

²¹ A análise da evolução da ocupação do solo fez-se através da interpretação da cartografia em momentos temporais diferentes da Carta Militar de Portugal, Serviços Cartográficos do Exército, Nº 123 – Valongo, escala 1/25 000, trabalho de campo efectuado em 1947, 1977, 1997 e da fotografia aérea Google 2007.

²² Beneficiou da localização da CESPU. A Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário - fundada no Porto em 1982, com o objectivo de promover o ensino superior nas áreas científicas da Saúde. Com uma frequência global de cerca de 2700 alunos. Actualmente, são ministrados, nos seus

Recentemente, a partir da fotografia área Google (2007) pode vê-se a acentuada debilidade do sistema urbano, constituído essencialmente por pequenos aglomerados, normalmente espacialmente rarefeitos, crescendo por adições sucessivas e envolvendo tipologias de construção muito diversas.

Figura 12 - Mapa Topográfico, 1/25 000 - 1947

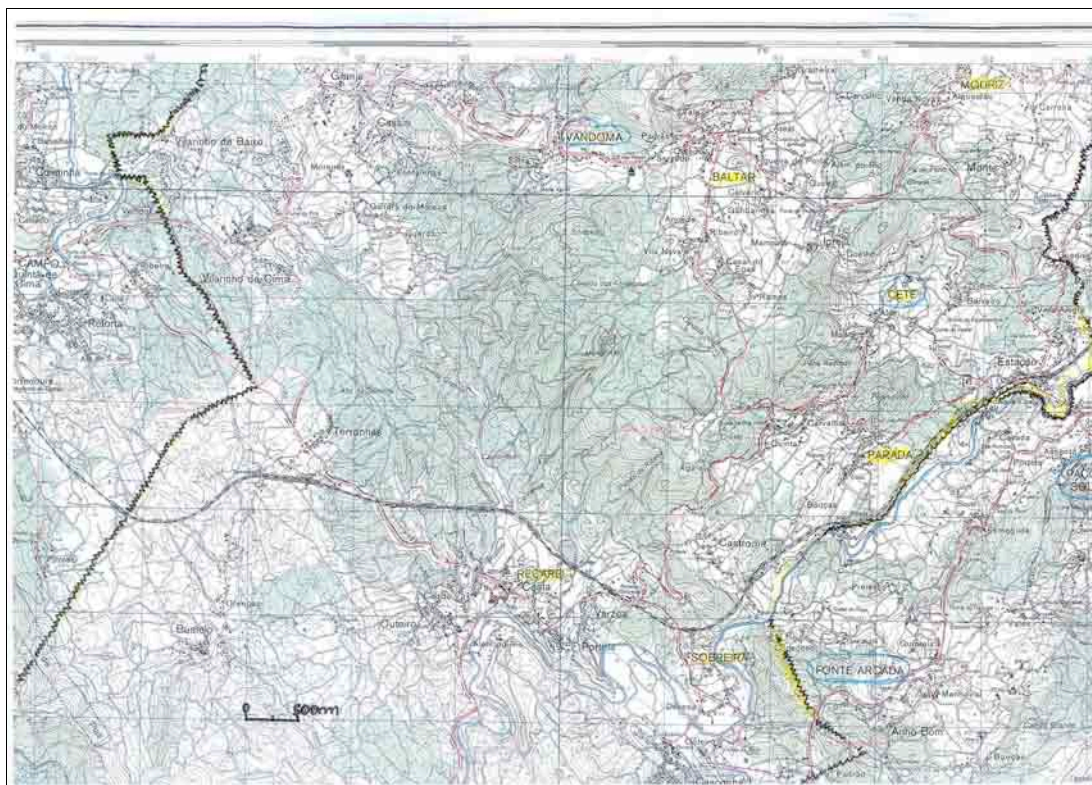


Fonte: Carta Militar de Portugal, Serviços Cartográficos do Exército, Nº 123 – Valongo.

Figura 13 - Mapa Topográfico 1/25 000 – 1977

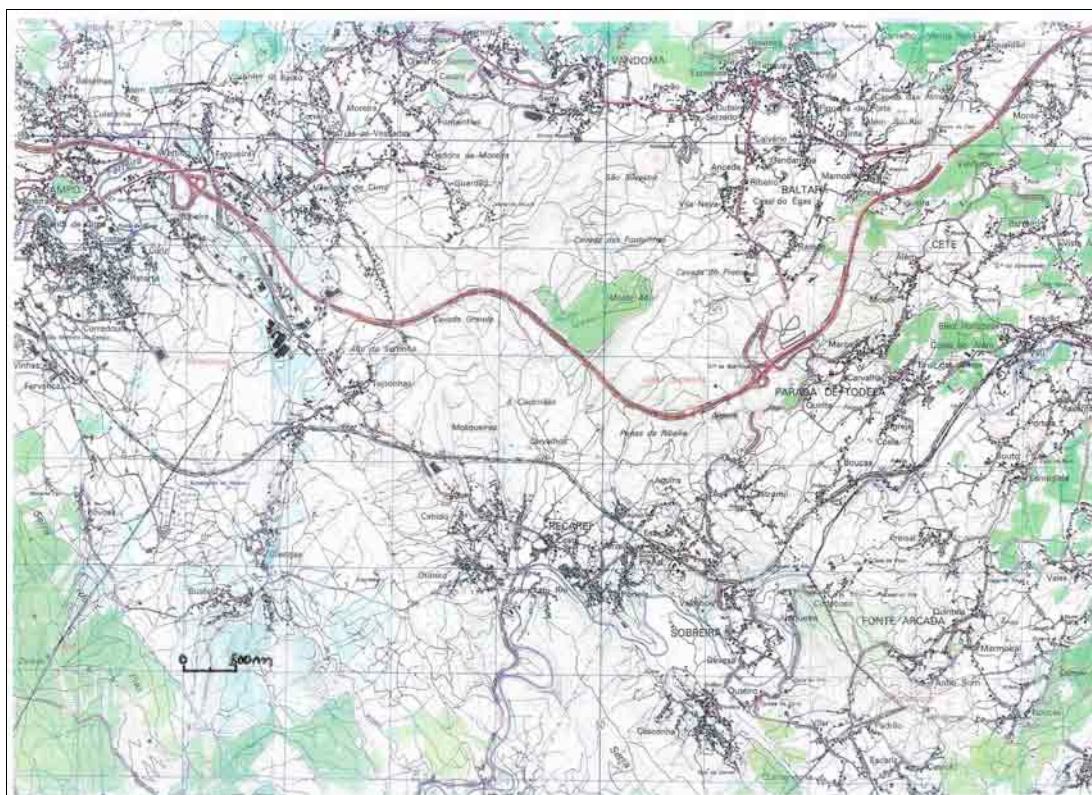
estabelecimentos, um bacharelato, dezoito licenciaturas, sete mestrados e sete cursos de especialização, todos no âmbito das Ciências da Saúde, contando, para esse fim, com um conjunto de 518 profissionais diferenciados. (www.cespu.pt).

Desde 1995, a localização deste empreendimento no concelho conduziu a distintas dinâmicas nesta área. Esta infra-estrutura acarretou um forte dinamismo para o concelho/ freguesia onde esta inserida. Os benefícios económico-sociais são variados: na habitação, comércio e serviços, e na requalificação do território. O número de estudantes e professores a deslocarem-se diariamente de para este território, são bastante significativos.



Fonte: Carta Militar de Portugal, Serviços Cartográficos do Exército, Nº 123 – Valongo.

Figura 14 - Mapa Topográfico 1/25 000 - 1997



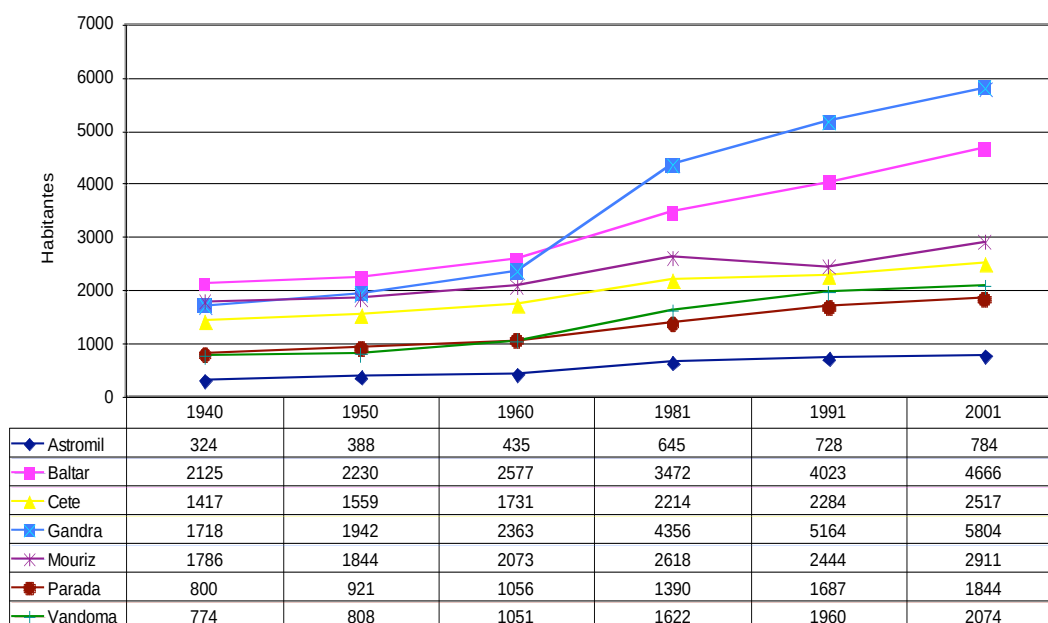
Fonte: Carta Militar de Portugal, Serviços Cartográficos do Exército, Nº 123 – Valongo
Figura 15 - Fotografia aérea da freguesia da Gandra, Google 2007.



Fonte: DigitalGlobe, Google 2007

Apesar de alguma diversidade de percursos e dinâmicas diferenciadas pode-se, relativamente, à densidade populacional e dinâmicas mais recentes de urbanização, agrupá-las em quatro grandes tipos de comportamento:

Figura 16 – Evolução da População Residente, da área em estudo, entre 1940 e 2001, INE.



Quadro 8 – Variação das densidades populacionais, nas freguesias da área em estudo.

Freguesias	Densidade populacional (Hab./ km ²)					
	1940	1950	1960	1981	1991	2001
Astromil	167,9	201,0	225,4	334,2	377,2	406,2
Baltar	285,6	299,7	346,4	466,7	540,7	627,2
Cete	297,7	327,5	363,7	465,1	479,8	528,8
Gandra	145,8	164,9	200,6	369,8	438,4	492,7
Mouriz	323,0	333,5	374,9	473,4	442,0	526,4
Parada Todeia	238,8	274,9	315,2	414,9	503,6	550,4
Vandoma	152,1	158,7	206,5	318,7	385,1	407,5
Concelho Paredes	202,4	232,1	277,6	433,1	467,1	533,5

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, entre 1940 e 2001.

No primeiro cabem as freguesias de Astromil e Vandoma, justamente as que apresentaram, entre 1991 e 2001, um menor ritmo de crescimento populacional, respectivamente 7,7% e 5,8%, valores bastante inferiores à média concelhia. Tratam-se de freguesias ainda de características acentuadamente rurais (embora se visualize algum abandono das práticas agrícolas) e de maior excentricidade em relação aos principais eixos polarizadores da actividade económica.

Situadas numa encosta com declives relativamente acentuados (cerro granítico) a 519 metros de altitude, combinam dispersão com aglomeração (entre o núcleo mais antigo e ultimamente, ao longo da EN15). As indústrias seguem o traçado da estrada e proliferam os “edifícios-montra” para o comércio de mobiliário e decoração, ambos convivendo com espaços para actividades logísticas, constituição de stocks (armazenamento de madeiras exóticas e derivados, movimentação de materiais/produtos e postos de venda) e habitações unifamiliares e plurifamiliares.

Este modelo apresenta pequenas e grandes discontinuidades no que diz respeito à ocupação do solo. Além das áreas florestadas em terrenos mais acidentados, ainda muito presentes nas formas da paisagem, por entre o povoamento rural

existem pequenas fabriquetas/oficinas, sobretudo nos vales e meia-encosta (até cerca dos 350 metros). Estes territórios apresentam extensas áreas urbanizadas de modo descontínuo, com défice de desenho e de qualidade urbanística.

No segundo, incluem-se as freguesias de Cete²³ e Parada, não só porque, comparativamente com a média concelhia, apresentam um crescimento populacional apenas ligeiramente inferior, respectivamente 10,2 % e 9,3 %, mas também porque as novas nodolidades urbanas são, por regra, de pequena dimensão e ainda muito agarradas à velha malha de estradas e caminhos rurais. É uma teia de pequenas povoações com ruas disformes e irregulares, coabitando a construção recente com a mais antiga, entremeadas de férteis campos agrícolas e matas.

A abertura do IP4 (nó de Parada), permitindo uma maior afirmação do automóvel, acrescentou centralidade à linha de caminho de ferro pré-existente (entretanto beneficiada com melhores ligações, alterações de horários, utilização de novos equipamentos circulante) e contribuiu decisivamente para a criação de uma tipologia rural-urbana recente que se caracteriza por loteamentos bem desenhados, com predomínio para as residências unifamiliares, enquanto que nos núcleos mais antigos se assistiu, ao invés, a uma progressiva fragmentação que espelha um carácter mais errático e “espontâneo”.

No terceiro, cabem Gandra e Baltar, que praticamente duplicaram os respectivos efectivos populacionais entre 1960 e 2001. Dominam as novas construções, inclusive em altura, sob a forma de loteamentos de alguma dimensão e, porque se localizam na franja contígua à AMP, estão cada vez mais a transformar-se em áreas predominantemente residenciais, numa natural expansão da AMP.

Nestas duas freguesias tem aumentado sobretudo a habitação colectiva de três e quatro pisos, especialmente ao longo EN15 (Rotunda da Família) e na EN319. Com a abertura da auto-estrada, este eixo rodoviário secundário adquiriu importância em Baltar, na medida em que suporta a ligação entre os dois eixos principais A4IP4 e EN15.

²³ Elevada a Vila a 1 Julho 2003.

Particularmente Gandra (cidade)²⁴, acolheu o maior “boom” de construções nos últimos 10 anos. O parque habitacional é maioritariamente recente, tendo a variação da população entre 1991/2001 sido 12,8%. Muitos destes edifícios têm cinco ou mais pavimentos, sendo o rés-do-chão aproveitado para diferentes serviços. Torna-se difícil, como anteriormente se disse, balizar territorialmente a cidade, isto é, saber onde acaba a urbe e começa o campo, porque largas extensões se transformam numa conurbação deslaçada e verdejante, entremeada de pequenos bosques residuais de pinheiros e eucaliptos. Ao longo da via principal EN15 e outras de menor importância hierárquica incluídas na cidade, alinham-se pequenas indústrias e lojas de exposição, alternando com residências que continuam adornadas de vinhas de enforcado.

Baltar, recentemente elevada a vila em 1 de Julho 2003apresenta alguns bons exemplos de palacetes construídos no final do séc. XIX por *brasileiros*²⁵. As novas construções tem vindo a alterar as volumetrias existentes e a acentuar a descaracterização dos aglomerados, embora grande parte do comércio continue ainda a concentra-se ao longo do eixo rodoviário da EN15.

Quer em Gandra, quer em Baltar a urbanidade compaginou-se também com a terciarização. Hoje em dia, através da circulação pedonal e de automóvel, pode-se identificar a existência de uma vasta diversidade de estabelecimentos comerciais e de serviços acompanhada por equipamentos sociais também variados. No primeiro caso, incluem-se não só os estabelecimentos comerciais para abastecimento diário (padarias, minimercados, mercearias, talho, drogarias, tabacarias, cafés, etc.) como também mais ou menos misturadas outros comércios e serviços, mais antigos, de apoio à estrada nacional (restaurantes,

²⁴ Gandra foi elevada a cidade em 1 Julho 2003.

²⁵ A casa dos Capelas ou do Sargento – pertenceu aos Capelas, recoveiros da casa real. (o comércio) (...) foi sempre muito importante o comércio nesta freguesia. Em tempo houve uma grande casa comercial, muito conhecida com o nome de Loja do Brasileiro, onde as pequenas lojas e o povo de muito longe aqui vinham abastecer-se, além de que havia e há vários outros estabelecimentos, a saber: mercearias, padarias, docerias, lojas de fazendas, farmácia etc. Há oito tabernas. (BARREIRO, 1929:260).

Os almocreves desempenharam também, até certa altura, papel de destaque. Houve uma importante colónia de almocreves que fazia o serviço de recovagem entre o Porto e várias terras do paiz, por meio de numerosas arreataas ou récuas de soberbos machos hespanhois e alemtejanos. (BARREIRO, 1929:261).

Várias famílias, eram recoveiros entre o Porto e Trás-os-Montes. Os Capelas, de Fagilde, eram os recoveiros reais para Vila viçosa; os Sãs, do lugar da Gandarinha, faziam o serviço para Bragança; os Violas, de Figueira de Porta, faziam recovagens entre o Porto e Vila Real; os Ermidas, do lugar da Ferida d'Água, trabalhavam para Vila Flor; o José Bernardo, do lugar da Feira, para Murça; e muitos outros mais. Com o sistema de locomoção moderna, tudo isso acabou, mas ficou na gente da terra o génio trabalhador. (BARREIRO, 1929:262).

pensões, bancos e posto de combustível) e, no segundo incluem-se, diversos equipamentos sociais (Centro de Saúde, Clínica de Saúde, Jardim de Infância/Centro de Dia Glória Leão, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Baltar, Correios e Bombeiros).

Recentemente abriram novos estabelecimentos comerciais virados para um perfil de clientela mais jovem e “urbana” a exemplo dos bares, pubs e discotecas, pizzarias, ginásios, perfumaria, lojas de óptica, centro de fotocópias/impressões, lojas de informática e cyber cafés entre outros²⁶.

No quarto, inclui-se a freguesia de Mouriz que registou, entre 1991 e 2001, o crescimento populacional mais acentuado (19,1%), claramente superior à média concelhia. Mouriz confina com a freguesia sede de concelho e, por isso, participa, (tal como Bitarães) da tendência recente de expansão urbana da Cidade de Paredes. Nuns casos, as novas construções foram colmatando e compactando os iatos deixados pelo ancestral povoamento disperso, enquanto noutros, estabeleceram-se continuidades entre os antigos pequenos núcleos rurais, através do preenchimento dos caminhos e vias existentes. Trata-se, portanto, do adensamento intercalar da distribuição existente suportada, nalguns casos, por novos caminhos, um pouco mais largos e direitos. Esta urbanização linear, entorno da EN15, induz um volume cada vez maior de circulação na estrada, agora transformada numa verdadeira rua percorrida cada vez mais intensamente pelos transportes públicos ou pelos meios de deslocação individual.

Quadro 9 - Variação da População nas freguesias de estudo, entre 1940 e 2001.

²⁶ O kartódromo polariza uma boa parte do lazer atraindo bastantes visitantes à freguesia.

Freguesias	Variação da População (%)				
	1940/1950	1950/1960	1960/1981	1981/1991	1991/2001
Astromil	19,8	12,1	48,3	12,9	7,7
Baltar	4,9	15,6	34,7	15,9	16,0
Cete	10,0	11,0	27,9	3,2	10,2
Gandra	13,0	21,7	84,3	18,5	12,4
Mouriz	3,2	12,4	26,3	-6,6	19,1
Parada Todeia	15,1	14,7	31,6	21,4	9,3
Vandoma	4,4	30,1	54,3	20,8	5,8
Concelho Paredes	14,7	19,6	56,0	7,8	14,2

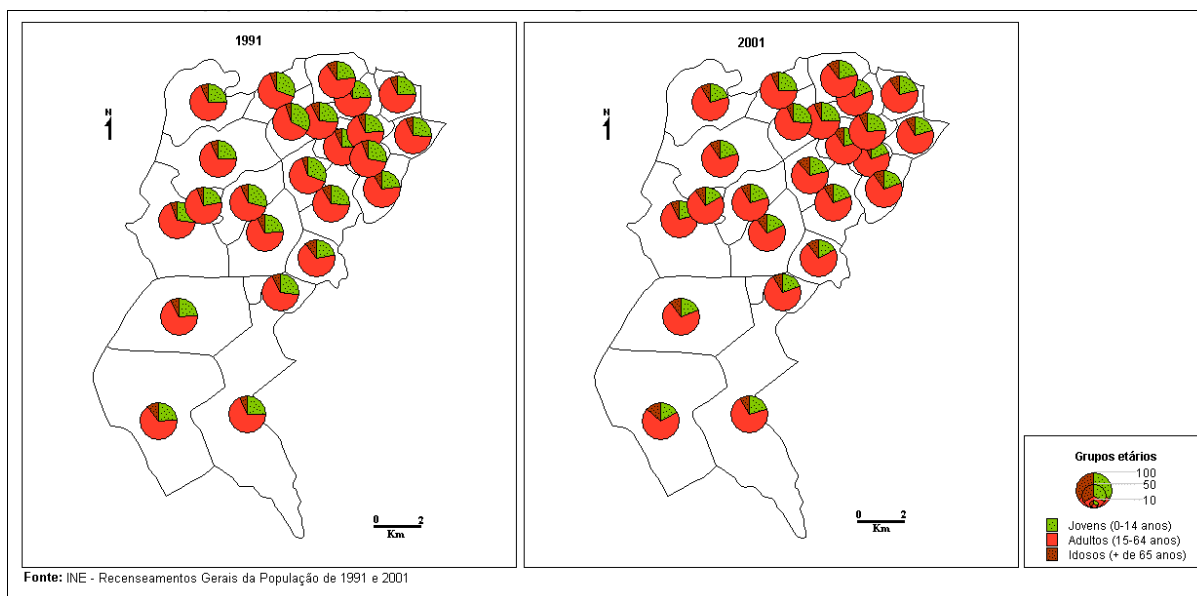
Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

3.2.1 - A Estrutura Etária

Paredes, tal como a maior parte dos territórios de industrialização rural difusa do Noroeste de Portugal, apresentou sempre, pelo menos desde o período censitário uma estrutura etária com dominância dos jovens. No entanto, a partir da década de oitenta, tem-se registado não só uma diminuição do número de jovens, ao que acresce uma tendência para um ligeiro envelhecimento da população.

Entre 1991 e 2001, os grupos etários mais jovens (até 24 anos) perderam cerca de 5% de efectivos, mais concretamente 4,9% no grupo etário 0-14 e 4,6% no grupo etário 15-24. Os restantes grupos etários manifestam uma tendência inversa, com um aumento do peso relativo na estrutura populacional, como é o caso do grupo etário, 25-64, que aumentou o seu peso relativo no total da população em 7,8%.

Figura 17 – Distribuição da população por grupos etários nas freguesias do concelho de Paredes em 1991 e 2001.



Quadro 10 – Distribuição da população, por grupos etários, nas freguesias da área em estudo.

Freguesias	População segundo os grupos etários					
	1991			2001		
	Jovens	Adultos	Idosos	Jovens	Adultos	Idosos
Astromil	22,7%	71,5%	5,8%	17,0%	73,6%	9,4%
Baltar	24,1%	68,2%	7,7%	18,7%	71,5%	9,8%
Cete	22,5%	67,5%	10,0%	17,6%	72,1%	10,3%
Gandra	27,4%	66,9%	5,7%	21,5%	71,4%	7,1%
Mouriz	26,8%	64,9%	8,3%	20,3%	71,2%	8,5%
Parada Todeia	27,7%	65,2%	7,1%	19,9%	71,8%	8,3%
Vandoma	29,0%	64,4%	6,6%	21,0%	70,5%	8,5%
Concelho Paredes	26,0%	67,0%	7,0%	21,1%	70,2%	8,7%

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 1991 e 2001.

Apesar do crescente aumento dos grupos etários mais idosos, seguindo a tendência nacional e europeia no sentido de perda de capacidade de substituição de gerações, em Paredes a capacidade de regeneração da população é ainda

garantida pelo facto do número de jovens (dos 0 aos 14 anos) ser superior ao número de idosos (65 e mais anos).

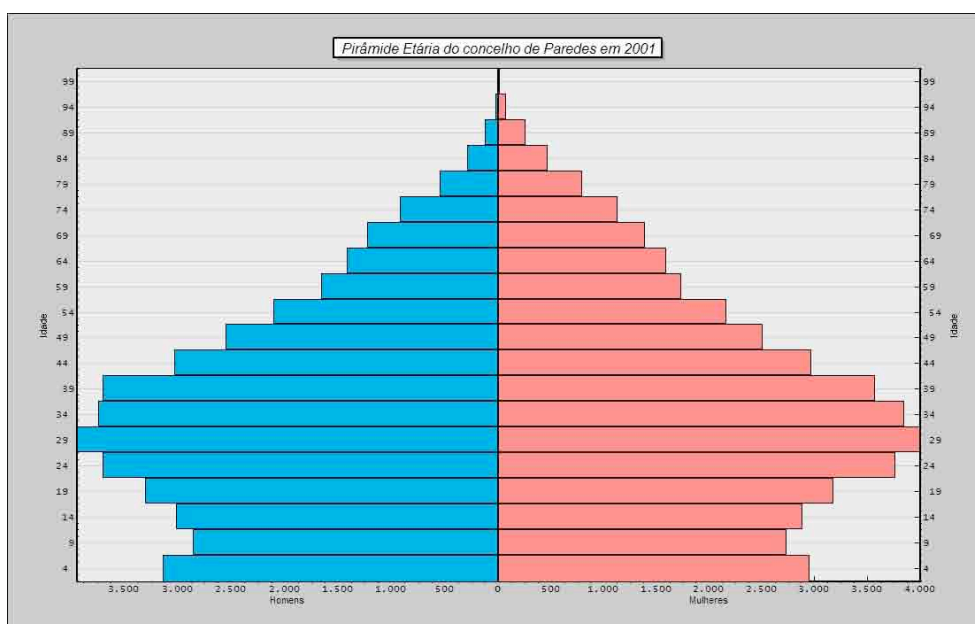
Quadro 11 – Peso relativo dos Grupos Etários no concelho de Paredes.

Grupo etário	1991,0	2001,0
0-14	26,0	21,1
15-24	21,3	16,7
25-64	45,7	53,5
65 e +	7,0	8,7

Fonte: INE, Retratos Territoriais, 2004.

Em síntese, como se vê na pirâmide etária de 2001, a estrutura populacional do concelho de Paredes, evidencia ainda um peso significativo da população com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos, o que corresponde, de um modo geral, à população activa. Além disso, partindo da hipótese de um saldo migratório nulo, a manutenção de regeneração da população parece estar assegurada, pelo menos a médio prazo, se se tiver em conta que o número de crianças do primeiro grupo quinquenal (dos 0 aos 4 anos) era, em 2001, superior ao número de crianças dos restantes grupos (dos 5 aos 9 anos e dos 10 aos 14 anos).

Figura 18 – Pirâmide Etária do concelho de Paredes em 2001.



Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, em 2001.

Tendo ainda como referência a pirâmide etária, verifica-se que a população feminina é superior à masculina em grande parte dos grupos etários, sendo essas diferenças, como seria de esperar, mais significativas nos mais avançados, uma vez que as mulheres possuem uma esperança média de vida superior à dos homens.

Os Índices de Dependência medem os encargos potenciais que pesam sobre a população activa, ou seja, expressam o peso dos jovens e/ou idosos na popula-

Quadro 12 – Principais indicadores demográficos, em Portugal, NUT III Tâmega e Município de Paredes

	Paredes	NUT III Tâmega	Portugal
Índice de Envelhecimento (%)	47,1	62,6	108,7
Índice de Dependência de Jovens (%)	30,1	30,7	23,1
Índice de Dependência de Idosos (%)	13,3	17,8	25,2
Taxa de Natalidade (‰)	13,0	11,5	10,4
Taxa de Mortalidade (‰)	5,9	7,5	9,7
Taxa de Crescimento Natural (‰)	7,1	4,2	0,7
Taxa de Nupcialidade (‰)	6,1	5,8	4,7
Taxa de Divórcio (‰)	0,9	1,3	2,2

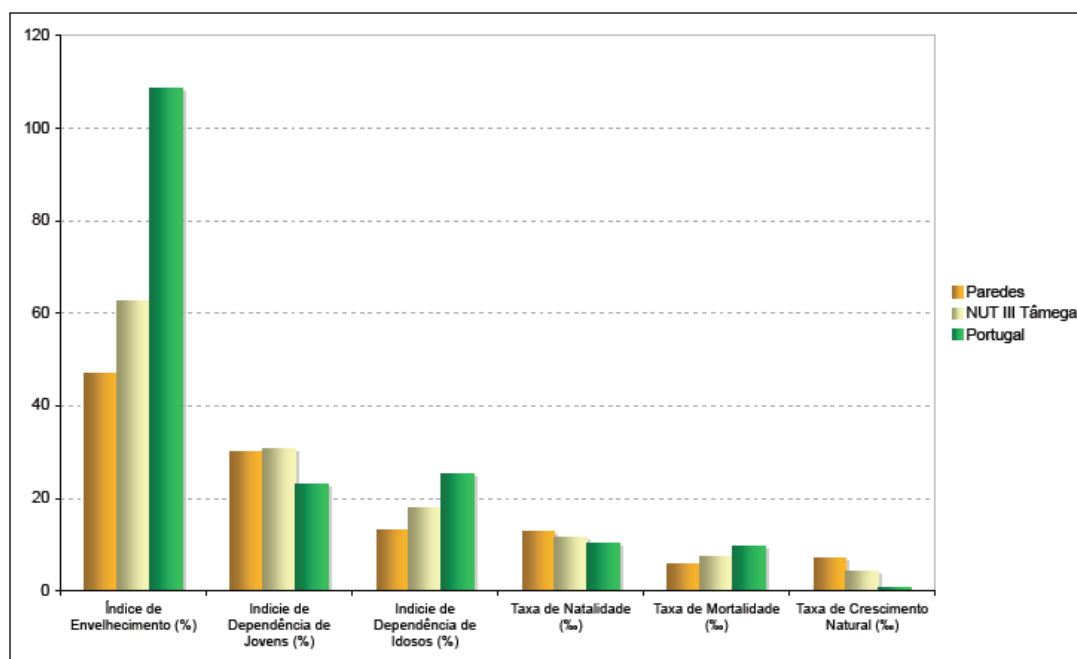
Fonte: INE, Retratos Territoriais, 2004.

ção potencialmente activa. O Índice de Envelhecimento expressa o número de idosos por cada 100 jovens. Assim, o concelho de Paredes apresentava um índice de envelhecimento de 47,1%, confirmando que o número de jovens se mantém muito superior ao número de idosos. Este valor é claramente inferior à média nacional (108,7%) e mesmo mais baixo do registado na NUT III Tâmega em que o concelho se insere (62,6%).

Quer os valores dos Índices de Dependência (Quadro 12) quer o facto da taxa de natalidade concelhia (13‰) ser superior à média nacional (10,4‰) e mesmo à média da NUT III – Tâmega (11,5‰), confirmam como anteriormente se disse, a existência de uma razoável capacidade auto-regenerativa da população. A taxa de mortalidade (5,9‰) é praticamente metade da média nacional (9,7‰), sendo

ainda inferior à média da NUT III- Tâmega (7,5%), indicando que existem poucos óbitos em relação aos habitantes existentes, o que se compreende e justifica se observarmos o reduzido efectivo populacional do grupo etário de 65 e mais anos.

Figura 19 – Índices de envelhecimento, de Dependência jovens e Idosos, Taxa de Natalidade, Taxa Mortalidade e Taxa Crescimento Natural, em Portugal, NUT III Tâmega e Município de Paredes.



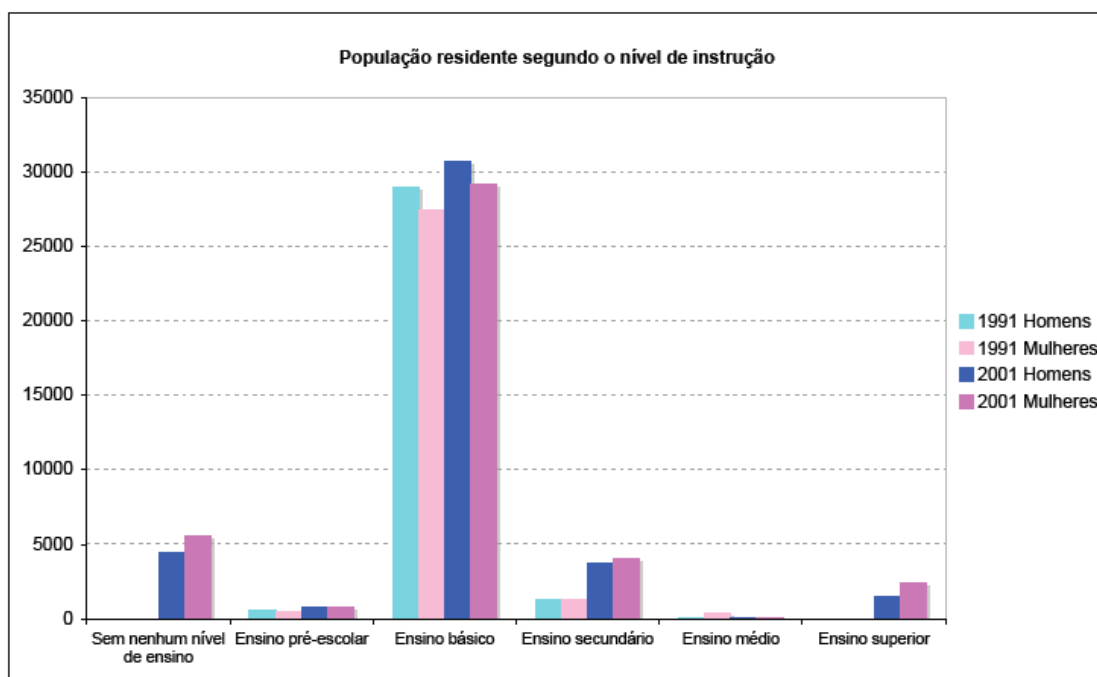
Fonte: INE, Retratos Territoriais, 2004.

3.2.2 - Níveis de Instrução

O nível de qualificação é um dos indicadores que melhor reflecte o grau de desenvolvimento de um território. Em Paredes, cerca de 5.7% da população com mais de 10 anos permanece sem qualquer nível de ensino (4.069 indivíduos) e, é na população idosa, com mais de 60 anos (25%), que o analfabetismo tem maior incidência, factor que está relacionado com o atraso crónico de Portugal neste domínio. No entanto, o nível instrução da população residente, tem vindo a melhorar e, particularmente entre 1991 e 2001, cresceu a escolarização nos diversos ciclos, com tendência ainda para se alargar aos níveis de instrução médios e superiores. Além disso, a Taxa de Analfabetismo apresenta também uma evolução favorável ao longo da última década, diminuindo cerca de 0,7%

entre 1991 e 2001. Esta tendência é semelhante à que ocorre não só NUT III Tâmega (de 12,3%, em 1991, passou-se para 10,2% em 2001) como também em Portugal (de 11,0% em 1991, passou-se para 9% em 2001).

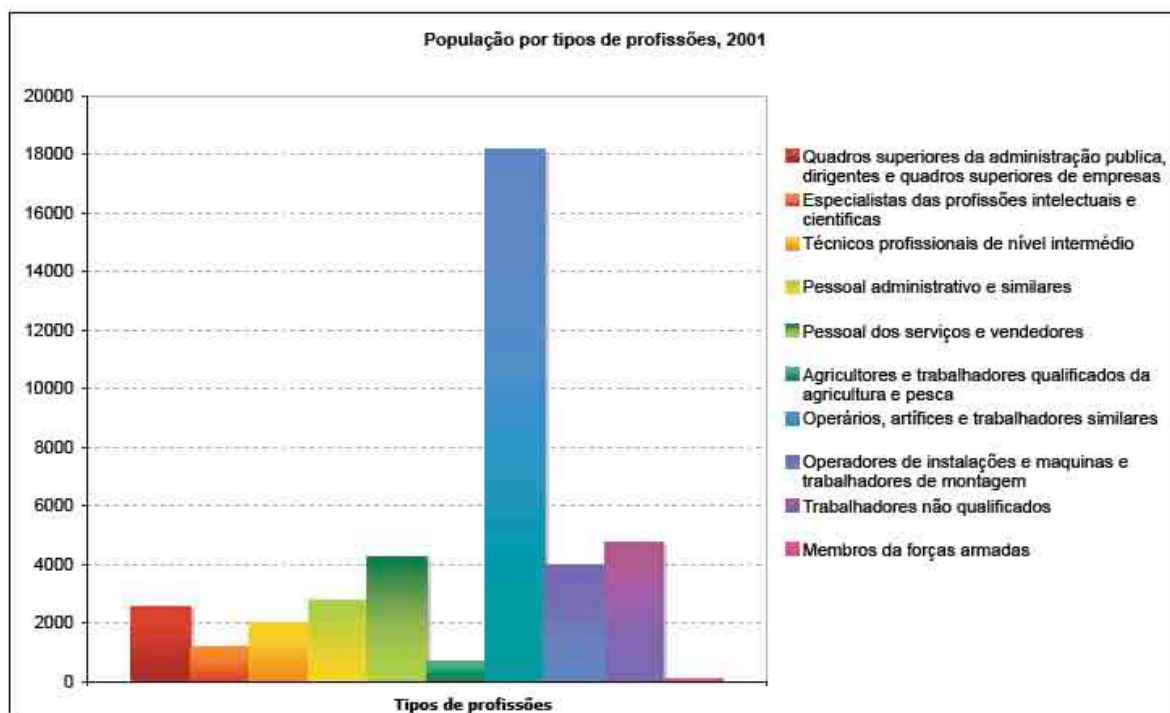
Figura 20 - Nível de instrução da população residente e por sexo, no concelho Paredes.



Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, em 2001.

Ao analfabetismo, ainda persistente, acrescenta-se a fraca qualificação escolar da esmagadora maioria dos residentes. Cerca de 1/3, (32,9%) dos habitantes do concelho com idade superior a 10 anos, possuem apenas o 1º Ciclo completo, diminuindo progressivamente a percentagem de população que completou o 2º e 3º CEB, 16,3% (da população com mais de 12 anos) e 5,5% (da população com mais de 15 anos), respectivamente. Somente 5,2% da população com idade superior a 18 anos possui o ensino secundário completo, repartindo-se 41,5% entre os 25 e os 59 anos e 30,9% com menos de 24 anos.

Figura 21 – Principais tipos de profissões da população activa, no concelho de Paredes.



Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, em 2001.

A população com qualificações superiores, com idade superior a 23 anos, é muito reduzida, somente 3,4% do total, com supremacia dos cursos ligados à Formação, Professores e Ciências Educativas (22,9%), seguidos de Letras e Ciências Religiosas (14,2%), da Saúde (13,9%) e do Comércio e da Administração (13,1%).

Ainda quanto ao género, dos que têm uma formação escolar de nível superior, regista-se uma grande disparidade entre homens e mulheres, existindo uma proporção superior de mulheres (61,1%) em relação à dos homens (38,9%), o mesmo ocorrendo na NUT III Tâmega (60,9% de mulheres e 39,1% de homens).

3.3 – O Processo de Industrialização Rural Difusa

Saindo da textura compacta da Área Metropolitana do Porto, penetra-se numa complexa paisagem humanizada onde se articulam estruturas agro-florestais e urbano industriais (...) *a industrialização rural difusa alarga o seu espectro territorial e conduz a um processo de proletarização/suburbanização, em parte ancorado no incremento da pluriactividade. O salariado e o trabalho industrial evocam actualmente, e cada vez mais, práticas de consumo e de sociabilidade de raiz urbana num modelo territorial “intermédio” entre as antigas áreas urbanas e a velha ruralidade (...)* (MARQUES, H. 2000:12).

Em Paredes, tal como nos outros municípios do Vale do Sousa, ainda que o emprego industrial seja claramente dominante (60% do total em 2001) a actividade agrícola continua a desempenhar um papel de relevo, muito superior ao que se poderia pensar se apenas se tivesse em linha de conta o facto de representar apenas 1,6% dos activos. Comprova-o não só o facto da população agrícola familiar (4734 indivíduos)²⁷ representar 5,7% do total da população residente recenseada em 2001, como também, o que é recorrente em todo Noroeste de Portugal, a existência de fortes enlaces com o trabalho na exploração agrícola, maioritariamente a tempo parcial, que ocupa 3497 indivíduos ou seja quase 4/5, (73,9%) da população agrícola familiar. Uma boa parte, quer dos produtores singulares quer dos restantes membros do agregado doméstico em idade activa, no total 1783 pessoas, exercem actividades remuneradas exteriores à exploração com particular destaque para o trabalho industrial (991 indivíduos).

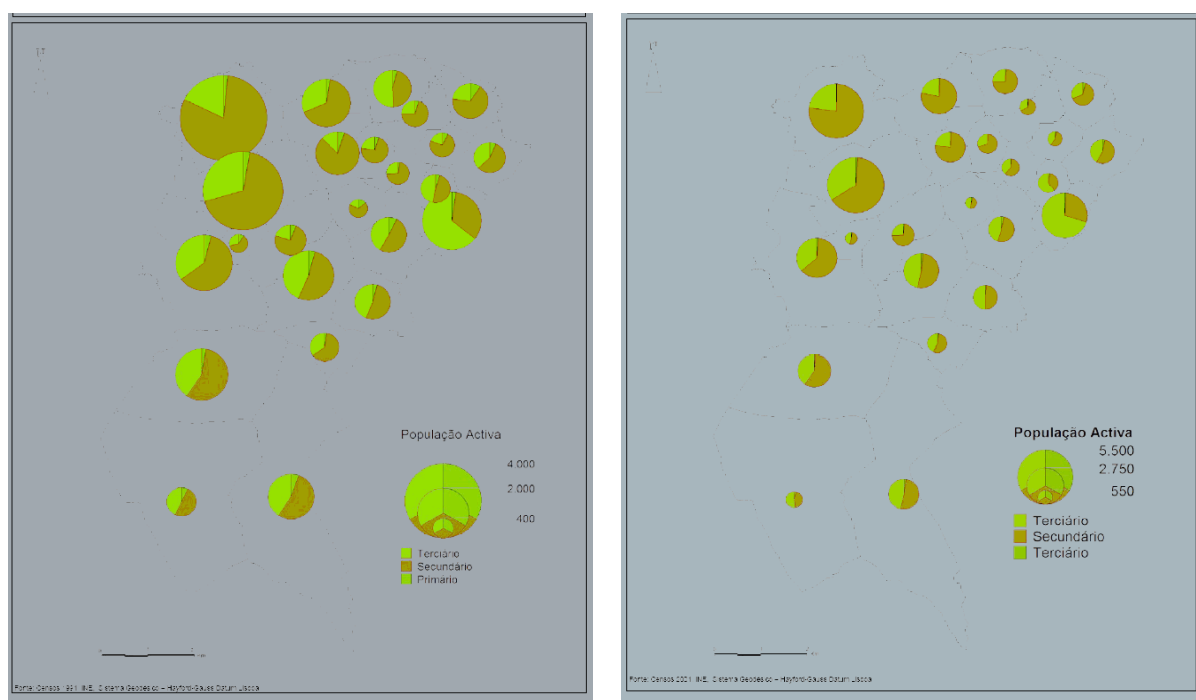
²⁷ INE Recenseamento Geral da Agricultura 1999.

Quadro13 - População activa segundo os sectores de actividade, por freguesia, no concelho de Paredes em 1991 e 2001.

Freguesias	População activa segundo os sectores de actividade													
	Total	1991			1991			Total	2001			2001		
		Nº	%		Nº	%			Nº	%		Nº	%	
Aguilar de Sousa	692	51	7,4	344	49,7	297	42,9	634	22	3,5	281	44,3	331	52,2
Astromil	344	34	9,9	208	60,4	102	29,7	378	8	2,1	195	51,6	175	46,3
Baltar	1813	77	4,2	948	52,3	788	43,5	2279	48	2,1	1167	51,2	1064	46,7
Beire	937	90	9,6	630	67,2	217	23,2	1073	45	4,2	689	64,2	339	31,6
Besteiros	448	15	3,4	315	70,3	118	26,3	679	8	1,2	404	59,5	267	39,3
Bitarães	806	55	6,8	449	55,7	302	37,5	1242	43	3,5	677	54,5	522	42,0
Castelões de Cepeda	2283	55	2,5	759	33,2	1469	64,3	3608	38	1,1	1048	29,0	2522	69,9
Cete	963	40	4,2	501	52,0	422	43,8	1259	14	1,2	620	49,2	625	49,6
Cristelo	603	30	5,0	432	71,6	141	23,4	897	8	0,9	615	68,6	274	30,5
Duas Igrejas	1421	75	5,3	1172	82,5	174	12,2	1834	28	1,5	1377	75,1	429	23,4
Gandra	2218	92	4,1	1346	60,7	780	35,2	2888	40	1,4	1792	62,0	1056	36,6
Gondalães	548	42	7,7	399	72,8	107	19,5	519	16	3,1	294	56,6	209	40,3
Lordelo	4589	73	1,6	3695	80,5	821	17,9	5049	24	0,5	3864	76,5	1161	23,0
Louredo	613	29	4,7	431	70,3	153	25,0	643	11	1,7	421	65,5	211	32,8
Madalena	700	35	5,0	334	47,7	331	47,3	857	25	2,9	316	36,9	516	60,2
Mouriz	1011	77	7,7	510	50,4	424	41,9	1413	45	3,2	725	51,3	643	45,5
Parada de Todeia	685	18	2,6	428	62,5	239	34,9	876	24	2,7	470	53,7	382	43,6
Rebordosa	3995	115	2,9	2697	67,5	1183	29,6	5304	58	1,1	3437	64,8	1809	34,1
Recarei	1934	51	2,7	1097	56,7	786	40,6	2135	23	1,1	1246	58,4	866	40,5
Sobreira	1551	86	5,6	827	53,3	638	41,1	1851	51	2,8	936	50,5	864	46,7
Sobrosa	1117	48	4,3	498	44,6	571	51,1	1270	21	1,7	931	73,3	318	25,0
Vandoma	794	45	5,7	588	74,1	161	20,2	1063	21	2,0	767	72,1	275	25,9
Vila Cova de Carros	302	43	14,3	204	67,5	55	18,2	300	15	5,0	140	46,7	145	48,3
Vilela	1693	44	2,6	1116	65,9	533	31,5	2372	22	0,9	1830	77,2	520	21,9
Paredes	26254	1320	5,0	14122	53,8	10812	41,2	40423	658	1,6	24242	60,0	15523	38,4

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, em 2001.

Figura 22 – População Activa, por sector de actividade e por freguesia no concelho de Paredes em 1991 e 2001



No entanto, a ancestral “ligação à terra” está a mudar. Se a maioria dos idosos nela vai ocupando os tempos livres, reproduzindo velhos rituais ruralistas que continuam mais ou menos enraizados (as vindimas são uma expressão disso, em

Setembro, com os emigrantes familiares em férias), os mais jovens vão adquirindo novos hábitos cada vez mais semelhantes aos que são característicos da suburbanidade, num processo acelerado de ruptura com “a terra”.

No território de Paredes continua a ser fundamental a pequena agricultura familiar²⁸ O Recenseamento Geral da Agricultura de 1999 registou um total de 1185 explorações agrícolas, maioritariamente de Conta Própria (927) que ocupavam 2477 ha de Superfície Agrícola Utilizada (SAU), o que significa uma área média de SAU por exploração de 2,1 ha, ao que acresce o facto de quase 1/3 das explorações (364) nem sequer atingir 1 ha de SAU. Não admira, portanto, que em somente 59 explorações agrícolas o rendimento do agregado doméstico do produtor singular provenha exclusivamente da actividade da exploração e que, ao invés, na larga maioria, mais precisamente em 733, o rendimento gerado no exterior supere o da exploração, com predomínio igual entre os salários do trabalho industrial e das pensões rurais /reformas (377).

A modernidade no sector agrícola quase que se circunscreve à viticultura, não só pelas transformações que tem operado na paisagem tradicional, como pelo intensificar dos investimentos, às vezes de origem exógena, ou pelo peso relativo que possui na comercialização, sendo a orientação Orientação Técnico – Económica (OTE) dominante em 162 explorações agrícolas (INE, RGA 1999). O processo de reestruturação da vinha, anteriormente disposta em ramadas ou em enforcado na periferia dos campos de cultura, inicia-se por finais dos anos 60 e vai progressivamente dando lugar à cultura extreme.²⁹

Como se sabe, a base económica do modelo territorial do município de Paredes enquadra-se, de um modo geral, nos processos de industrialização rural difusa³⁰,

²⁸ *Nos vales dos rios Sousa e Ferreira sobressai ainda uma imagem de persistência de uma ruralidade ancestral, marcada por uma policultura intensiva, onde são ainda muito importantes os regadios tradicionais e predominam as pequenas e muito pequenas explorações de conta própria. (...) este tradicional “mosaico ajardinado” (...) assenta numa policultura intensiva, no predomínio de um cereal de Verão regado – o milho – no prado de Inverno que sustenta a bovinicultura, na horta, na vinha e na bouça, num sistema de grande equilíbrio geo-humano* (MARQUES, H., VI Colóquio Ibérico de Geografia (Porto, 1992)

A ocupação do uso do solo em Paredes, segundo o PDM vigente, indica 20% agrícola e 48% florestal. O sector florestal apesar de ter vindo a decrescer com o expansão da urbanização continua a ter peso significativo no uso de solo do concelho.

²⁹ MARQUES, H - VI Colóquio Ibérico de Geografia (Porto, 1992).

³⁰ No livro guia da visita de estudo, realizada aquando do VI Colóquio Ibérico de Geografia (Porto, 1992), Hélder MARQUES, Mário FERNANDES, Teresa MARQUES e Miguel BANDEIRA, caracterizavam os processos de industrialização rural difusa do Noroeste de Portugal da seguinte forma: *Os ramos industriais predominantes são os normalmente designados de tradicionais: têxtil - vestuário, calçado e mobiliário com*

destacando-se claramente a fileira produtiva da indústria do mobiliário. Com raízes históricas que remontam à produção da marcenaria/carpintaria e à implantação do sector das madeiras e derivados³¹ a partir de meados do século XX, o tecido produtivo está normalmente relacionado com as estruturas endógenas quer quanto à origem do capital investido, às formas de reprodução da força de trabalho, à organização da produção e gestão, quer quanto às formas de valorização do capital, tradicionalmente baseada no baixo custo da mão de obra. Além disso, é também dominante o emprego pouco qualificado, sendo os processos tecnologicamente pouco intensivos, sendo igualmente recorrente o fraco recurso a serviços e uma articulação com os mercados internacionais.

Como se disse, neste território domina a fileira produtiva da madeira ligada à primeira e segunda transformação (desde serração dos produtos de carpintaria, pavimentos de madeira e sintéticos, mobiliário de exterior (urbano) aos produtos de mobiliário interior do lar e restauros) que se estruturam localmente de diferentes formas, ainda que tenham em comum alguma dependência do design e dos canais de distribuição internacionais.

O tecido produtivo ligado ao mobiliário, relaciona-se com diversos factores. Trata-se de um produto com variáveis dependentes da moda e permanência dos mercados, sector do mobiliário/lojas/lar, um “produto moda”, dependente do design, com um período de vida curto (na maioria das vezes até um ano), portanto com alguma rotatividade e de pequenas séries. Esta variabilidade exige uma proximidade entre os mercados de consumo interno e locais de produção e

uma importante componente de produtos para exportação. Nas últimas décadas, este tecido industrial passou por uma dinâmica e um processo de fragmentação e difusão, com um aumento do número de estabelecimentos e do emprego industrial. Espacialmente, as actividades industriais desenvolveram-se em fileiras produtivas identificáveis no território: a têxtil / vestuário no Ave (sobretudo em Guimarães, St. Tirso e V. N. de Famalicão), as malhas em Barcelos, o calçado em Felgueiras, S.João da Madeira, Oliveira de Azeméis e Feira, o mobiliário sobretudo em Paredes, Paços Ferreira e Gondomar (....) p.2

Admitindo uma forte diversidade industrial (na dimensão das empresas, origem do capital, nível tecnológico, inovação, emprego qualificado, formas gestão da mão-de-obra...), os dinamismos assentam predominantemente nas PME(s) e micro -empresas, em formas de valorização do capital baseadas nos baixos custos da mão de obra, capitais locais, em processos produtivos tecnologicamente pouco intensivos e miméticos, culturas empresariais muito específicas, fraca produtividade e capacidade de fixar emprego qualificado e serviços às empresas.(...) p.3.

³¹ Numerosas indústrias cuja matéria-prima provem do exterior (madeiras exóticas tropicais, máquinas e ferramentas pesadas...) estão totalmente dependentes da importação do Porto de Leixões, bem como as indústrias que exportam os seus produtos por via marítima (madeiras e derivados; exportação de mobílias, vestuário e vinhos verdes...).

uma facilidade e rapidez de comunicação que beneficia naturalmente Portugal, comparativamente com os seus concorrentes internacionais.

Os grandes canais de distribuição internacionais dominam e organizam a fileira produtiva, algumas vezes, ligadas as “tradings”. Funcionam como intermediários e desempenham uma importante acção formação, incentivação, qualificação e acompanhamento técnico, em suma, na valorização das empresas locais com quem trabalham.

Na madeira relacionada com a componente de construção, o funcionamento é ligeiramente diferente: trata-se de um produto também de *moda* (onde predomina a inovação tecnológica), mas com menor rotatividade e maior permanência dos mercados que o mobiliário de decoração. Nesta área (Paredes) localizam-se um grande número de empresas que se dedicam tradicionalmente à produção de produtos para habitação, incluindo componentes de mobiliário de interiores (cozinhas e quartos de banho), pavimentos, portas, janelas rodapés, acabamentos, colocação e restauro. Estas médias/grandes empresas de Paredes, realizam internamente as fases mais intensivas em capital (serração e linhas de aplainamento, secagem) fazem a selecção e corte, do produto, e subcontratam algumas fases do processo produtivo, sobretudo produção de componentes de mobiliário a um grande número de pequenas empresas, normalmente localizadas num raio de poucos quilómetros. Localmente forma-se uma teia (cluster) dominada pela empresa contratante, ele própria, por vezes subcontratada internacionalmente, e um grande numero de pequenas empresas locais.

Capítulo IV – A Receita Para a Minha Escola

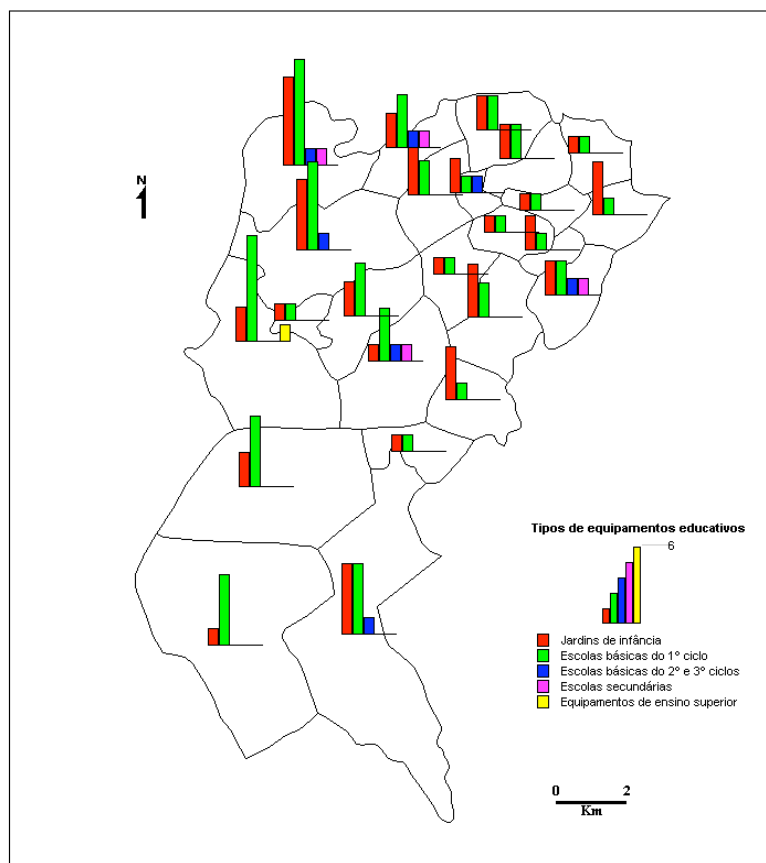
4.1 – Os Equipamentos Escolares

A maioria dos equipamentos escolares existentes no concelho encontra-se nos núcleos urbanos. No município de Paredes existem os cinco níveis de ensino desde a Educação Pré-escolar até nível do Ensino Superior - Universitário. Estas instituições de Educação são predominantemente estatais. Nas privadas é de salientar o pólo universitário da Gandra, (Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário, CRL - CESPU), localizado na freguesia do mesmo nome.

Ao Agrupamento Vertical das Escolas de Baltar pertencem sete jardins-de-infância, seis escolas de 1º Ciclo e a sede do Agrupamento, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Baltar a partir do próximo ano lectivo irão também associar-se as escolas do Agrupamento Vilarinho das freguesias de Astromil, Gandra e Vandoma, com três jardins-de-infância, oito escolas de 1º Ciclo e duas escolas integradas com jardim de Infância e escola do 1º Ciclo. A freguesia oferece ainda uma Escola Secundária Daniel Faria, leccionando o 3º CEB. Os alunos das freguesias de Astromil, Cete, Gandra, Mouriz, Parada de Todeia e Vandoma deslocam-se à freguesia “vizinha” para frequentar o 2º e 3º CEB, utilizando o serviço de transportes escolares.

Em Baltar, existe também o Externato da Casa Mãe, da rede privada, com escolarização desde o ensino pré-escolar, ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos) até ao secundário.

Figura 23 – Tipos de equipamentos educativos existentes por freguesia do concelho de Paredes, no ano lectivo de 2005/2006-



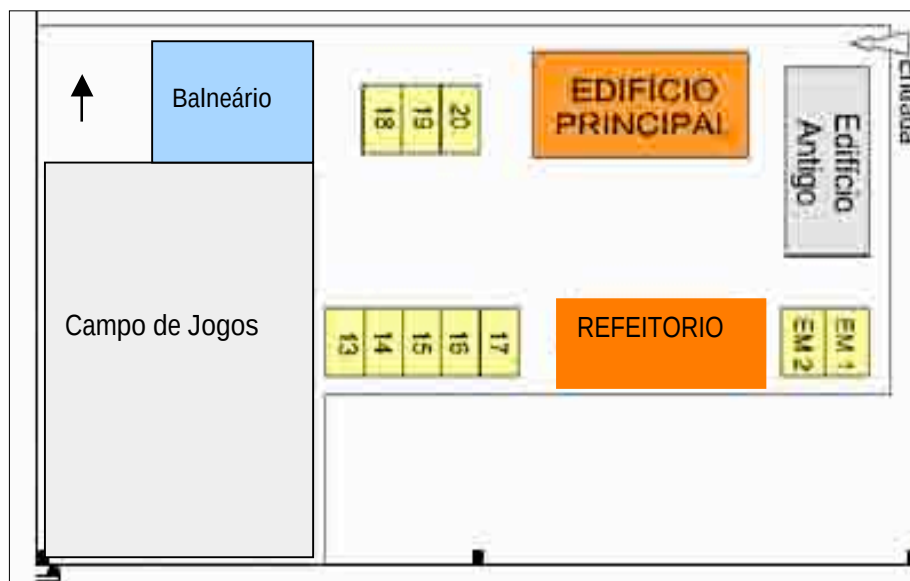
Fonte: www.cm-paredes.pt (consulta efectuada em Fevereiro de 2006)

4.1.1 - Características da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar, sede do Agrupamento de Escolas, é um estabelecimento do ensino público, onde são ministrados os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Depende do Ministério da Educação e da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), e faz parte Centro Educativo do Tâmega (CAE Tâmega). Tem sede na Avenida dos Bombeiros Voluntários nº 876, na freguesia de Baltar, concelho de Paredes, distrito do Porto.

Está localizada, frente à Estrada Nacional Nº 15 (Porto – Vila Real) e dista cinco quilómetros da respectiva sede concelhia e aproximadamente 25 km do Porto. Foi criada como Escola Preparatória pela Portaria nº 776/77, de 22 de Dezembro, e inaugurada a 7 de Janeiro de 1978. A actual designação foi-lhe conferida pela Portaria nº 560-A/97, de 25 de Julho, que extinguiu a Escola Preparatória, transformando-a em Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar.

Figura 24 - Planta da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar.



Fonte: Arquivo da Escola.

4.1.2- Infra-estruturas

Podemos designar, por infra-estruturas de uma escola, o conjunto das instalações e equipamentos necessários para um eficiente funcionamento que conduza a um ensino de excelência. A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar, é uma escola absolutamente *atípica*, pouco arborizada, com desníveis topográficos acentuados e abrangendo uma área de 1,6 hectares.

Figura 25 - Os 4 pisos do edifício principal.



Fonte: Arquivo da Escola.

A Escola, (Figura 24) é constituída por um edifício principal, (ligado ao refeitório por uma cobertura central), por outro bloco de duas salas adaptadas ao ensino da disciplina de Educação Musical e ainda, oito salas suplementares em Pré-fabricado ligeiro (PFL), materiais de rápida deterioração em mau estado de conservação. Não possui pavilhão gimnodesportivo existindo apenas um restrito espaço adaptado a campos desportivos (campo de jogos) e balneários. Ver fotos anexo.

O edifício principal, (Figura 36) onde se localizam a maioria dos espaços da escola, foi o antigo Seminário Padre Matheo. Os espaços destinados a salas de aulas, embora suficientes para o número de turmas, são inadequados, não possuindo, em geral, dimensão e luminosidade suficientes. Os laboratórios são salas normais apenas acrescidas de instalação de água. A Biblioteca dispõe somente de capacidade para trinta pessoas. Há ainda a referir a inexistência de outros espaços para desenvolvimento de actividades de complemento curricular,

para gabinetes de trabalho ou para reuniões dos diferentes departamentos curriculares.

Verifica-se ainda que as condições do recreio não são as mais desejáveis, quer por não oferecerem qualquer zona ajardinada e arborizada, sendo também de referir o piso abrasivo, perigoso, causa de alguns acidentes que molestam a integridade física dos alunos. Há ainda a realçar que zona coberta é manifestamente insuficiente para proteger os alunos das intempéries. Por fim, é pertinente referir, a não existência de qualquer espaço multiusos nem sala de convívio para os alunos.

A escola, embora *atípica*, é considerada uma escola semelhante às que apresentam uma Tipologia C 24, isto é, capacidade para 34 turmas.

O equipamento e materiais de apoio são os necessários e suficientes face aos espaços disponíveis.

4.1.2 - Recursos Humanos

4.1.2.1 - Discentes

Existe no arquivo da Escola um inquérito à Comunidade Escolar, elaborado como o fim de dar execução ao Projecto Educativo do triénio 1999 a 2002, do qual vamos retirar informação que nos permitam caracterizar a comunidade discente.

No ano lectivo 1999/2000 o número de alunos a frequentar o 2º ciclo era de 510 e no 3º ciclo de 316, sendo actualmente (2005/2006) de 438 no 2º ciclo e 259 no 3º ciclo, mantendo-se a tendência de pequenos decréscimos que se começaram a registar desde o início da década de noventa.

Quadro 14 - Total de alunos no ano lectivo 2005 /2006.

Ano 2005 / 2006			
2º Ciclo		3º Ciclo	
		7º Ano	107
5º Ano	223	8º Ano	73
6º Ano	215	9º Ano	79
Total	438	Total	259

Fonte: Projecto Educativo

A caracterização das especificidades sócio-económicas e entorno familiar dos alunos foi realizada aquando da elaboração do Projecto Educativo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar para o triénio de 2006/2007 a 2008/2009. Nesse texto, no capítulo 1.3. relativo ao meio sócio -familiar, efectuou-se um diagnóstico tendo essencialmente por base inquéritos em forma de fichas biográficas. Dele, passamos a citar os traços definidores de maior abrangência que ajudam a explicar, senão o aluno “concreto” de *per si*, pelo menos o perfil que nesta escola é largamente maioritário, ou seja:

- *o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação apresenta um quadro que aponta para uma escolaridade equivalente ao 1º. e 2º. Ciclos. Um reduzido número de pais e encarregados de educação possui frequência do Ensino Secundário ou Superior;*
- *relativamente às categorias sócio-profissionais, verifica-se uma maioria de pais e encarregados de educação ligados à indústria do mobiliário e construção civil. No que respeita às mães constatou-se que são maioritariamente domésticas ou desenvolvem actividades na área do serviço doméstico, mas também empregadas fabris e de comércio;*
- *existência de um baixo nível sócio-cultural da população (E. Educação) que tem vindo a reproduzir modelos educacionais com algumas carências de afectividade e desvalorização sistemática da cultura escolar face à emergência de novos valores sócio-económicos. Neste aspecto salienta-se o facto da maioria dos alunos não possuir, em casa, qualquer tipo de ajuda no cumprimento das tarefas escolares, o que por vezes implica uma deficiente consolidação das competências consideradas essenciais no sucesso educativo e no desenvolvimento harmonioso da sua personalidade;*

- *manifestação de alguns focos de desorganização familiar e um meio sócio económico desfavorecido, ausência de assertividade social (aptidões sociais) e baixas aspirações pessoais e profissionais;*
- *ausência de formas alternativas de lazer (actividades e espaços) e ocupação dos tempos livres vocacionados para jovens e adolescentes que lhes desenvolvam a capacidade de sociabilidade. Constatou-se que a maioria dos alunos ocupa os seus tempos livres a ver televisão, ouvir música ou simplesmente jogar computador. É diminuto o número de alunos que indica, por exemplo, a ida ao cinema como forma de ocupação dos tempos livres, o que reflecte a afirmação inicial. Quanto à prática desportiva, verificou-se que esta se resume praticamente à escola, uma vez que os alunos indicam apenas jogar futebol ou andar de bicicleta.” (2006:6-8).*
- *“Défice cultural e desvalorização da cultura escolar, face à emergência de novos valores sócio-económicos.*
- *Reduzidas expectativas relativamente ao futuro em termos profissionais.” (2006:15).*

4.1.3.2 - Pessoal Docente – Os Professores

O texto do Projecto Educativo para o triénio 1999/2002, (*ano lectivo 1999:31*), contém informação pormenorizada sobre o corpo docente. No universo de 66 docentes, 45 do 2º ciclo e 21 do 3º ciclo, predomina claramente o sexo feminino, que constitui sensivelmente 2/3 do total (69,7%). O nível etário é relativamente jovem já que cerca de 40% têm idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos, o que lhes permite encontrar um grande equilíbrio entre experiência adquirida e predisposição para a inovação permanente. Quase todos (82,4%), são licenciados e possuem uma experiência profissional média de aproximadamente vinte anos de serviço docente, pertencendo quarenta e oito (67%) ao Quadro de Escola (sentimento de pertença, auto-estima). São poucos os professores que residem no município, tendo a esmagadora maioria de percorrer pendularmente entre 40 a 60 Km dado que residem nos diversos municípios do Grande Porto. (Porto, Valongo, Gaia, Matosinhos ou Maia)

No mesmo Projecto Educativo para o triénio 1999/2002, procurou-se medir o Grau de “aderência” e envolvimento com as diversas actividades e projectos delineados pela escola, de que destacamos:

- Nível de envolvimento na programação das actividades da escola (66,7%);
- Nível de colaboração com outros colegas para a realização das tarefas na escola (63,6%);
- Nível de colaboração com órgão da escola (57,6%);
- Ambiente na sala professores (67,6%);
- Disciplina geral da escola (73,5%);
- Apoio da direcção em caso de problemas disciplinares com os alunos (52,9%);
- Relacionamento entre professores (73,5%);
- Relacionamento dos professores com o pessoal não docente (70,6%);
- Relacionamento dos professores com órgão de gestão da escola (52,9%);
- Relacionamento com os pais dos alunos (50,0%).

4.1.3.3 - Pessoal Não Docente

O pessoal não docente é constituído por trinta funcionários dos quais: sete, são administrativos, um técnico do SASE, catorze auxiliares da acção educativa, seis ajudantes de cozinha e dois guardas-nocturnos. O número de Auxiliares da Acção Educativa é manifestamente insuficiente face à população escolar. Esta situação, tem-se arrastado ao longo dos últimos anos e é agravada pelo tipo de instalações existentes, pela sua degradação, como já antes foi referido.

Do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa a maioria é do sexo feminino (78,6%), a idade média é superior aos 35 anos (40,0%), prevalecendo o 2º Ciclo, como habilitações literárias (46,7%), logo de seguida, o 3º Ciclo com 40%. Quanto à situação profissional, a maioria pertence ao Quadro da Escola (60%), havendo, mesmo assim, uma percentagem de 30% de funcionários que se encontram em situação de contrato. Verifica-se que a maioria dos auxiliares residem nas imediações (freguesias limítrofes) da escola (80%) sendo a média da distância da residência de 10 quilómetros.

O grupo do Pessoal Auxiliar da Acção Educativa refer que a escolha desta profissão foi feita como 1ª opção (66,7%) e que a escolheriam de novo caso voltassem a começar a sua vida profissional (80%).

A escola tem funcionários que asseguram os diferentes serviços de: acompanhamento de alunos, administração, apoio social escolar, apoio reprografia e telefone, apoio aos laboratórios e biblioteca, apoio aos pavilhões bufete, cozinha / cantina, colaboração com os docentes, conservação de material didáctico e instalações, papelaria e vigilância e limpeza.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho, é perceptível o grau de satisfação dos funcionários dado que:

- *o apoio da Direcção em caso de problemas disciplinares com os alunos; (78,6%)*
- *o relacionamento com os professores, entre os colegas e com os Pais dos alunos; (50,0%)*
- *o equipamento; (50,0%)*
- *o horário de trabalho; (78,6%)*
- *a disciplina em geral da escola. (64,3%).*

O pessoal da acção educativa é competente e cumpre o que lhes é exigido no seu regulamento específico e dando, por regra, um bom contributo na concretização do projecto educativo.

4.2- Abordagem Espacial:

4.2.1 - Espaços, Regiões, Territórios e Lugares

Espaço, Região, Território e Lugar, etimologicamente do latim *lōcus* são, no saber comum muitas vezes utilizados como termos equivalentes. O seu uso indiscriminado ludibria a complexidade que cada um destes conceitos/escalas encerra. Se, enquanto atributos basilares da realidade o Espaço tem a mesma dimensão que o Tempo, o espaço geográfico concreto, ou seja o território, adquire várias denominações dependendo fundamentalmente da escala, dos grandes espaços como a floresta amazónica, à região ou, a maior escala, o território local.

As tendências possibilistas, dominantes desde o início do século XX e até à década de 60, proclamaram a região, enquanto objecto privilegiado de análise, quase como o espaço geográfico “em si”. Esta é considerada o cenário onde os fenómenos físicos e humanos se enlaçam, constituindo estruturas concordantes, que estão em dependência de uma lógica sistémica. Com Vidal de La Blache as Monografias Regionais multiplicaram-se em França e no resto da Europa. Em Portugal, Orlando Ribeiro no *Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico* diz mesmo que *uma região geográfica caracteriza-se por certa identidade de aspectos comuns a toda ela. Não apenas as condições gerais do clima e posição, mas ainda as particularidades da natureza e do relevo do solo, o manto vegetal e as marcas da presença humana, nos darão o sentimento de não sairmos da mesma terra* (RIBEIRO, 1986:143)³².

³² Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico, 1ª Edição, 1945.

Orlando RIBEIRO considera, no mesmo livro, que em nenhum outro espaço do nosso planeta como no Mediterrâneo, as relações da Geografia e da História formam uma trama tão compacta e inseparável. *Na Região Mediterrânea, só a persistência das condições naturais e a continuidade do esforço humano permitem compreender as gentes e os lugares* (RIBEIRO, 1986:26).

O retomar do interesse pela escala regional, mesmo pelas Regiões, brota por um lado, da necessidade de considerar a diversidade das características espaciais, dos seus problemas económicos, sociais e ambientais, os seus recursos, mas também da existência de desejos e vontades comuns. Nesta acepção, cada Região, é sempre única e por isso, diferente de todas as outras.

Têm-se analisado as identidades regionais sobre ópticas diferentes e até mesmo antagónicas, às vezes com um olhar meramente melancólico virado para o passado, ou procurando afirmar particularidades de “identidades ofensivas”. No primeiro caso, recorda-se a história, procura-se conservar a herança patrimonial, proteger a paisagem, conservar as tradições. No segundo caso, mais voltado para o futuro, a finalidade é gerar projectos de desenvolvimento, com base na vitalidade, nos seus próprios valores endógenos com condições mínimas de autonomia e êxito, incluindo um desejo de emancipação do poder de representação das comunidades no seu território, cooperando numa cidadania ampla.

Território pode ser entendido como uma região ou ainda como uma sub-região, todas elas contíguas, onde predominam as semelhanças, as inter-relações, as vontades comuns. A medida que se passa pelo município, freguesia e ao

lugar/local aumentam as intensidades de territorialização. O território, de modo emblemático, é um espaço no qual se projecta o trabalho e o modo de vida.

As populações vivendo num determinado espaço geográfico apropriam-se dele, transformam-no e representam-o mentalmente, em função da sua própria cultura. Territorialização, é assim, um processo de parcelamento do território que especifica a posição de um actor social e a inscrição do seu grupo de apropriação de um determinado lugar. Esta divisão do território constitui um processo vital de ligação entre o homem e o meio, tendo que respeitar os diversos níveis de relacionamento e apropriação: individuais, de grupo e ao nível de comunidades mais vastas.

O território surge assim como espaço vivido que se estrutura a diversos níveis e a que se associa a temporalidade e cultura. Não existem sociedades sem temporalidade e sem cultura. A temporalidade confere existência real a um passado e dá projecção ao futuro. *A cultura cria a identidade individual e colectiva, ambas indispensáveis à integridade de cada pessoa e de cada grupo social e, conseqüentemente, à segurança e à existência da vida. A formação da identidade colectiva é a produção da sociedade.* (MACHADO, 2000:80).

O local corresponde à interactividade entre a valorização das pessoas e do meio envolvente e procura encontrar respostas pró-activas, antecipadoras e emancipadoras em relação à complexidade globalizada: soluções participadas de natureza complexa, que passam pelo «pensar no global, agir no local». O desenvolvimento local, à medida que é apropriado por actores e agentes de forma generalizada e indiferenciada, face à existência de muitas formas e níveis de actuação descentralizada geram acréscimos, como o «Desenvolvimento Susten-

tável» Estes conceitos correspondem à forma identitária de actores que valorizam os processos educativos para a cooperação e parceria, centradas nas pessoas e nos cidadãos organizados, inseparável de uma cidadania plena. Deve-se pensar o Desenvolvimento Local como uma densidade relacional e territorial, um envolvimento, simultaneamente mais abrangente, estratégico, multipolar, participado e capitalizado dos actores sociais e dos agentes institucionais para uma dinâmica sustentável de promoção da inclusão e da coesão social, económica e territorial.

Existe uma outra componente importante que as orientações da Geografia cultural puderam valorizar, após as contribuições pioneiras de Yi-FU sobre a «topofilia», que é a influência da cultura e do lugar nas percepções pessoais, bem como o papel da experiência dos indivíduos que permite valorizar o «sentido do lugar» (ou *genius loci*), pleno de significado cultural. A consideração de que os lugares/refúgios e «pausas no tempo» – construídos por pessoas, são referências da identidade pessoal e comunitária, levam a distinções qualitativas muito importantes – face às (des)valorizações do espaço – e suscitam questões de «justiça cultural» (MORENO, 2002:45).

4.2.2 - Territórios, Lugares e Poderes

O professor geógrafo tem o dever de contribuir para um escrutínio social e ambiental permanente, isto é, de participar na formação da consciência crítica dos seus alunos. Deve também assumir o compromisso de propiciar uma maior proximidade dos futuros cidadãos com o meio local onde socialmente se inserem

a fim de sustentar uma massa crítica local que promova e cimente a coesão social/territorial (valorização da futura sociedade civil).

Ora, a Geografia, tem um papel essencial na formação da consciência crítica dos cidadãos que se expressa numa acção consciente e criativa e, ao incluir-se num paradigma humanista, contribuí para uma permanente (re)interpretação do meio e do contexto em que vivem as pessoas.

Território, etimologicamente (*terra+torium*), isto é, área de uma jurisdição, implica necessariamente o exercício do poder, isto é, apropriação ou estabelecimento de relações de influência. Luís MORENO (2002:45) cita Raffestin quando pretende explicitar que o território é o resultado de uma reorganização do espaço próprio de cada projecto social. O desenvolvimento territorial, enquanto estratégica estruturante, obriga necessariamente à integração dos domínios social, cultural, político, económico e ambiental, confluência absolutamente necessária para poder enfrentar com sucesso os desafios da globalização e da inclusão /integração de pessoas e territórios. Portanto, a valorização da sociedade civil é uma componente central desse processo, viabilizando a criação ou reforço das identidades locais, como forma de sustentação da trilogia «sociedade/economia/território»

A afirmação do local, fazendo comparecer no jogo político novos actores (especialmente associações e técnicos Desenvolvimento Local) é muitas vezes mal compreendida pelos poderes legitimados pelo voto, não só porque se trata da entrada em cena de novos actores, muitas vezes portadores de discursos diferentes, mas também porque existe ainda pouca experiência de participação activa dos cidadãos fora da esfera do meramente político, ainda que se conheçam

experiências bem sucedidas de governança inclusiva, o mesmo é dizer, amplamente participada, encontrando consensos alargados, sobretudo no que diz respeito aos principais eixos estratégicos a cumprir no sentido do desenvolvimento.

4.2.3 – Mapas e Escalas

A manipulação dos mapas é um instrumento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem na Geografia do Ensino Básico. *Os mapas são a forma mais eficaz de representar espacialmente a informação e, por isso, constituem a ferramenta de trabalho mais importante da Geografia. A linguagem cartográfica é desenvolvida à medida que os alunos, em conjunto com os seus professores, vão convertendo as diferentes informações e ideias geográficas, em mapas* (ME, 2002, Competências Essenciais:7).

A leitura dos mapas é um exercício instrumental, com certo grau de abstracção, sobretudo para jovens dos 12/13 anos, com pensamento formal com passagem para pensamento pré-científico, o que implica alguma precaução enquanto na utilização desta ferramenta de análise e interpretação. Na maior parte das estratégias, os mapas são apenas apontados como recurso didáctico de localização.

Os alunos mais jovens têm alguma dificuldade em reconhecer a "visão cartográfica" da realidade observada dado que a projecção horizontal do território apresentasse-lhes dificuldades de leitura. O recurso constante e sistemático à leitura e construção de mapas permite ir ultrapassando estas dificuldades e

desenvolver as competências essenciais relativas à representação da superfície terrestre. Por isso, é preciso ensinar os alunos a lê-las e mesmo a elaborá-las.

A inteorização e assimilação dos conceitos básicos de espaço, lugar, território e região obriga o aluno a compulsar mapas de diferentes escalas. Para a interpretação de um mesmo assunto é também desejável seleccionar documentos cartográficos a escalas diferentes para desenvolver a “ginástica” da mudança de escala e da respectiva finura, quando a partir da mesma realidade os mapas representam coisas diferentes, incluí ou não incluí, ícones que nos são próximos (na escala 1/5000 identifico a minha casa, mas ela desaparece na escala 1/100000).

Portanto, este trabalho deve começar pelo estudo dos conceitos básicos de cartografia: representações cartográficas; título; escala; legenda; orientação, fonte, data do documento (visando observar as transformações ocorridas num lapso de tempo), passando depois às convenções; tipos de mapas; coordenadas geográficas; paralelos e meridianos.

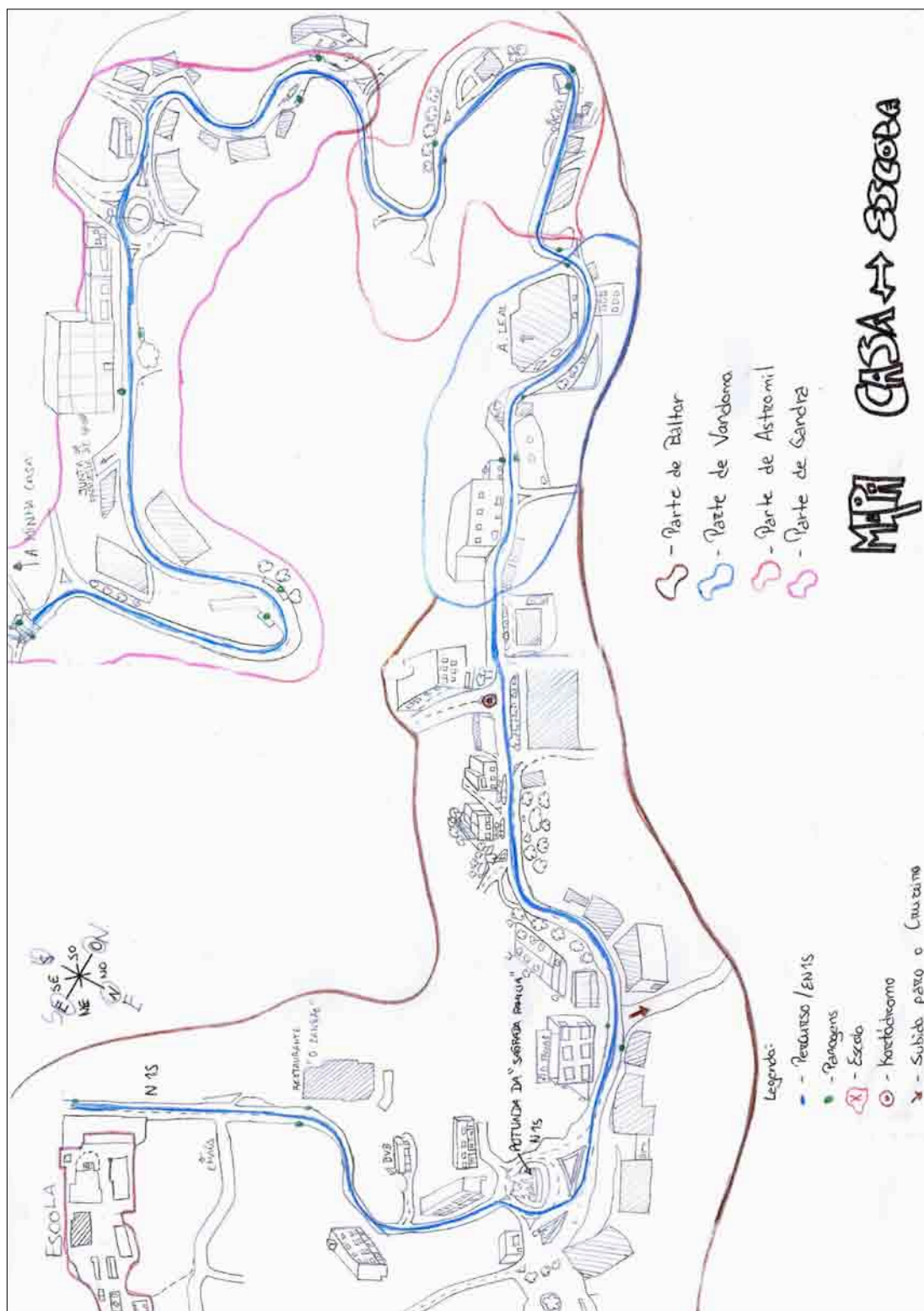
A percepção do mapa é melhor apreendida quando são os próprios alunos que representam os seus territórios de proximidade, os quais correspondem às vivências quotidianas³³ ver Figura 26.

³³ Utilizando o do método indutivo solicitou-se aos alunos a elaboração de um “mapa - esboço” do trajecto Casa – Escola, de forma avaliar as competências de representação / figuração do espaço vivido.

O aluno teve a capacidade de representar espacialmente, o seu percurso no autocarro escolar. Ao longo do percurso, foi inteorização e seleccionando referências/símbolos do território local. A visão cartográfica do aluno é bastante relevante pois este tem a capacidade de representar um percurso de 8 km numa folha A3, com traçado de boa proporcionalidade, na projecção horizontal e a três dimensões. A experiência concreta vivida, diariamente, vai permitindo adquirir uma noção de escala, quando representa a dimensões dos edifícios, da estrada, da escola... isto é visível pela facilidade de leitura/desenho do “mapa”. Percebe-se, assimilação dos conceitos básicos da linguagem cartográfica com a utilização da legenda, título, orientação e escala.

O aluno foi mapeando os vários elementos pertinentes/significativos no “mapa” de diferentes categorias, tais como económicos, municipais, sociais e nós de circulação: a indústria madeiras (A. LEAL), e fábrica móveis, os restaurantes (Casa dos Frangos e Zangão); a Junta de Freguesia de Gandra; os Bombeiros e o Emaús (Centro de apoio social a deficientes mentais), os cruzamento para Kartódromo, para o Cruzeiro e a rotunda da Família.

Figura 26 - “Mapa - esboço” do trajecto Casa – Escola, do espaço vivido por um aluno.



Fonte: José Filipe Leal, Nº 20 - 7º C, Ano Lectivo 2006/2007.....

É pertinente referir a capacidade de delimitação (o pormenor) do limite das freguesias, o percurso do autocarro ao longo EN15 e respectivas paragens de entrada e saídas dos alunos.

Desenvolveu competências conceptuais e instrumentais interiorizando e assimilando destrezas espaciais no território local e vai construindo consciência do mundo físico e local bem como o desenvolvimento das capacidades de leitura e organização no ordenamento do território.

Elaborados a partir da selecção dos elementos mais pertinentes (históricos, económicos e emblemáticos) representados por símbolos, auxiliam a consciência do papel do Homem que interage com o meio em que vive (às dinâmicas territoriais: competitividade, conhecimento e inovação): «sociedade/economia/território». Assim, os alunos descobrem a apropriação, construção e a re-construção do espaço geográfico.

Tradicionalmente, o ensino básico utiliza o processo indutivo, baseando-se na observação dos factos e na procura das relações entre eles. Um trabalho com mapas, na sala de aula, deve ser precedido de um período em que a representação se forma — dissociação dos significados e significantes — e em que se constroem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social.

Então, de que forma o professor pode trabalhar com os mapas para que esse objectivo seja alcançado? Isto só é exequível com orientação do professor na sala de aula se o aluno participar activamente no processo de construção (reconstrução) do conhecimento do meio local, como se perspectiva, na educação construtivista. Quanto mais cedo se incutir a linguagem cartográfica, maior será o contributo para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de organização, o que possibilita a sua figuração do espaço vivido.

Vale a pena recorrer à (longa) experiência pedagógica de uma colega docente de História e Geografia de Portugal³⁴. Diz ela que, quando os alunos iniciam o 2º ciclo do Ensino Básico (10-12 anos), apresentam, na sua maior parte, dificuldades na apresentação/identificação espacial. A localização da sua freguesia e da sede do concelho, faz-se geralmente pela identificação do respectivo nome, e não pela

³⁴ Dra. Deolinda Rodrigues.

forma e localização na representação cartográfica. Acrescenta ainda que as noções de distrito, península, continente e oceano não se encontram interiorizadas, sendo frequente a confusão entre península e continente e havendo alguns alunos que confundem oceanos/continentes.

A identificação e localização, dos continentes e oceanos, apenas é conseguida na totalidade por um escasso número de alunos.

Diz também a minha experiência que os alunos, no final do 2º Ciclo do Ensino Básico e ao iniciarem o 3º Ciclo (7º Ano de Escolaridade), não conseguem “perceber” a real importância dos mapas, como por exemplo, o contexto histórico em que foram executados, a função político-estratégica para as delimitações territoriais ou o seu valor prático ou simbólico como forma de exercer o poder ou de o perpetuar.

Aprender a manipular mapas implica começar, como anteriormente se disse, pela leitura e observação da realidade sócio-espacial, intimamente ligada às experiências vividas dos alunos. Da observação do espaço geográfico envolvente extraem-se os elementos que se pretendem cartografar e, à medida que se treina a observação do território ao representá-lo, vai-se passando da mera percepção para uma observação sistematizada.

Depois do registo dos elementos escolhidos, passa-se a esboçar a representação espacial (mapear), altura em que se desenvolve a capacidade de representação mental do aluno, do seu espaço vivido, isto é, uma aproximação muito significativa e semelhante com a realidade. *O resultado não é um “mapa” perfeito ou imperfeito, mas o que se deve valorizar, é a passagem do espaço concreto*

para o plano de representação gráfica, que o jovem vivência (LOWENFELD, BRITAIN, 1987:400).

Depois da ilustração feita pelo aluno, é tempo de estabelecer a comparação com um mapa de escala adequada. Nesta fase, este interioriza o significado do mapa como representação do real e passa a ter contacto enquanto a abstracção do mapa encerra. Aos poucos, vai-se apropriando dos conceitos de lugar, território, região etc., o que implicando uma elevação do pensamento dos jovens cidadãos a níveis de conhecimento sobre espaço (casa) – grande escala - para chegar a *“imagens zoom” no espaço terrestre (apresentando-lhes imagens do mesmo espaço a escalas diferente* (SCHOUMAKER, 1999:79).

Desta forma, os alunos compreendem a função e a importância dos mapas quer na cartografia do lugar, do território, da região, inclusive da escala, indo assim de encontro ao conhecimento geográfico

Actualmente existe uma grande variedade de software educativo que constitui um recurso importante a utilizar para a construção de mapas. Mas estes só devem ser utilizados quando os alunos estiverem familiarizados com a manipulação dos elementos do mapa (escala, orientação, legenda) e a compreensão das suas limitações consoante o tipo de fenómenos representados de modo a permitir que os mapas construídos representem correctamente e com clareza a realidade em estudo.

Para interagir com os conteúdos da disciplina e aprender geografia, são apresentadas pelo Ministério da Educação as seguintes recomendações/ propostas de programa de Geografia no que respeita à utilização dos mapas

segundo as competências ligada ao domínio da Localização: os objectivos, de ser capaz de: (ver Capítulo II – O Ensino da Geografia – Análise do Currículo).

- Comparar representações diversas da Terra, utilizando imagens de satélite, fotografias aéreas, globos e mapas;
- Ler mapas, utilizando a legenda para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre (Portugal, Península Ibérica, Europa e Atlântico, como referências próximas de países, penínsulas, continentes e oceanos);
- Localizar o lugar onde vive, outros lugares, Portugal, continentes e oceanos, completando mapas;
- Descobrir e localizar lugares conhecidos (ruas, cruzamentos, lojas, a escola, paragem de autocarro...) numa planta da área da escola.
- Utilizar mapas de várias escalas para localizar a escola, a casa, o lugar (aldeia/bairro), a freguesia, o concelho, em relação à região do país onde vive.
- Desenhar mapas mentais de lugares reais ou imaginários, utilizando figuras e símbolos para ilustrar os lugares descritos em histórias ou o trajecto casa-escola.

4.3 - Observação e Trabalho de Campo

As competências metodológicas, visando o saber fazer geográfico e a dimensão instrumental, remetem para às competências relacionadas com a observação directa e com a representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos. No entanto, todo o saber geográfico começa pela observação, daí a importância da observação directa sobretudo no meio local, o que pressupõe o “trabalho de campo”.

Como se disse anteriormente, alguns estudos mostraram que, mesmo aos 13-14 anos, os adolescentes têm ainda dificuldades em perceber a multidimensionalidade do território, razão porque as saídas para o campo são tão importantes para a construção conceptual do espaço.

A visita de estudo é uma lição sobre o terreno, em que o aluno tem a oportunidade de aprender de uma maneira viva e de adquirir experiência pessoal

dos fenómenos geográficos. As saídas de campo têm diversas vantagens, das quais se podem destacar: a) Colocam o aluno em contacto directo com a paisagem, o que contribui para despertar e desenvolver o seu sentido geográfico, ao mesmo tempo que educam a sua natural interesse e podem estimular a sua ânsia de saber; b) Exercitam a capacidade sensorial do aluno, iniciam-no e treinam-no no hábito de “saber ver”, de raciocinar, desenvolver a capacidade dedutiva do aluno; c) Suscitam, no aluno, novas práticas que o podem habituar a distinguir o essencial do acessório, e a treinar o seu sentido de confrontação; d) Dão possibilidade, *in situ*, a que o aluno se aperceba da correlação dos fenómenos geográficos; e) Desenvolvem a capacidade de o aluno se relacionar socialmente e podem potenciar o seu espírito de iniciativa e capacidade de organização e f) Contribuem para encurtar as relações entre professores e alunos.

Nas saídas de campo, a utilização de mapas, sobretudo do mapa topográfico, revela-se também difícil, porque se pensa que os alunos dos primeiros anos do ensino secundário não conseguem ver plasmadas nele formas interligadas, devido à falta de capacidade de abstracção e de compreensão euclidiana. Para ultrapassar estas dificuldades, alguns autores preconizam a prática sistemática do trabalho de campo, sempre acompanhada da utilização de mapas, cuja complexidade deve estar relacionada com a idade dos alunos, que devem ser incentivados a comparar a realidade com as suas representações.

Para alunos entre os 12-14 anos, é importante basear a aprendizagem na experiência concreta. A participação activa dos alunos em tarefas em que adquirem técnicas básicas de observação e de registo permite-lhes viver uma “experiência geográfica” através da qual vão construindo e reconstruindo o seu conceito de espaço.

Figura 27 - Peddy paper sobre Orientação no Dia da Árvore em 2003/3/31.



Fonte: Arquivo da Escola

A necessidade de realizar trabalho de campo é salientada em diversos compêndios tratam a metodologia do ensino da Geografia, o que é inconcebível sem a observação directa da realidade, sem que o aluno contacte directamente com o mundo real, faça as suas observações, registre os seus dados, utilize, no campo, mapas de modo a localizar os fenómenos que observa e a confrontar esses fenómenos com a sua representação.

Muitos desses manuais dedicam capítulos específicos à realização de trabalho de campo, explicitando muitas das tarefas que os alunos podem realizar. Entre estas, destaca-se a observação, o desenho de esboços da paisagem, o registo escrito ou em mapas dos factos observados, o levantamento de dados ao longo do itinerário, inquéritos, medições, etc.

As vantagens do trabalho de campo como uma aprendizagem directa a partir da natureza não foram só referidos por metodólogos da Geografia.

A importância do trabalho de campo tem também sido salientada por alguns psicólogos no sentido de contribuir para superar dificuldades no domínio do espaço ou da percepção das relações espaciais. As dificuldades na percepção das relações espaciais parecem, por um lado, estar relacionadas com a dimensão

do espaço envolvente e a falta de redes de referência, em relação às quais se possam referir os objectos e, por outro, serem resultantes da existência de barreiras (relevo, edifícios) que impedem a observação directa de muitos factos. Além disso, a compreensão da perspectiva espacial desenvolve-se melhor com a utilização de mapas. O treino sistemático dos indivíduos em tarefas espaciais conduz a um aumento do domínio do espaço, que se traduz pela capacidade de descrever, de desenhar um mapa mental desse território, pela utilização correcta, e orientada, de um mapa, isto é, pelo domínio de destrezas espaciais.

Recolhi opiniões de vários professores sobre a realização do trabalho de campo pelos alunos do 3º ciclo. Todos concordam que esta é uma actividade didáctica muito vantajosa, pois desenvolve as destrezas espaciais dos alunos e a sua capacidade de relacionar factos, entre outras. No entanto, apesar do trabalho de campo estar presente nos programas actuais, a sua realização apresenta dificuldades diversas resultantes da organização das escolas portuguesas nos seus diversos aspectos, nomeadamente pelo elevado número de alunos por turma, (média de vinte e seis), número de turmas por professor, (média de sete turmas) e a própria organização dos horários escolares, etc.

Quando se compara e avalia o rendimento dos discentes que realizam com frequência trabalho de campo, o domínio das destrezas espaciais, parece ser superior. Notou-se, inclusivamente, melhor desempenho no relacionamento de vários elementos, melhor aprendizagem do vocabulário geográfico e aperfeiçoamento das competências no manuseamento dos mapas.

Os percursos na “natureza” fora sala de aula permitem ao jovem ganhar experiência concreta no mundo real, estabelecer uma aproximação ao seu imaginário, promover a exploração do meio, do espaço de *aventura*, ao mesmo tempo que lhe possibilita a estruturação de atitudes e valores baseada em comportamentos de cooperação, solidariedade e cidadania.

A utilização instrumental do trabalho de campo deve ser faseada. Na *primeira etapa*, pretende-se que o adolescente adquira noções básicas de percepção e representação do espaço, bem como da sua posição relativamente aos outros ou

aos elementos de referência fundamentais, desenvolvendo, assim destrezas espaço-visuais e experiências geográficas.

Em síntese, o aluno deve ser capaz de:

- Aprender a partir da observação directa.
- Adquirir técnicas de observação, de levantamento e registo das observações,
- Identificar de forma precisa, qual a sua posição em relação ao outro ou aos factos;
- Treinar a observação e distinguir o essencial do acessório
- Representar, desenhar percursos simplificados e executá-los;
- Realizar percursos diversificados na sala ou em outros espaços, descrevendo-os.

Na *segunda etapa* pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade para representar, descrever o espaço e de se localizar nele. Deve o aluno ser capaz:

- Distinguir entre projecção horizontal e vertical da realidade – projecção euclidiana;
- Representar o espaço de forma gráfica, numa projecção vertical;
- Realizar percursos, mantendo-se orientado e localizando a sua posição quando questionado;
- Associar a sua posição e dos colegas aos pontos cardeais.

Nesta *terceira etapa*, o docente deve abordar os meios de orientação, explorando os conteúdos a eles associados, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. Deve o aluno ser capaz:

- Identificar meios de orientação utilizados ao longo dos tempos;
- Conhecer o funcionamento de alguns deles;
- Associar aprendizagens de outras áreas.

Esta *quarta etapa* é das principais do processo de ensino-aprendizagem. É importante que o aluno consiga em cada momento indicar o local onde está, mantendo o mapa permanentemente orientado. Deve o aluno ser capaz:

- Identificar a simbologia fundamental dos mapas;

- Saber comparar mapa/terreno e vice-versa.
- - Compreender o conceito escala do mapa

Nesta *quinta etapa* de aprendizagem serão abordados os pontos cardeais e colaterais dando especial atenção à relação entre as referências do mapa e os pontos cardeais. Deve o aluno adquirir noções de pontos cardeais e sua orientação / direcção.

O jovem deve, nesta sexta etapa, descobrir e saber deslocar-se no espaço distal (parque, floresta). Tal deverá ser feito de forma lúdica e diversificada. Deve o aluno ser capaz de se adaptar a situações inabituais, através de deslocamentos na exploração do seu território.

Nesta *etapa terminal, sétima* pretende-se que o aluno tome decisões, que sejam autónomas. A etapa terminal tentará fazer com que os alunos vivam objectivamente a situação de exploração do território, devendo ser organizada atendendo às normas de segurança, beneficiando os aspectos da responsabilização por tarefas dentro dos grupos e da cooperação na resolução de problemas colocados na execução dos percursos.

Os percursos terrestres são acto de vida, (materialização) uma prática, muito usual nas propostas de actividades da escola pelo seu conteúdo enriquecedor e abrangente, pois contêm muitos dos aspectos teóricos (princípios científicos) relacionados com educação cívica, ambiental e cidadania.

4.4 - Memória e Identidade (a matriz).

As ocorrências que levaram às rápidas e, por vezes surpreendentes transformações do século XX, dificultam qualquer projecção fiável de futuro. A globalização, a voracidade e rapidez da mudança, têm dado origem a uma procura de referenciais de identidade pelas sociedades.

Contemporaneamente, as sociedades reflectem a emergência da identidade dos indivíduos com os territórios (conjuntos espaciais) sejam esses territórios nações, regiões ou lugares, naquilo que subsistiu do passado. Hoje em dia, população é confrontada com discursos de restauração, preservação, ou revalorização dos mais diversos símbolos do passado. O lema expresso é a necessidade de preservar a memória, a identidade.

Com o intuito de perceber esta tendência recente, na busca da memória ou das raízes, devemos ter em conta três aspectos: o porquê da valorização actual do passado; o que se entende por memória e finalmente qual o papel desempenhado pela Geografia na recuperação dessa memória.

A pressão exercida pela globalização sobre cada lugar estimula reacção, contra-poder, numa atitude de sobrevivência e individualidade. Um lugar enquanto singular reforça ainda mais a sua continuidade. O passado é provavelmente uma das dimensões mais importantes da singularidade, materializando-se na paisagem, preservando-se em “instituições de memória” (ABREU, 1998) A procura da memória da identidade dos lugares, tão vulgarizada nos tempos e espaços decorrentes, tem sido fundamental, na busca das raízes (origens), na busca do passado. Este passado faz sempre parte do quotidiano das sociedades contemporâneas.

Os municípios e a iniciativa privada individual e organizada, sempre apoiada em factores económicos, descobriram que imagem/paisagem (urbana, industrial, rural ou difusa) é uma “marca” que pode gerar grandes lucros, através do turismo e por isso, se compreende a aposta na revalorização e na preservação/recuperação/restauração do património herdado.

Modernamente, existe um movimento de preservação da herança (histórica ou construída) do passado, mas uma coisa é certa e essencial a “memória paisagística” (qualquer que seja urbana, industrial, rural ou difusa) é um elemento fundamental na constituição da identidade de um lugar.

O lugar é como anteriormente referi, um cenário de acontecimentos de grupo com vínculo solidário, expressão da obrigação de junto viver, de junto resolver problemas - essência da solidariedade. O lugar é então o *locus* do colectivo, do inter subjectivo. Assim, o que nos interessa aqui não é examinar a memória individual, por definição subjectiva e única, mas a memória partilhada, a memória solidária. A memória de um lugar, a memória de um território, é, portanto, uma memória colectiva. (1994 *in* ABREU, 1998)

No ciclo de vida dos indivíduos, a infância e da adolescência fortes referenciais, vínculos que perduram e muito influenciam as atitudes ao longo de toda a vida.

São imagens que se materializando na mente dos indivíduos, representam âncoras, tanto no tempo como no espaço. Os lugares oferecem nitidez, realismo às...imagens; proporcionam o suporte necessário, sendo legítimo atribuir-lhes um evidente contributo na nossa estruturação mental. Ininterruptamente, o tempo da memória só se concretiza quando está associada a um espaço, sonhamos com os lugares, e deles nos lembramos – Geografia dos afectos.

O que é a memória colectiva? Para HALBWACHS, ela é um conjunto de recordações construídas socialmente e referenciadas a um conjunto que transcende o indivíduo. HALBWACHS não se cansa de avivar o carácter familiar, grupal, social da memória.

- um espaço em que se habitou, um espaço em que se trabalhou, um espaço em que se viveu. Um espaço, enfim, que foi compartilhado por uma colectividade durante um certo tempo, seja ele a residência familiar, a vizinhança, o bairro, o local de trabalho.

Outra característica da memória colectiva é que ela está sempre a transformar-se, porque as pessoas que dela guardam lembranças vão desaparecendo.

A memória colectiva está constantemente a se redefinir, e o único meio de conservar tais lembranças é fixá-las por escrito numa narrativa, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” transformando-se em memória histórica (HALBWACHS in ABREU, 1998).

As memórias colectivas/compartilhadas/socializadas/públicas estão sempre associadas a lugares, territórios, isto é, apenas existem em quadros espaciais. É através da recuperação das memórias colectivas que sobraram do passado (estejam elas materializadas no espaço ou em documentos), e da preocupação de estabelecer memórias colectivas que ainda estão vivas no dia-a-dia dos lugares/territórios que poderemos recuperar muito do passado, eternizar o presente, e garantir às gerações futuras um assento (lastro) de memória importante para a sua identidade.

Só através da memória histórica podemos penetrar no difícil campo da memória dos lugares, da identidade de um lugar. Eternizadas na paisagem e nos registos de um determinado lugar perduraram e são agora reminiscências objecto de reapropriação por parte da sociedade.

A pesquisa da memória de um lugar, da memória de um determinado território, só é possível se pudermos trabalhar ao mesmo tempo em duas frentes de investigação. É preciso aliar a base segura da análise histórica ao suporte não menos seguro que a Geografia proporciona. Além da história dos lugares/territórios, fundamentais para que possamos contextualizar os processos sociais no tempo e no espaço, recuperaremos também a história daquele determinado lugar, este é mais a soma do tempo e do espaço. Ela é a síntese de como aquelas duas histórias são compreendidas, como materialidade e como acção humana, não só no espaço geográfico em geral, mas naquele lugar.

É necessário também reconhecer, primeiramente, que cada lugar é, ao mesmo tempo e em cada momento histórico, o ponto de intersecção de processos sociais que se desenvolvem em diversas escalas. Alguns desses processos são puramente singulares e podem ser explicados a nível das realidades locais. Outros, entretanto, só podem ser compreendidos se ampliarmos a escala de análise para níveis hierarquicamente superiores, sejam eles a região, o estado-nação ou mesmo o planeta. Entender como esses processos se entrecruzaram sincrónica e diacronicamente num determinado lugar é portanto o primeiro passo para a recuperação da memória dos lugares.

A história e a memória dos lugares não se constroem entretanto apenas nesse espaço. Eles precisam também daquele espaço concreto, daquele espaço onde se desenrola a vida diária. Um espaço complexo, imbuído de singularidades. Um espaço onde dominam não apenas as determinações mas também as contingências. (ABREU, 1998:62)

A recuperação da memória dos lugares tem sido invariavelmente uma memória escassa, quantas vezes pouco amarrada a um dos seus pilares fundamentais, que é o território. A restituição de uma memória compreensiva dos territórios,

devidamente ancorada nas balizas espaciais é, não só necessária, como indispensável.

4.4.1 - Das Funções Culturais da Cultura às Funções Sociais da Cultura.

Uma dada cultura é sempre portadora de mecanismos e sistemas de defesa que lhe permitem, quando confrontada com outras, desenvolver e reconstruir o seu potencial da selecção. Aceitar, assimilar, integrar os referenciais considerados positivos, aliciantes, agradáveis “bons”, sustentar, rejeitar os produtos culturais considerados negativos, desagradáveis, nocivos, aberrantes, “maus”. A cultura inspira sempre estratégias de resistência sob forma de contra-poderes. A capacidade de resistir, a não anuência a tudo o que é imposto e que é considerado nocivo e inaceitável é uma componente essencial do desenvolvimento equilibrado de qualquer comunidade quando selecciona, opta, aceita o que é profícuo e rejeita o que é identificado como nefasto.

É preciso organização para pôr em prática uma estratégia de resistência. Á falta dela, quando existem sinais de fragilidade, as relações de força arriscam-se a conduzir rapidamente a uma invasão e à aceitação passiva, impotente, até mesmo inconsciente, de valores indesejáveis. Mas, a resistência deve ser portadora de uma atitude consciente pelo que não se deve condenar uma região ao isolamento estéril ou a uma marginalização passadista com que sonham os românticos da cidade, mas que é recusada pelos rurais/autóctone. *Só uma cultura forte e consciente permite avaliar vantagens e inconvenientes, avaliar o interesse de um rendimento pecuniário imediato em relação ao interesse de uma certa duração constante e de um modo de vida menos virado para o exterior.* (VERHELST, 1994:12). É uma opção nevrálgica que exige sagacidade, capacidade de encontrar a solução exacta para um contexto complexo. Nenhum parecer ou receita de perito poderá, em momento crucial de decisão substituir a opinião e a vontade dos interessados. Estes devem ter capacidade de analisar, julgar e decidir em sintonia, com os seus arquétipos. Para atingir/concretizar tal desiderato é imprescindível uma cultura viva.

A cultura é sempre portadora de sentido. Etimologicamente, a palavra inglesa *sense* abrange duas facetas, ou duas interpretações. Fazer sentido e ter bom senso contêm uma gama de características e potencial simbólico. Atingindo esse limiar, alcança um valor simbólico de valorização que contribuiu e influencia a perduração a durabilidade (tempo) e forte ocupação, assentamento de um território (espaço). O protagonismo, as funções, as intervenções sociais das práticas culturais estão com nitidez, interligada às práticas de cidadania, interligando-se.

4.5 – O Sentir e o Sentido Territorial da Paisagem.

A paisagem é, em termos simples, um espaço visível que forma um todo coerente, ainda que, normalmente, seja resultado de diferentes componentes de génese heterogénea, quer sejam factores físicos ou humanos. Para o observador, a paisagem é um determinado espaço ao alcance da vista (alguns metros ou quilómetros) dependendo do ponto e do momento de observação. A diversidade da paisagem é considerada como a expressão formal das numerosas relações existentes, num determinado período, entre a sociedade e o território.

A espessura histórica da ruralidade europeia, expressa-se numa enorme diversidade paisagística. A recente *Convenção Europeia das Paisagens* compromete os países membros, nomeadamente a:

- a) reconhecer juridicamente a paisagem como elemento fundamental da qualidade de vida das populações, expressão da diversidade do seu património comum, tanto cultural como natural, e portanto, parte importante da sua identidade;*
- b) definir e pôr em prática políticas de paisagem visando a sua protecção e gestão;*
- c) a implementar processos de participação do público, das autoridades locais e regionais, e dos outros actores que possam ser implicados na concepção e aplicação de políticas para a paisagem;*

d) a integrar a paisagem nas políticas de ordenamento do território, urbanismo, nas políticas cultural, ambiental, agrícola, social e económica, tal como em todas as políticas que tenham um efeito directo ou indirecto sobre a paisagem (D`ABREU e CORREIA, 2001:3).

A paisagem é um património comum, um valor social relacionado com o lazer, o ambiente, a qualidade de vida, a cultura, etc. Não se trata apenas do resultado da acção humana (elementos e tipos de paisagem), mas também de um bem que temos direito a desfrutar e o dever de proteger, contribuindo dessa forma para a existência e reconhecimento de identidades, não só pelos que a vivem quotidianamente, mas também pelos que a percorrem, mesmo que esporadicamente.

A definição de unidades de paisagem deve ter em linha de conta esta multiplicidade de factores, tanto no que respeita à componente mais objectiva, ou material, como à componente mais subjectiva, ou imaterial. Cancela de D`ABREU e Teresa Pinto CORREIA (2001:8,9) definiram 128 unidades de paisagem à escala nacional. Foram consideradas como “unidades de paisagem” territórios com características relativamente homogéneas no seu interior, sendo estas normalmente reflectidas num padrão específico que se repete e que diferencia a unidade em causa da área que a envolve, o que significa a existência reconhecível de uma coerência interna ou de uma “personalidade própria”, identificável do interior e do exterior e directamente associada às representações da paisagem na identidade local e/ou regional, ou seja, aquilo que em língua inglesa se denomina *landscape character area*.

António Campar de ALMEIDA (2005:2) refere Bertrand para sintetizar três aspectos comuns na maioria das definições do conceito de paisagem, primeiro lugar, uma entidade ou fenómeno holístico, em segundo, um pedaço de terra que é percebida, entendida e avaliada pelo observador e, por fim, um fenómeno dinâmico com uma história única.

O entendimento da paisagem implica o conhecimento de diferentes factores como a litologia, o relevo, a hidrografia, o clima, os solos, a flora e a fauna, a estrutura ecológica, o uso do solo e todas as outras manifestações da actividade humana

ao longo do tempo, bem como a compreensão da sua articulação, consubstanciada numa realidade multifacetada. A expressão visual desta articulação, num determinado momento, constitui a paisagem que pode ser vista por cada observador, segundo a sua percepção e os seus interesses específicos. No território nacional, a paisagem pode ser vista como paisagem cultural, enquanto representação dos diversos recursos naturais e das dinâmicas da acção humana sobre esses recursos. A paisagem natural consubstancia, a articulação dos diversos factores naturais ao longo do tempo não tendo sido afectada pela acção humana, o que, como se sabe é muito raro, quer em Portugal, quer na Europa.

A paisagem pode também ser considerada como património, como objecto de qualidades únicas singulares, isto é, “solo”, espaço valorizado, aquilo que se vê e que remete para a história única desse lugar. É, por isso, uma obrigação geracional transmiti-lo às gerações futuras. Essa preocupação é tanto mais premente, quanto mais ameaçada ou estiver em risco. Nestes casos, a paisagem passa normalmente à categoria de bem raro, altamente valorizado.

Para além das suas características e complexidade peculiares, a paisagem tem também elementos perceptivos e emotivos que fundamentam o seu papel de relevo na construção da identidade local, tal como é salientado na Convenção Europeia das Paisagens. Este papel da paisagem já foi, há muito, destacado por Orlando RIBEIRO, quando afirmou que a paisagem de hoje, correspondendo a um produto do passado, constitui um registo da memória colectiva.

Mas, a *paisagem* (é também) *uma construção social*³⁵. Álvaro DOMINGUES (2003) refere que em Portugal, as paisagens rurais, sendo aquelas que de possuem mais conteúdo, são também as mais atravessadas por diversas contradições. Ainda muito simbólicas e identitárias, com antecedentes estéticos da paisagem, transmitem ainda muitos valores. A permanência do mundo rural até à contemporaneidade, resultou em situações absurdas de mudança e rupturas simultâneas. Na ambivalência, entre resistência e o saudosismo patrimonialista, a paisagem rural não teve tempo de pensar a si própria e de se adaptar.

³⁵ DOMINGUES, Álvaro – Revista da Faculdade de Letras do Porto – Geografia. 1ª Série, Vol. XIX, 2003, p.111.

As transformações rápidas do território, da sociedade e da cultura produziram crises/conflitos de identidades que deram origem à degradação da paisagem (sujeito sem qualidades) ao “feísmo”- resultante de uma especulação urbanística desenfreada, subproduto da desordem social de uma sociedade em transição e recorrente não só no crescimento desordenado dos aglomerados ou na urbanização difusa, como também nos territórios periurbanos, mais ou menos envolvidos em processos de metropolização.

4.5.1 - Aprender a “ler “ a Paisagem

No estudo da paisagem, o estudante deverá ser capaz de compreender o desenvolvimento da sociedade, também enquanto processo de apropriação dos espaços naturais. Uma paisagem mostra de forma “concreta” as relações que se foram estabelecendo, ao longo do tempo, entre os diferentes elementos naturais e humanos de um território. O seu estudo facilita a motivação, não só para a descoberta destas relações mas, ao mesmo tempo, como somos actores, torna-nos observadores críticos.

Com base nestes pressupostos, o estudo da paisagem ajuda os estudantes a aprender conteúdos de diferentes domínios a partir de uma situação concreta: conceptual – o que é uma paisagem e o que podemos descobrir nela; instrumental – como interpretar uma paisagem; atitudinal – qual é a atitude individual e colectiva face à paisagem.

O ensino da Geografia deve, portanto, contribuir para que o aluno possa compreender melhor o inquieto “mundo” local em que vive e sentir-se estimulado a intervir solidariamente na realidade em construção, com a disposição de se constituir num agente da transformação social (empreendedorismo) pró-activo. Na procura desta abordagem relacional, a Geografia tem de trabalhar com diferentes noções espaciais, temporais e as suas dinâmicas, com o fim de explicar as características de cada paisagem, os fenómenos naturais, sociais e culturais, de forma a permitir uma compreensão processual e dinâmica da sua constituição. Um dos seus principais objectivos é identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa a herança e as relações, no tempo, entre sociedade e

natureza, isto é, contextualizar os elementos do passado e do presente que nela convivem e que podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço.

Os elementos que constituem as paisagens apresentam propriedades cujo conhecimento é essencial para a sua compreensão. Estas propriedades, que são responsáveis pela variedade dos elementos da paisagem, são por exemplo, a situação, a direcção, a orientação, a dimensão, a textura, a forma, a densidade e a frequência. A observação e a compreensão das propriedades dos vários elementos de uma dada paisagem é uma etapa essencial para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas com a análise das paisagens (ME, Competências Essenciais, 2002:7).

Os diferentes elementos de uma paisagem podem estabelecer, entre si, um número ilimitado de relações tanto qualitativas (semelhança/diferença, contraste) como espaciais (proximidade/afastamento, continuidade/ descontinuidade) como estruturais (hierarquia, proporção, simetria...). A compreensão e a análise das relações entre os diferentes elementos da paisagem são fundamentais para conhecer a sua estrutura global e construir, a partir dela, uma imagem unitária.

Normalmente, a Comunidade Educativa, porque familiarizada com o espaço/território (espaço de vivência) tende a desvalorizar certos fragmentos da sua paisagem, enquanto que aos professores (não habitantes da Comunidade), certos trechos (vulgares) lhe parecem sublimes e belos.

Decidi testar uma metodologia de avaliação do valor da paisagem local, ajudando os alunos a aprender a olhar a paisagem, a “saber ver” e a explorar o mundo para além da sala de aula. Os alunos/observadores registaram, através de fotografias, uma paisagem que consideravam agradável e outra desagradável, na esteira da clássica dicotomia do belo e do feio. Solicitei, ainda, a opinião/parecer relativamente à “paisagem escola”. Para aferir a capacidade de aprender, num processo contínuo de ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento, foi-lhes pedida uma descrição dessas paisagens, por forma aplicar os conceitos apreendidos. Seguidamente, para testar a capacidade de intervenção social dos jovens, sugeri que indicassem procedimentos de actuação, isto é, formassem

soluções e respostas aos problemas e desafios colocados pela paisagem das imediações. Uma outra questão, relacionava-se com a capacidade de análise e avaliação (raciocínio lógico) do protagonismo dado ao poder local, ou seja, de que forma a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia tem competências na protecção e gestão da paisagem, enquanto elemento importante da qualidade de vida da população, no ordenamento do território ou seja na sustentabilidade territorial.

A análise das respostas (abertas) permitiu-me aferir quais as marcas significantes que os alunos destacam na paisagem local: rotundas, parques de convívio, rios, casa da cultura, Kartódromo, resíduos sólidos urbanos, edifícios abandonados, degradados, falta de saneamento, incêndios, etc. As opiniões proferidas, ora se relacionam, ora se misturam com os aspectos já atrás analisados, nomeadamente no que respeita à sensibilização dos problemas do ambiente e da natureza, a importância das árvores/biodiversidade, a melhoria da qualidade de vida pública (jardins, parques, campos de jogo, piscina...), as infra-estruturas (vias de circulação, redes de água canalizada e saneamento).

Relativamente as paisagens consideradas agradáveis, reproduzem-se alguns exemplos das respostas extraídos dos alunos:

- *É uma rotunda, no centro tem uma família, tem chafariz de água a toda volta, no lado de fora também a toda a volta tem relva e jardim de plantas (pascoinhas).*
- *Paisagem com muitas árvores, é bela, boa para fazer um piquenique, muitas das festas da freguesia são feitas lá.*
- *É um sítio onde podemos respirar um ar puro, ambiente agradável, saudável e com muita verdura e podemos passear à vontade.*
- *Nesta paisagem encontra-se a Ribeira de Baltar, é bonita e tem muita vegetação verde.*
- *Casa da cultura, edifício urbano e bem conservado – é um benefício para a população, porque apresenta espectáculos e exposições para a população.*
- *É um monte muito bonito, tem vários tipos de árvores entre os quais sobreiros, eucaliptos, pinheiros, cedros e até oliveiras. Tem também variadíssimas espécies de*

ervas. Durante a época de caça é um monte muito requisitado pois tem muitos coelhos.

- *Têm árvores e não tem lixo no chão nem fogueiras.*
- *Kartódromo é agradável porque tem um grande espaço verde e muitos arbustos.*
- *A paisagem é agradável pois é a minha casa.*

Em relação as paisagens consideradas desagradáveis, extraíram-se as seguintes respostas dos alunos:

- *A paisagem é feia, cheia de entulho, um terreno bom estragado. Não constroem nada e os muros não foram acabados.”*
- *“É uma lixeira, são sacos, fios papeis que as pessoas deitaram.”*
- *“É uma rua com casas e esta cheia de lixo. Tem caixas de cartão e entre outros resíduos poluentes. É feia, devido á poluição.”*
- *“Estamos perante uma paisagem desagradável pois abandonaram os carros estão a impedir a passagem de condutores e peões.”*
- *“Casa velha abandonada, com muito lixo tipo fogões velhos e muitas porcarias.”*
- *“Tem muitos sítios queimados, muito lixo perto das casas.”*
- *“Um monte, junto á estrada com muito lixo, montes queimados pelos incêndios, com cheiro desagradável, falta de limpeza nas matas e caminhos.”*
- *“Feia, desagradável, tem rochedos que fica numa pedreira, acima dos rochedos tem uma casa e dessa casa vem os esgotos pelos rochedos abaixo.”*

No referido inquérito, solicitava-se-lhes também aos alunos que indicassem atitudes ou procedimentos adequados de forma a resolver os “problemas” observados. Reproduzem se de seguida alguns extractos das respostas extraídos dos alunos:

- *Não deitar lixo para o chão, não danificar o jardim, sinais de proibição deitar lixo para o chão, contentores nas ruas, reciclar.*
- *Comunicar com a câmara, junta freguesia.*
- *Pedir para colocar saneamento e água canalizada.*

- *Avisar / os moradores, proprietários dos terrenos para limpeza.*
- *Alertar as autoridades caso de incêndios.*
- *Sensibilizar a população bom ambiente e respeito pela natureza.*
- *Estar atenta com quem polui.*
- *Nas férias junto-me com uns amigos e recolhemos o lixo e colocamos no contentor.*
- *Os proprietários deviam cuidar do seu património (terrenos, edifícios...).*
- *Plantar mais árvores.*
- *Pedir a abertura de um piscina, em terrenos com entulho...*
- *Avisar população não fazer queimadas no verão, nas lixeiras.*

Por fim, reproduzem-se algumas das sugestões e propostas de resolução que os alunos entender ser da competência da Câmara Municipal ou da Junta de Freguesia:

- *...Fazer o saneamento, e água canalizada...*
- *Jardim a água não estar sempre ligada para poupar água e energia...*
- *Vigilância e limpeza urbana, e manutenção das estradas (alcatrão).*
- *Passar multas proprietários que não fazem limpeza por causa dos incêndios.*
- *Vigiar a zona.*
- *“Plantar mais arvores, melhorar as infra-estruturas dos parques para piqueniques, parques infantis.”*
- *Montes limpos para que durante o verão o risco de incêndio seja reduzido.*
- *Recolha de lixo.*
- *Colocar placas – proibição deitar lixo.*
- *Cortar arbustos em redor das habitações para evitar incêndios.*
- *Estar atento á degradação do património (casa antigas).*
- *Atenta parques públicos, jardins, monumentos, rotundas, melhorar os parques desportivos, jogos...*

- *Retirar a sucata, carros abandonados no espaço público.*

Como se pode verificar nos depoimentos apresentados, os alunos salientam aspectos diversificados, tais como: sentimento de pertença, capacidade de observação, território/geografia dos afectos e preocupações com incêndios. Expressam claramente a importância da preservação do ambiente e natureza, a biodiversidade (o verde), traduzem um sentimento “meigo” com espaço vivido e revelam uma opção já consciente das atitudes a tomar individualmente como elementos activos e na consciência da comunidade. Traduzem, também, uma razoável capacidade de observação ao diagnosticar problemas do território local e apresentar propostas de resolução para a melhoria da qualidade de vida. Revelam ainda auto-estima pelas suas práticas quando referem experiências de voluntariado na recolha do lixo, alertar a população para práticas mais conscientes de cidadania e de um modo geral, sensibilizar a comunidade, dando sugestões de conduta.

Os elementos positivos mais referidos foram os relacionados com água, vegetação (virtualidades dos espaços verdes) e rotundas (sinal de progresso). Nas preocupações dos alunos evidenciando os elementos negativos foram mencionados o tratamento dos resíduos urbanos, a degradação urbanística (a escola, casas abandonadas) a degradação dos solos e os incêndios.

Decidi ainda aferir uma metodologia de apreciação do protagonismo da paisagem local. Solicitei, através do inquérito 2, as opiniões e preferências pelos diversos “tipos de paisagens”/monumentos envolventes da escola, com o fim de conceptualizar as noções de rural e urbano assim como o grau de satisfação em relação aos respectivos lugares de residência.

No total dos 165 alunos inquiridos – o que corresponde ao universo de 100% das minhas turmas de 7º e 9º anos - relativamente às suas preferências em relação às paisagens e monumentos das imediações da escola, em particular “o cruzeiro” e a “paisagem da serra”, apurei os seguintes resultados: 30 alunos (18,3%)

indicaram “o cruzeiro”³⁶ como motivos mais atraente, 27 alunos (16,1%) indicaram, a “paisagem da serra”³⁷, enquanto como seria de esperar, o edifício da escola³⁸ foi pouco valorizado, dado que apenas, 15 alunos (9%) o referiram. Ainda menos atractiva parece ser a estrada nacional, que obteve o número de referências menor (10 alunos - 6,5%) associando-a a um sentimento de perigo, poluição sonora e atmosférica. O kartódromo³⁹ e o monumento à família⁴⁰

³⁶ O cruzeiro é reflexo de uma memória ancestral, memória colectiva de um espaço ininterruptamente vivido. No lugar onde está construído o monumento do cruzeiro existem vestígios de um castro da idade do ferro. Estes pontos elevados dos montes estão associados à ideia de castro, “civitas” castelo, ideia de cidadania, à ideia sítios/locais fortificados onde as comunidades humanas em última derradeira oportunidade lutavam pela sua identidade cultural. O cruzeiro é um monumento codificado cujo sentido ultrapassa amplamente a ideia essencial dos cruzeiros. Foi construído na década 50, em pelo período do Estado Novo, quando se procurou “revalorizar” os símbolos nacionais e, significativamente construído em sólido granito pleno de transmite de significado.

³⁷ A serra na sua abrangência holística encerra a ideia de paisagem bonita, expressão de beleza, ambiente, ar puro, saúde, bem-estar. A entidade, Serra, é hoje muito atractiva sendo procurada e usufruída quer por organizações e quer por iniciativas individuais. As organizações ambientais têm apresentando propostas de trilhas interpretativas (históricas, geográficas, ciências da natureza e biodiversidade) em relação às actividades físicas de lazer e tempo livre propondo percursos pedestres de maior ou menor intensidade adequadas aos objectivos pretendidos.

³⁸ A entidade Escola transporta uma forte carga de vivência e de grande simbolismo (é o local onde passamos a juventude/escolarização). Há vários anos que saem da escola gerações de cidadãos, com pouca empatia com edifício/arquitectura e escola/sala de aula. Reflectidas muitas vezes na irritação, desagradabilidade, indiferença, desarmonia, falta qualidade e conforto contrapondo com agradabilidade, satisfação, prazer, gosto de aprender, êxito e sucesso, que à partida devia estar contida nos espaços físicos e sociais que frequentam.

³⁹ O Kartódromo parece ser entendido como expoente de modernidade modernidade, muito associado com o Rally de Portugal, acontecimentos vividos pela colectividade nos anos 80/90 com presença meteórica uma intensa e excitante e efémera presença de uma significativa comunidade estrangeira. A Kartódromo é também, para os pais, uma agradável recordação de “bons velhos tempos”, recorrentemente transmitida aos filhos (alunos).

⁴⁰ O monumento à família, edificado numa rotunda de intenso trânsito viário e de circulação de muitas pessoas, transporta um sentido de contemporaneidade, modernidade, desenvolvimento, urbanidade, e de progresso. O monumento é composto com quatro estátuas representando pai, mãe e filhos ou seja a família, simbolicamente célula base da sociedade e expressão de coesão social.

expressaram uma preferência de valores aproximados; 25 alunos (15,4%) optaram pelo kartódromo, 24 alunos (14,3%) preferiram o monumento à família. A casa dos Brasileiros e a Igreja apresentaram uma igual ocorrência de referências (17 alunos - 10,2%) na Figura 29 e Quadro 15.

Quadro 15 – Percentagem das preferências dos alunos da minha escola.

Monumento / Paisagem	%
Cruzeiro	18,30%
Monumento à Família	14,30%
Kartódromo	15,40%
Escola Básica 2º/3º Ciclo Baltar	9,00%
Igreja	10,20%
Casa dos Brasileiros	10,20%
Paisagem da Serra	16,10%
Estrada Nacional Nº 15	6,50%

Fonte – Inquérito 2

Figura 29 – Preferência dos alunos, da minha escola.

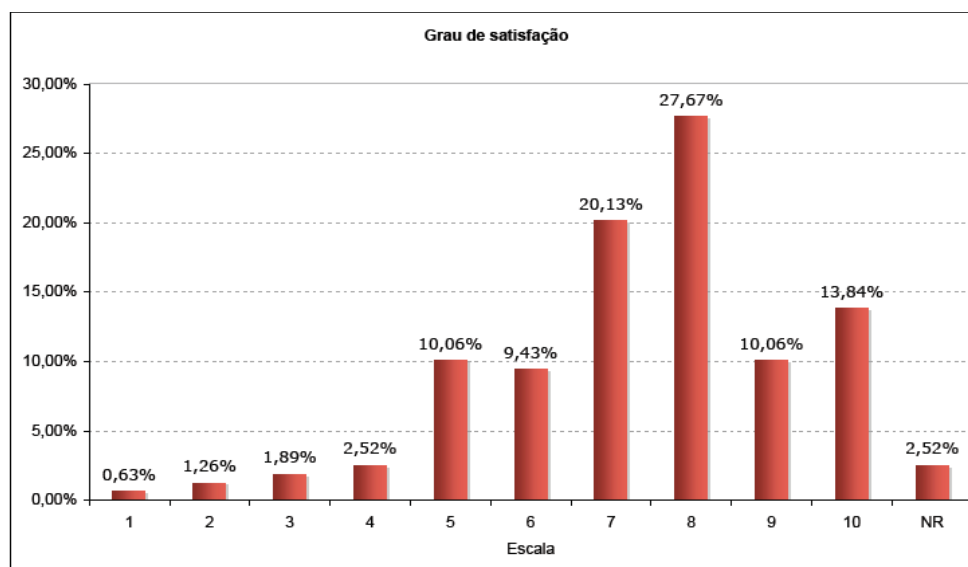


Fonte – Inquérito 1.

Os alunos manifestam “por regra” uma grande empatia, afinidade com a área onde vivem. Um total 60 alunos (27,67%) atribuíram nível 8 em 10 possíveis, e 29 alunos (16,35%) dão nota inferior a 5, enquanto 83 indivíduos (51,57%) deram

nota superior a 8. Os alunos têm gosto/prazer pelo território onde vivem, pois podem ainda desfrutar de espaço de lazer e convívio com os seus vizinhos, quer na escola quer do território envolvente nas suas freguesias. São lugares onde tradição e a modernidade coexistem lado a lado a nível económico, social e cultural, mesclando urbanidade e ruralidade.

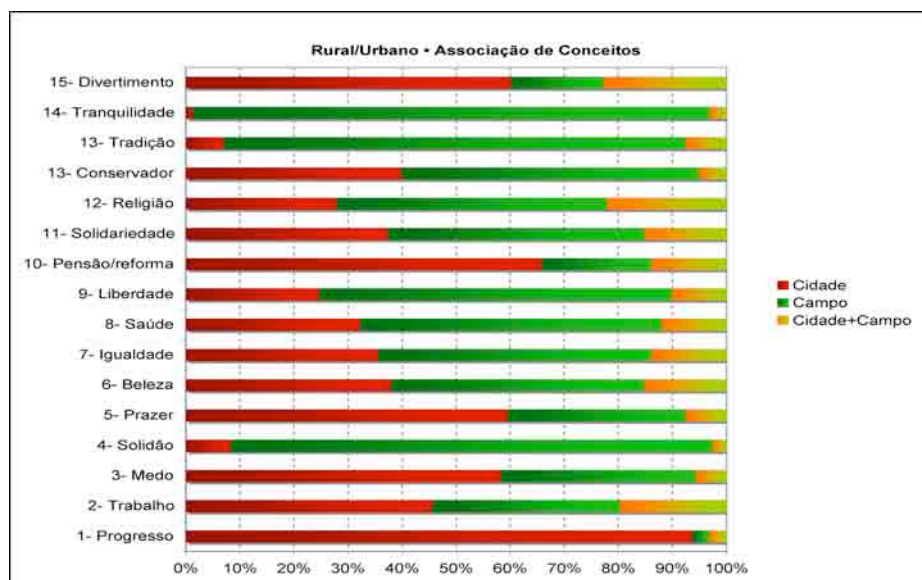
Figura 30 – Grau de Satisfação com a freguesia onde vivem.



Fonte: Inquérito 2

Para maioria os alunos a qualificação do conceito de urbano remete para as noções de progresso, divertimento, pensão/reforma e medo e prazer enquanto a qualificação do conceito de rural remete para as noções de tranquilidade, solidão, liberdade e tradição. (Figura 31).

Figura 31 - Associação de conceitos Rural/Urbano



CAPITULO V - Parte Técnica Metodologias de Intervenção

5.1 – O Jornal da Escola

O facto de auto-designar-se *O Jornal da Escola – Labirinto das Palavras*, e não se organizar como clube nem mesmo como “Clube de Jornalismo” ou “Jornalistas” tem o seu significado. O Jornal projecta uma intenção pluridisciplinar, procurando abranger múltiplas problemáticas e facetas. São, justamente os responsáveis pela publicação do *Labirinto das Palavras*, que designam como principais intenções /objectivos do jornal a redacção de notícias, reportagens e entrevistas, a composição gráfica, a divulgação das actividades desenvolvidas na Escola; a promoção no contacto com as tecnologias de informação e comunicação, (utilizando software de assistência a um jornal); o incentivar da pesquisa e da organização de informação; o fomentar o gosto pela leitura e escrita enquanto acto de cidadania e qualidade e vida (raiz da massa crítica de uma comunidade), proporcionando aos alunos desta forma, um espaço/encontro onde podem colocar e discutir as suas opiniões.

Embora com uma periodicidade trimestral o *Labirinto das Palavras* ganhou pergaminhos de publicação “tradicional”, tendo-se publicado em em dezoito dos total de trinta anos lectivos de existência da escola.

O Jornal consubstancia, como não podia deixar de ser, a aplicação das estratégias da educação para a cidadania, uma vez que desenvolve a obtenção do pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões, o domínio de conhecimentos necessários à resolução de problemas reais da escola que se integram nas componentes locais e regionais, procurando que esse tratamento das “notícias” se coadune com a realidade do mundo de hoje.

O *Labirinto das Palavras* procura a empatia dos alunos e estimula a vontade de “fazer o melhor possível”, aperfeiçoamento, excelência, factores influentes no objectivo de socialização, além de despertar a auto-estima, a consciencialização de bem-fazer componentes fundamentais para o sucesso educativo. No *Labirinto da Palavras* vive-se, experimenta-se, aprende-se e apreende-se cada instante da

vida escolar. Todos são chamados a mobilizar vontades e energias no sentido de criar atitudes atentas aos desafios da liberdade, justiça, desenvolvimento, qualidade de vida e preservação do meio ambiente.

Qualquer jornal de escola é/pode ser um espaço encontro privilegiado para a divulgação da educação para a cidadania, com o objectivo de aprender a ser, visando o desenvolvimento de uma equilibrada postura cívica dos alunos, enquanto elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos, intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na turma, da escola e da comunidade.

A utilização de diversas fontes, tem a vantagem de estimular a iniciativa dos jovens, assim como melhorar capacidade de comunicação, interligando teoria e prática das ciências da Comunicação, abrindo aos jovens, as portas do fascinante mundo dos *Media*.

O Jornal deve seguir uma lógica dos jornais reais: editorial, notícias nacionais e internacionais, reportagens, artigo de fundo, artigos de opinião, crítica por exemplo cinematográfica, artística e literária, notícias desportivas e informações úteis (biblioteca, clubes da escola, museus, etc., envolvendo toda a comunidade escolar⁴¹

Para os alunos, ter a experiência de colaborar, participar ou dar qualquer outro contributo na feitura do jornal poderá significar, eventualmente, o despertar de futuras carreiras profissionais, a exemplo de: jornalista, fotógrafo, modernas técnicas de tipografias e composição

⁴¹ No Labirinto das Palavras os contributos mais significativos professores de Língua Portuguesa os de Educação Visual e Tecnológica - Arte e Design - e dos diversos clubes existentes na escola. De salientar a participação do Clube o Fotografia, Oficina de Artes, a Clube da Matemática, Clube Europeu e a Oficina da Música.

É intensão da nossa escola estruturar uma página Web no ano lectivo 2007/2008, seguindo o exemplo do reconhecido do êxito da aplicação da página da Net noutras escolas. Por exemplo, no relatório de actividade Escola Secundária de Lousada é expresso o êxito da aplicação desta tecnologia, extremamente apelativo e fascinante. Os alunos aderem espontaneamente transmitindo um sentimento de agradabilidade, portador de motivação, também porque se sentem como actores da contemporaneidade.

O intercâmbio de ideias, de informações, estimula e motiva os alunos para a investigação e a pesquisa. Dar a conhecer “ao Mundo” a sua escola, a sua freguesia, a outros, leva os alunos a conhecê-las melhor. A necessidade de comunicar consciencializa os alunos para a necessidade de organizar os dados recolhidos e de os transmitir, de forma clara e motivadora, aos seus leitores cibernautas. A comunicação através da expressão escrita passa a ter um objectivo significativo, tornando-se mais motivador

5.2 - As Visitas de Estudo.

A visita de estudo é uma das estratégias mais entusiasmantes para os discentes, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. As visitas de estudo constituem uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a cidadania.

Um dos objectivos das novas *praxis* didácticas de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. A visita de estudo devia ser uma prática mais utilizada como complemento das competências e conteúdos programáticos, que assim se tornam mais significativos.

As visitas de estudo têm de ser instrumentos privilegiados no desenvolvimento de projectos multidisciplinares de articulação escola-meio e a formação pessoal e

social dos alunos. Estas visitas permitem uma superior capacidade de reflexão *in loco* estimulando a “jovem” massa crítica para subsequente intervenção no meio.

Os jovens participantes devem desempenhar, desde o início do processo, um papel activo na sua preparação e organização. A gestão colectiva do projecto, o trabalho de equipa, desenvolve o sentido de responsabilidade individual e colectiva. Para além da aquisição de conhecimentos, as visitas de estudo possibilitam o desenvolvimento de várias competências e capacidades: aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informação, o desenvolvimento de capacidades de observação e organização do trabalho, bem como a elaboração de sínteses e relatórios. Na preparação/planificação da visita, o primeiro momento será a definição dos objectivos. Na realização da visita – valoriza-se a transmissão de conhecimentos, os docentes devem estimular os alunos nas suas observações e registos. Orientados, por fichas de informação, os alunos tem papel activo tornando-a mais motivadora. Na organização da visita deve-se prever um período de divertimento e de convívio. Depois da visita, os dados recolhidos devem ser seleccionados nas aulas, constituirá um excelente instrumento de trabalho para elaboração dos relatórios da visita.

As visitas globalizantes – no decurso das quais se reconhecem aspectos geográficos, históricos, artísticos, etnográficos, culturais, económicos, literários... favorecem a compreensão do carácter total da realidade. Os locais a visitar não se devem limitar a museus e monumentos isto é circuitos históricos, mas direccionem-se a mercados, empresas, bairros, ruas associações culturais e recreativas, clubes desportivos, jardins, feiras, parques naturais, reservas ecológicas e a outros estabelecimentos de ensino... que desenvolvam projectos e práticas relevantes já com valor reconhecido. Aplicados a realidades concretas, as descobertas que fazem no seu local de vivência, associados com diferentes conteúdos programáticos tornam-se mais significativos e as suas inter-relações mais evidentes.

5.3 – Os Clubes

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação como estipula Art.º 9, capítulo II, Decreto-Lei 6/2001.

A escola, além das suas componentes de aprendizagem e formação, deve constituir-se também num pólo de aproveitamento dos gostos, tendências e sensibilidades individuais dos seus alunos, dado que os programas lectivos nem sempre deixam espaço suficiente para o desenvolvimento da criatividade.

A existência do clube na escola contempla três grandes objectivos: i) ocupar o aluno nos seus tempos livres em áreas diversificadas e que correspondam aos seus interesses como complemento da área vocacional; ii) contribuir para a formação integral do aluno tornando-o um jovem mais interessado pelo mundo que o rodeia nas várias vertentes que são preocupações de todo planeta, quer sejam do domínio humanístico, social ou tecnológico; iii) trazer o global para o local de modo que o conhecimento de outros modos de vida, outras culturas e outras formas de pensamento, tornem o jovem no futuro um adulto que respeita e conhece outras civilizações.⁴²

Tive a oportunidade na minha escola de dinamizar *O Clube Europeu* que teve como objectivos fundamentais:

- a educação para prática democrática e a Cidadania,
- a consciência dos direitos e deveres dos cidadãos,
- o respeito pelo outro,
- o conhecimento da diversidade modos de vida e dos costumes da família europeia,
- o conhecimento dos problemas que afectam as sociedades contemporâneas dos países da Europa.

⁴² Exemplo de possíveis temas a tratar nos clubes: - Direito à cidadania; - Fazer parte de uma família europeia; - A importância da Constituição da República, - O respeito pelas minorias étnicas; - A importância da herança patrimonial, - Viver em democracia, - Igualdade de oportunidades, - Os direitos do consumidor, - A preservação do meio ambiente e do património cultural, - O equilíbrio do meio ambiente, - As incineradoras, - Os aterros sanitários, - As carências de serviços de saúde, - As identidades locais, - A ausência de meios de transporte adequados, - O isolamento e a falta de acesso aos meios de comunicação, - A dicotomia campo/cidade.

Na minha escola funcionam ou funcionaram recentemente os clubes que abaixo designados:

Clube de Música - Oficina da Música	
Joel Gomes e Emília Gomes	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ Aprendizagem e aperfeiçoamento de instrumentos musicais; ▪ Interpretação, na sala de aula, de peças de acordo com os gostos musicais dos alunos; ▪ Audição de diferentes vertentes da música. ▪ Organização de espectáculos; ▪ Participação na festa de final de ano lectivo	▪ Promover o interesse pela música; ▪ Conhecer e valorizar obras de diferentes vertentes musicais; ▪ Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental; ▪ Valorizar a sua expressão musical e a dos outros; ▪ Participar em projectos de actuação musical; ▪ Capacidade de criação de instrumentos e peças musicais; ▪ Desenvolver a memória auditiva.

Clube de Matemática	
Adelino Sousa, Orlando Coutinho	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ Aperfeiçoamento de calculo mental ▪ Criar condições facilitadoras do processo ensino-aprendizagem da Matemática. ▪ Desenvolver o gosto pela Matemática ▪ Promover uma nova visão de aprender a fazer Matemática ▪ Realização de torneios e campeonatos ligados à Matemática ▪ O aluno ajuda na elaboração de materiais, construção de jogos,... ▪ OS 4 QUATROS	▪ Promover o interesse pela Matemática ▪ Apoio directo e personalizado. ▪ Tirar dúvidas sobre um assunto específico já dado nas aulas ▪ Realizar provas de aferição ou de exame ▪ Resolver fichas de cálculo mental ▪ Realizar fichas com problemas ▪ Explorar jogos matemáticos ▪ Explorar software específico para a Matemática (se as condições o permitirem) ▪ Resolver o seguinte problema: Escrever todos os números inteiros, de zero a cem, usando para cada

	número uma expressão numérica com 4 quatros e sinais matemáticos.
--	---

▪ Clube Europeu	
▪ Maria João Santos	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ Desenvolver a dimensão Europeia na Escola ▪ Adquirir novos conhecimentos sobre a União Europeia; ▪ Alargar os horizontes para todos os que participam no Clube Europeu; ▪ Divulgar a Paz, a Liberdade e a Solidariedade; ▪ Contribuir para a melhoria dos níveis gerais do aproveitamento escolar dos alunos.	▪ <i>Dia da Europa –</i> ▪ <i>Comemoração com dramatizações, música e canções.</i> ▪ <i>Jogos Didácticos (aprender brincando)</i> ▪ <i>Vídeos</i> ▪ <i>Exposições temáticas sobre os países da U. E.</i> ▪ <i>Pesquisa.</i> ▪ <i>Leituras</i> ▪ <i>Ilustrações Desenhos</i> ▪ <i>Jornais, revistas</i> ▪ <i>Dossiers temáticos</i> ▪ <i>Colectâneas: lendas, gastronomia, monumentos etc</i>

Clube Animatope (Desenho de Animação)	
José Miguel Silva	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ Incentivar a participação activa dos alunos levando-os a tomar decisões, a criarem e fruírem ▪ Ajudar no desenvolvimento da autonomia do discente tendo como base a sensibilidade, o pensamento e a acção; ▪ Fomentar atitudes e regras essenciais através de actividades de carácter lúdico, fomentar a interdisciplinaridade.	▪ Actividades de ensino e de expressão da imagem em movimento em contextos curriculares. ▪ Contribuir para a exploração da tecnologia informática; ▪ Integrar o aluno nas tecnologias da informação e comunicação do contexto escolar;

Clube de Fotografia	
José Manuel	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ Desenvolver diversas aprendizagens no âmbito da comunicação visual; ▪ Reforçar atitudes positivas face à escola e de valorização do trabalho pessoal; ▪ Estimular o espírito crítico e de intervenção no meio; ▪ Contribuir para a formação artística e tecnológica dos discentes.	▪ Processo tradicional de fotografia; ▪ Processo digital de fotografia;

Actividades Desportivas	
Andebol, Badmington, Basquetebol, Torneios de Futebol, Xadrez	
Pedro Vasconcelos, João Abreu, Ana Santos, Hugo Castro	
Aprendizagens / Competências	Actividades
▪ <i>Desenvolver atitudes sociais e defender as relações inter-individuais no sentido da colaboração e cooperação, da iniciativa e do assumir responsabilidades alternadas na organização do material e no desenvolver das aulas;</i> ▪ <i>Tratar com cordialidade e respeito os companheiros e os adversários,</i> ▪ <i>Promover o sentido de responsabilidade, o espírito de equipa, o espírito de competitividade, o espírito moralizador/animador;</i> ▪ <i>Conhecer o gosto pela modalidade;</i>	▪ <i>Conhecer as regras básicas de jogo</i> ▪ <i>Conhecer o jogo e as suas componentes técnico--táticas mais simples;</i> ▪ <i>Melhorar a estrutura do esquema corporal;</i> ▪ <i>Utilizar as estruturas e a orientação do esquema corporal, traduzida em sucessivas situações de corpo próprio e jogador/bola</i>

CONCLUSÃO

Aprender a aprender em Geografia é não só adquirir capacidades para dominar com proficiência ferramentas e técnicas, mas também utilizar com perícia conceitos que conduzam ao desenvolvimento de um raciocínio geográfico. Isto implica interrogar-se sobre as relações, as ligações lógicas num território, e trabalhar sempre em diferentes escalas numa óptica dinâmica, procurando nos sinais do passado as explicações das estruturas do presente e, porque não, tentar antecipar o futuro. Os professores de Geografia, de acordo com a sua formação profissional, sua história de vida, e a sua vivência da sala de aula estabelecem formas muito particulares de trabalhar o currículo. Na realidade, criam recortes curriculares específicos elegem conteúdos e determinam métodos de ensino a partir do cenário escolar e das características dos seus alunos.

Uma das tarefas mais importantes da educação para a cidadania é preparar os alunos para o seu futuro papel como cidadãos activos que contribuam para a coesão social. O meio mais eficaz para alcançar este objectivo é oferecer-lhes uma oportunidade de experimentar directamente o que significa uma acção cívica responsável, favorecendo a mediação entre a escola enquanto paradigma miniatural da sociedade e o “mundo real” exterior, que fica além dos muros.

Em síntese, neste trabalho, procurei responder à seguinte questão: são ou não indiferentes os contextos e as texturas territoriais específicas das vivências dos alunos para a construção do desenho da estratégia a utilizar com o fim de cumprir os desígnios programáticos da disciplina. Penso que não. A melhor forma de se atingir as competências da análise geográfica esperadas passa, necessariamente, por o professor equacionar de forma imaginativa os conteúdos simbólicos e os territórios de referência dos alunos, de forma a leva-los a reinterpretar, no sentido científico do termo, a diversidade das dinâmicas territoriais em diferentes escalas e momentos do tempo.

Bibliografia

- AAVV (1992) - *VI Colóquio Ibérico de Geografia "A Península Ibérica – um espaço em mutação"*, Instituto de Geografia, FLUP.
- AAVV (1998) - *Na sociedade da informação O que aprender na escola?*, Porto, Edições Asa, 2ª Edição
- AAVV (2001) - *Educação, Competitividade e Cidadania / Seminário Educação (org.)*, Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação, 1ª edição.
- ABREU, Maurício – (1998) – *Sobre a memória das cidades*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIV, Porto, 1998, pp.77-97.
- AFONSO, Maria Rosa (2004) - *Boas Práticas de Cidadania*, DGIDC, Ministério da Educação.
- ALEGRIA, Maria Fernanda, (1999) - *Valores intrínsecos e extrínsecos da Geografia como disciplina curricular*, Associação Portuguesa de Geógrafos, Lisboa, 1999 Edições Colibri, pp.577-582.
- ALEGRIA, Maria Fernanda, (2002) - *As Recentes Alterações no Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001)*, Finisterra, XXXVII, 73, 2002, pp. 81-98.
- ALEGRIA, Maria Fernanda, (2003) - *Ensinar Geografia numa sociedade mediática*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.11-24.
- ALMEIDA, A. Campar (2005) – *Paisagens: um património e um recurso*. Publicado no livro de Centro Estudos Ibéricos da Guarda, Policopiado.
- ARAÚJO, M^a Assunção (2003) - *Geografia Física e Cultura Científica: Algumas reflexões*. Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIX, Porto, 1998, pp.345-358.
- AZEVEDO, Joaquim (2002) - *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*, Porto, Edições Asa, 1ª Edição.
- BENTO, Paulo; QUEIRÓZ, Adelaide; VALENTE, Isabel (1993) – *Desenvolvimento Pessoal e Social na Escola propostas de actividades*, Porto, Porto Editora.
- BESSA, Daniel; SANTOS, Luís Delfim, (1999) - *Região Norte de Portugal – Actualizar e aprofundar o conhecimento*; Porto, Editora Afrontamento.
- BOIRA, Josep V.; REQUES, Pedro; SOUTO Xosé M. (1994) – *Espacio subjectivo y Geografía*, Valência, Nau llibres.
- BRITO, Raquel, (1994) - *Perfil Geográfico*. Lisboa. Editorial Estampa.
- CAETANO, Lucília (coord.) et al, (2005) – *Território e Trajectórias e Desenvolvimento*, Centro de Estudos Geográficos, FLUC, Coimbra,

- CAETANO, Lucília, (2005) - *Abandono escolar precoce na região centro: repercussões sócio-económicas*. Algumas reflexões. in Território e Trajectórias e Desenvolvimento, Centro de Estudos Geográficos, FLUC, Coimbra, pp195-208.
- CALDAS, J. CASTRO (1991) - *A agricultura portuguesa a través dos tempos*, Série Sociologia – 2, ED. INIC, Lisboa.
- CÂMARA *et al* (2001) *Geografia: Orientações Curriculares – 3º Ciclo*, Lisboa: ME Departamento da Educação Básica, 2001 (ultima versão).
- CAMPINOS, Jorge, (1975) - *A Ditadura Militar 1926/1933*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- CARNEIRO, Roberto (2004) - *A Educação primeiro, entrevista por Joaquim Azevedo*, Vila Nova Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CIBELE, Cibele (2002), *Educar para a cidadania: Tempos Novos para Velhos Desígnios*. Noesis, Lisboa, nº61, pp.35-38
- CORREIA, Fernando Alves (2004) - *Direito do Ordenamento do território e do Urbanismo*; Coimbra, Almedina.
- COSTA, Maria Emília, (1991) - *12. Desenvolvimento da Identidade*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Faculdade Psicologia Porto, policopiado (pp:251-286).
- COUTO, Helena *et al* (1998) - *Parque Paleozóico de Valongo – Património Natural*, Valongo, Câmara Municipal de Valongo.
- CUNHA, Pedro d'Orey, (1996) - *Ética e Educação*, Universidade Católica Portuguesa, 1ª edição.
- D'ABREU, Alexandre Cancela; CORREIA, Teresa Pinto (2001) – *Identificação e caracterização de unidades de paisagem de Portugal Continental*; Estudo encomendado pela Direcção Geral de Ordenação do território e Desenvolvimento Urbano (DGOTDU), Universidade Évora, no âmbito do programa de Interreg.
- DAVEAU, Suzanne: (1995) - *Portugal Geográfico*. Volume I, II, III e IV Porto, Sá da Costa Editora.
- DELORS, Jacques (2000) – *Educação um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, (6º Edição).
- DIOGO, José; ALEXANDRE, Fernando (1990) - *Didáctica da Geografia*; Lisboa, Texto Editora, 1ª edição.
- DIONISIO, Santana (1986) - *Guia de Portugal IV Entre Douro e Minho – I. Douro Litoral*, Fundação Calouste Gulbenkian, 4º volume, 3ª edição.
- DOMINGUES, Álvaro (2002) – *Paisagem Revisitada*, Revista Finisterra – Vol. XXXVI, 2002, pp: 55-66.
- DOMINGUES, Álvaro (2003) – *Paisagens Rurais em Portugal: algumas razões de polémica*, Revista da FLUP – Geografia, 1ª Série, Vol. XIX, 2003, pp:11-117.

- DOMINGUES, Álvaro, (1995) - *(Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. X/XI, Porto, 1994/5 pp: 5 -18.
- DUARTE, Ana; Gonçalves Luís J. (1996) – *Clubes na Escola Actividades extra-curriculares*, Lisboa, Texto Editora, 1ª Edição
- DUARTE, Ana; GONSALVÉS, Luís (1996) – *Clubes na escola, actividades extra-curriculares* – Porto, Texto Editora.
- ECO, Umberto; (1988) – *Como se faz uma Tese*, Lisboa; Edições Presença, 4ª edição.
- ESTEVES, Maria Helena Fidalgo, (2002) Preocupações ambientais dos estudantes do Ensino Básico. Contributo para a didáctica da Geografia, Finisterra, XXXVII, 74, 2002, pp. 181-183.
- ESTRELA, Edite; SOARES, Mª Almira; LEITÃO, Mª José, (2006) - *Saber Escrever Uma tese e outros textos*, Lisboa, Dom Quixote (3ª edição).
- FERNANDES, Mário (2002) - *Urbanismo e morfologia urbana no Norte de Portugal*, Porto, FAUP Publicações, 1ª edição.
- FERRÃO, João (2000) - Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situa o actual e pistas para o futuro; Sociologia problemas e práticas, nº 33, Celta Editora, Oeiras.
- FERRÃO, João, (2003) - *Mudança Económica em Áreas Rurais Uma Visão Evolucionista*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.245-253.
- FERREIRA, António; LUCAS, Joana – *Área metropolitana de Lisboa – dar vida aos subúrbios*, Sociedade e Território, Fevereiro 2002 nº 33, pp.23-45.
- FONSECA, António Manuel (2003) - *Formação Cívica*, Guia de orientação para ensino Básico, Porto Editora.
- GAL, Roger (1993) - *História da Educação*, Lisboa, Editora Veja.
- GARGATÉ, Carlos; BALEIRO, Odília (2002) – *Uma prática sustentada de GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO*, Porto, Texto editora, 1ª Edição.
- GASPAR, Jorge (1975) - Estudo geográfico das aglomerações urbanas em Portugal Continental, Lisboa, “Finisterra”, Vol. X, nº 19, pp107-152.
- GIOLITTO, Pierre (1993) - *Como Ensinar a Educação Cívica na Escola*. Lisboa, Didáctica Editora.
- GOMES; Conceição; Martins, Filomena; COELHO, Celeste; (1999) – *A Geografia na formação dos cidadãos responsáveis*, Ingoregeo nº 12 e 13 – A interdisciplinaridade: Novos e Velhos Desafios, Edições Colibri.
- GONZÁLEZ, Román Rodríguez (2003) - *Espacios rurales: ordenación y desarrollo*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.487-494.

- HENRIQUES, Mendo; RODRIGUES, Arlindo; CUNHA, Filipa; REIS, João, (2000), *Educação para a Cidadania*, Lisboa, Plátano Editora (2ª edição).
- IGREJA, Manuel (2004) – A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2º e 3º Ciclos do ensino básico: reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001), Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, (<http://hdl.handle.net/1822/951>)
- JIMÉNEZ, Antonio Moreno, (1998) - *El Papel educativo de la Geografía: reflexiones sobre los fines y desafíos actuales*, Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIV, Porto, 1998, pp.11-37.
- LEITE, Carlinda, (2003) – *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto, Edições Asa, 1ª Edição.
- LOWENFELD, Vicktor; LAMBERT BRITAIN, W. (1987) – *Creative and Mental Growth Eighth Edition*, Macmillan Publishing Company, USA, 18ª Edição
- MARÇAL GRILO, Eduardo; (2006) - Fórum Educação para a Cidadania; www.cidadania-educacao.pt/
- MARQUES, Hélder (1999) - A área Metropolitana do Porto e o Norte de Portugal, face às dinâmicas recentes de transformação demográfica e socio-económica dos territórios, Percursos & Ideias, Revista do ISCET, nº2, pp.19-26.
- MARQUES, Hélder; (1995) - *Agricultura a tempo parcial e agricultores pluriactivos no Noroeste de Portugal*. Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. X/XI, Porto, 1994/5, pp.39-104.
- MARQUES, Hélder; (2000) - Modernidade e inovação na ruralidade no Noroeste de Portugal, FLUP, Porto, policopiado.
- MARQUES, Hélder; MARTINS, Luís (1998) – *Memória, herança, património e paisagem*, Cadernos de Geografia, Coimbra, pp.123-129.
- MARQUES, Rui (1998) - *Na sociedade de Informação, o que aprender na escola?*, Coleção Perspectivas Actuais, Rio Tinto Edições Asa.
- MARQUES, Teresa (2004) - *Portugal na transição século: dinâmicas territoriais*, Porto, Edições Afrontamento.
- MARQUES, Teresa (coord.), (2002) *Sistema urbano nacional: rede complementar*, Lisboa, DGOTDU.
- MARTINS, Luís Paulo, (2004) – “Lazer, férias e turismo na organização do espaço no Noroeste de Portugal”, Porto, Edições Afrontamento
- MATOS, João L. (2001) - *Fundamentos de Informação Geográfica*, Lisboa, LIDEL Edições Técnicas, 3ª Edição.
- MELO, Francisco António Chaves (2003) - *e-formação, mercantilização do ensino? Perspectivas e receios*. Revista da Faculdade Letras – Geografia, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.211-224.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998) - *Educação, integração, cidadania* – Documento orientador das políticas para o Ensino Básico; Lisboa. Departamento da Educação Básica, ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1999) - *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*; Lisboa, Departamento da Educação Básica. ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1999) - *Gestão Flexível do Currículo*; Lisboa, Departamento da Educação Básica. ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1999) - *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*; Lisboa, Departamento da Educação Básica. ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2000) - *Proposta de Reorganização Curricular*, Lisboa, Departamento da Educação Básica. ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001) - *Geografia – Competências Essenciais*; Lisboa, Departamento da Educação Básica. ME-DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa, ME-DEB.
- MIRANDA, Guilhermina, (2005) – 11. Aprendizagem e transferência de conhecimentos, in *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento*, Lisboa, Relógio d'Água Editores, pp. 235 – 256.
- MIRANDA, Guilhermina, BAIHA, Sara (organização), (2005) - *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio d'Água Editores.
- MORENO, Luís; (2002) – *Desenvolvimento Local em Meio Rural Caminhos e Caminhantes*, Lisboa, FLUL, Tese de doutoramento (policopiado)
- MORENO, Luís; (2003) - A animação do desenvolvimento de áreas desfavorecidas em Portugal: das incidências segmentadas às abordagens territoriais. *Revista da Faculdade Letras – Geografia*, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.309-317.
- MORIN, Edgar (1995) *Introdução ao pensamento complexo*; Instituto Piaget, Lisboa, 2ª Edição
- MORIN, Edgar (2000), *Os sete saberes para a educação do futuro*; Instituto Piaget, Lisboa.
- PACHECO, Elsa M. T. (2001) – *Alteração das Acessibilidades e Dinâmicas Territoriais na Região Norte: expectativas, intervenções e resultantes*, Tese de doutoramento, FLUP, Porto.
- PACHECO, Elsa; (2003) - *As Distâncias em áreas de Baixa Densidade de Ocupação Territorial*”; *Revista da Faculdade Letras – Geografia*, I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.173-179.
- PAIXÃO, Maria Lourdes, (2000) – *Educar para a Cidadania*, Lisboa, Lisboa Editora. 1ª Edição.

- PERRENOUD, Philippe; (2002) – “*A escola e aprendizagem democrática*”, Porto, Edições ASA, 1ª Edição.
- PORTAS, Nuno; DOMINGUES, Álvaro; CABRAL, João; (2003) - Políticas urbanas: tendências, estratégias e oportunidades, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PORTAS; Nuno; (2005) – *Os Tempos das Formas vol.I: a Cidade Feita e Refeita escritos 1963-2004*, Guimarães, Edição: Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho (DAAUM) / Guimarães, 1ª Edição.
- PUGA, Rogério; (2002) – A escola nova e escola tradicional – reflexões entre rupturas e continuidades, *Jornal a”a Página”* nº 100, Ano 10, Março 2001, pág. 6.
www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1341.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan, (2005) - “*Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, (4ª edição).
- RÉMY, Jean; VOYÉ, Liliane (2004) – *A Cidade: Rumo a uma nova definição?*, Porto, Edições Afrontamento, 3ª Edição.
- RIBEIRO, Orlando; - (1986) – *Portugal O Mediterrâneo e o Atlântico*. Lisboa. Edições João Sá da Costa, 4ª Edição (Várias edições, 1ª ed.1945)
- RIO FERNANDES, (2004) - *A cidade, os municípios e as políticas: o caso do “Grande Porto”*, Porto, “*Revista de Sociologia*”, nº13, FULP, pp.227-251.
- RIO FERNANDES, (2005) - *Contributos para a coordenação territorial no “Grande Porto”*, Porto Cidade Região; Reitoria da Universidade do Porto, pp263-274.
- ROGERS, Carl (1977) - *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editores.
- SÁ, Manuel Fernanades (1986) – *O Médio Ave – Novas Políticas Municipais*, Prova de Dissertação, Porto, policopiado.
- SALGUEIRO, Teresa Barata, (1992) - *A cidade em Portugal: uma Geografia urbana*, Porto, Edições Afrontamento.
- SAMPAIO (1993). *Vozes e Ruídos: diálogos com adolescentes*. Lisboa: Caminho.
- SAMPAIO, Jorge, (1999) – *in* prefácio a HENRIQUES, *et al* (2000), *Educação para a Cidadania*, Lisboa, Plátano Editora (2ª edição).
- SANTOS SILVA, Augusto; AZEVEDO, Joaquim; FONSECA, A.M. (2001) - Valores e Cidadania: A coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural. in R. Carneiro (Coord.), *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto disponível em www.dapp.min-edu.pt/d/aval_pro/tendencia.html)

- SANTOS, A. S., e FIGUEIREDO, C., (1999) - A educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974–1999), INOVAÇÃO, Vol. 12, nº1, IIE.
- SANTOS, Maria Manuela V. (2005) - *A Formação Cívica no Ensino Básico*, Porto, ASA Editores, 1ª Edição.
- SARMENTO, Manuel Jacinto, (2006) – *Cidadania e cidade educativa*, Pretexto - Segurança Social – Instituto da Segurança Social – Nº 19, Outubro 2005; pp.6-7.
- SÉRGIO, António; (1984) – *Educação Cívica*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 3ª edição (1ª edição 1915).
- SILVA, Rosa Fernanda, (1982) - *A Geografia no Ensino Básico e Secundário*, II Colóquio Ibérico. Geografia, Lisboa, 1980 – Comunicações, Volume I, 1982, pp.129-132.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel, (2003) - *A Xeografía e a educación da Cidadania*, Revista Faculdade Letras – Geografia I série, Vol. XIX, Porto, 2003, pp.25-46.
- SOUZA, Álvaro (2001) - Paisagem Território Região: em busca da identidade; AGB / Bauru; UNIOESTE.
- TRINDADE, Rui (1998) – As escolas como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas. Porto, Porto Editora. 1ª Edição
- UNESCO (1996) - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação um tesouro a descobrir. Porto: Edições Asa.
- VERHELST, Thierry. (1994) – *As Funções Sociais da Cultura*, Revista LEADER Magazine, nº8, Inverno, Bruxelas, pp. 11-12.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei de 22 de Outubro de 1910

Despacho 90/ME/84, de 24 de Abril

Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

Despacho 9590/99 de 1 de Maio

Decreto-Lei nº115-A/98,

Decreto-Lei nº 6/2001

Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro)

MANUAIS DO 3º CICLO

- CÂMARA, Ana C., FERREIRA, Conceição C., UCHA SILVA, Luísa, MAYA, Maria J., GABRIEL, Palmira, FALCÃO, Teresa; (2003) - *Geografia 3º Ciclo*, Porto Editora, Porto.
- FERNANDES, Ana; CRUZ, Ermelinda; BALTASAR, M^a Edite; (2002) - *Assimetrias, 3º Ciclo*, Porto, Porto Editora.
- GOMES, Ana; Boto, A. S., (2002) - *Fazer Geografia, Geografia 3º Ciclo*, Porto Editora, Porto.
- LEMOS, Jorge; (2002) *Geografia 3º Ciclo*, Lisboa. Plátano Editora.
- LOBO, José; CARVALHINHO; Luísa; MADEIRA, Luís; (2002) - *Objectiva...mente Geografia - 3º Ciclo*, Lisboa, Editorial o Livro.
- LOBO, José; CARVALHINHO; Luísa; MADEIRA, Luís; (2002) - *Objectiva...mente Geografia - 3º Ciclo Livro do Professor*, Lisboa, Editorial o Livro.
- MARTINS, Odete; (2002) – *Para ler o Mundo 3º ciclo Ensino Básico*, Lisboa, Lisboa Editora
- MATOS, Maria João; CASTELÃO, Raul; (2003) - *Geografia - Espaços, 3º Ciclo*, Lisboa, Constância Editores.
- MENDES, Ana; BAPTISTA, José; BAPTISTA, Julieta; (2003) – *Geografia 3º Ciclo Ensino Básico*; Lisboa, Didáctica Editora.
- MENDES, Fátima; VICTÓRIA Teresa; (2002) - *O Mundo de Todos Nós, Geografia 3º Ciclo*. Lisboa. Plátano Editora.
- MOTA, Raquel; ATANÁSIO, João; (2002) - *GEO Geografia 3º Ciclo*. Lisboa. Plátano Editora.
- PROÊNÇA, Manuela; MARTINS, Matilde; (2002) - *Geografia 3º ciclo*, Lisboa. Plátano Editora.
- RIBEIRO, Isabel; COSTA, Madalena; CARRAPA, M^a Eduarda; (2002) - *Contrastes Geografia 3º Ciclo*, Porto, Areal Editores.
- RIBEIRO, Isabel; COSTA, Madalena; CARRAPA, M^a Eduarda; (2002) - *Contrastes Geografia 3º Ciclo - Dossier do Professor*, Porto, Areal Editores.
- RODRIGUES, Arinda; COELHO, João; (2002) - *Novas Viagens – 3º Ciclo*, Lisboa, Texto Editora.
- RODRIGUES, Arinda; COELHO, João; (2002) - *Novas Viagens - Guião do professor – 3º Ciclo*, Lisboa, Texto Editora.
- SANTOS, Fernando; LOPES, Francisco; (2003) - *GEO 3º Ciclo Livro do Professor*, Porto, Edições Asa.
- SANTOS, Fernando; LOPES, Francisco; (2003) - *GEO 3º Ciclo*, Porto, Edições Asa.

INTERNET

[Ano Europeu da Cidadania pela Educação](#)

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture

<http://www.garie.pt>

<http://www.territorioportugal.pt/Proposta.aspx>

www.a-pagina-da-esucação.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1341

www.a-pagina-da-esucação.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1341

www.aprendereuropa.pt/

[www.cespu.pt\)](http://www.cespu.pt/)

www.cidadania-educacao.pt/

www.citidep.pt

www.citizen.org.uk

www.cmp.pt

www.cnedu.pt

www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C/

www.dapp.min-edu.pt/d/aval_pro/tendencia.htm

www.educationciudadania.mec.es

www.fapas.pt

www.gaeri.min-edu.pt

[www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/portugal_part 1.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/portugal_part_1.pdf)

www.territorioportugal.pt/Proposta.aspx

www.cmvalongo.net

Policopiados

Fichas Bibliográficas dos alunos da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar, Ano Lectivo 2005/2006

Publicação do III Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados Geografia Humana – Território e Desenvolvimento, FLUP – DG, GEDES, 2005

Projecto Educativo da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar, 1999/2000

Projecto Educativo da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar, Triénio 2003/2006

Projecto Educativo da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar, Triénio 2006/2009

Carta Educativa do Concelho de Paredes 2006

Periódicos

Jornal de Letras

Jornal Público

O Progresso de Paredes.

Boletim Municipal de Paredes

Anexos

INQUÉRITO 1

No âmbito de uma tese de mestrado este inquérito é dirigido a alunos da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Baltar, do 7º e 9º anos, com idades compreendidas entre 12 e os 15 anos.

Pretende-se com este inquérito, por questionário fazer uma avaliação da percepção da paisagem local agradável e desagradável, e analisar a capacidade de intervenção – Cidadania local.

Data do inquérito durante o mês de Fevereiro e Março 2007.

Tratamento de dados passado um mês do inquérito.

Obrigado pela tua disponibilidade

Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar

Nome _____ Nº _____ / _____ Ano Turma _____

Paisagem Agradável

FOTO

Lugar _____ Rua _____ Freguesia _____

1- Descrição da Paisagem: _____

Como Intervir?

2- O que TU, podes fazer para melhorar.

3- Como deve ser gerido (deve fazer) para benefício da população? Outros, (Câmara, Junta Freguesia, etc.).

Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar

Nome _____ Nº _____ / _____ Ano Turma _____

Paisagem Desagradável

FOTO

Lugar _____ Rua _____ Freguesia _____

1- Descrição da Paisagem: _____

Como Intervir?

2- O que TU, podes fazer para melhorar.

3- Como deve ser gerido (deve fazer) para benefício da população? Outros, (Câmara, Junta Freguesia, etc.).

Obrigado pela tua colaboração

INQUÉRITO 2

Este questionário insere-se, no âmbito Faculdade Letras da Universidade Porto – Estudos de Pós-graduação do Departamento de Geografia. Dirige-se aos alunos da do 7º e 9º anos da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Baltar.

Este inquérito tem como objectivo, o registo opiniões sobre os temas nele equacionados: paisagem, noção rural e urbano, grau de satisfação com local onde vive e frequência com se desloca a uma cidade...

Data do inquérito semana de 5 a 8 de Março 2007.

Tratamento de dados passado um mês do inquérito.

Obrigado pela tua disponibilidade

Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Baltar

Nome _____ Nº _____ / _____ Ano Turma _____

Freguesia de residência _____ Idade _____ ☐ Masculino ☐ Feminino

1- Coloca por ordem de preferência os seguintes monumentos/ paisagens indicadas de Baltar (1 a 8); (**1- mais gostas**, 8 o que menos gostas), preenche todos quadrados.

☐ Cruzeiro ☐ Monumento à Família ☐ Kartódromo ☐ Escola Básica 2º e 3º
☐ Igreja ☐ Casas dos Brasileiros ☐ Paisagem da Serra ☐ Estrada Nacional (Nº15)

Outro _____

2- Onde resides actualmente e onde desejarias vir a residir? **1ª Opção é a gostas mais. (só três opções)**

	Onde Resides (1ª-3 opções)	Gostaria de Residir (1ª-3 opções)	Onde gostaria residir
No centro de uma cidade			
Na periferia de uma cidade			
Num pequeno centro urbano			
No campo, perto de uma cidade			
No campo, longe de uma cidade			
Numa área urbana e industrial			
Numa área industrial			
Num espaço urbano			
Num espaço rural			

3- Diz 3 palavras que associas a:

1- "Campo" _____, _____, _____,
 2- "Cidade" _____, _____, _____,
 3- "Grande cidade" _____, _____, _____,

4- Para cada palavra, diz se ela está mais associada à cidade ou ao campo, ou aos dois ao mesmo tempo.

	Cidade	Campo		Cidade	Campo
1- Progresso			9- Liberdade		
2- Trabalho			10- Pensão/reforma		
3- Medo			11- Solidariedade		
4- Solidão			12- Religião		
5- Prazer			13- Conservador		
6- Beleza			13- Tradição		
7- Igualdade			14- Tranquilidade		
8- Saúde			15- Divertimento		

5- Grau de satisfação de alguns aspectos do local onde vives?

	Satis- feito	Não Satis- feito
1- Vista panorâmica interessante		
2- A possibilidade de passear, andar bicicleta...		
3- A oferta de pequeno comercio existente		
4- Terrenos florestados		
5- Proximidade de industrias		
6- Facilidade nos transportes públicos		
7- A oferta de serviços de saúde		
8- A recolha selectiva de resíduos		
9- Os serviços de educação		
10- As instalações e a animação desportiva		
11- Os espaços verdes (jardins, praças) cuidados e tratados		
12- Proximidades de barracas		
13- Os centros cívicos (espaços públicos de encontro, associações)		
14- O estado das ruas		
15- Campos cultivados		
16- A conservação dos edifícios		
17- Os serviços de apoio social (centros de idade, infantários...)		
18- A limpeza		
19- O civismo das pessoas		
20- A oferta de biblioteca e museus		
21- A segurança		
22- A oferta de habitação		
23- As oportunidades de trabalho		
24- As facilidades de deslocação automóvel, com boas vias acessibilidade		
25- Passeios e espaços para peões de qualidade		
26- Os níveis de poluição existentes		
27- O prestígio do local		
28- As relações de vizinhança		
29- Intervenção na vida política local, A gestão da Autarquia		
30- Existência de parque infantil		
31- Edifícios degradados e antigos		
32- Tráfego nas ruas ou estradas		

6- Numa escala de 1 a 10 como classificas o grau de satisfação por viveres no local onde vives:

7- Vais com alguma frequência a uma cidade? Se sim, qual é a cidade? _____

7.1- Porquê motivo é que te deslocas? _____

8 - Com que frequência? (uma só opção)

2. Ao fim-de-semana · ☐

3. Vários dias por semana ☐

4. Vários dias por mês ☐

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo III Fotografias da Escola

