



Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Contributo para uma renovação da Escola. A importância das actividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a construção de uma Escola de Cultura.

Maria Joana de Melo Ferreira Félix

Maio de 2002



Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física
Porto, 2002

Contributo para uma renovação da Escola. A importância das actividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a construção de uma Escola de Cultura.

Maria Joana de Melo Ferreira Félix

Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto, nos termos do Decreto-Lei N.º 216/92 de 13 de Outubro, orientada pelo Prof. Doutor Rui Proença Garcia e co-orientada pela Prof. Doutora Paula Botelho Gomes, e apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Sub-Programa Ciência e Tecnologia do 2º Quadro Comunitário de Apoio.

Félix, M. (2002):

Contributo para uma renovação da Escola. A importância das actividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a construção de uma Escola de Cultura.

FCDEF – UP, Porto

Palavras-chave : Pós-modernidade, Escola, Cultura Popular, Turismo Cultural

*Ao Guilherme e ao Diogo, pelo tempo
que deixei de lhes dedicar...*

*Às minhas primeiras fontes de Sabedoria e Cultura
Popular, os meus quatro avós, Olímpia de Melo,
José Ferreira, Idalina Gamelas e José Félix, onde
quer que estejam...*

Ao Carlos Morais, força da natureza transformada em estrela...

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza, apesar de ser sempre da responsabilidade de quem o assina, não se faz sem colaboração. Por esta razão aqui deixo os meus mais sinceros agradecimentos a algumas pessoas e entidades cuja preciosa colaboração, apoio, incentivo ou apenas inspiração se tornaram indispensáveis ao longo da realização deste trabalho.

Aos Profs. Doutores Rui Proença Garcia e Paula Botelho Gomes, por acreditarem em mim e neste projecto, pela inspiração, pela orientação e pelas conversas das quais tantas vezes surgiram as ideias.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, por me conceder a Bolsa que viabilizou este projecto.

Aos docentes do Gabinete de Sociologia do Desporto, Prof. Doutor António Costa e Mestre Ana Luísa Pereira, pela minha «invasão» do seu espaço, pelas horas de convívio e trabalho conjunto, e pelas discussões sociológicas que tanto contribuíram para este trabalho.

Ao Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício, pela inspiração que a «sua»/«nossa» *Escola Cultural* constituiu e ainda constitui para mim.

Ao Núcleo de Etnografia e Folclore da Academia do Porto, onde vivo a Cultura Popular.

À Região de Turismo do Alto Minho, nas pessoas do seu Presidente, Dr. Francisco Sampaio, e do Sr. Leonel, pela preciosa colaboração prestada.

À Federação do Folclore Português, pela colaboração prestada e por continuar, apesar da falta de apoios, a lutar pela Cultura Popular.

Aos grupos de etnografia e folclore que colaboraram neste estudo, particularmente ao Grupo Etnográfico da Areosa, ao Rancho Folclórico de Ganfei, ao Grupo Folclórico Etnográfico de Ponte da Barca e ao Grupo Folclórico das Lavradeiras da Meadela.

Às escolas da região do Alto Minho que colaboraram com este estudo, particularmente aos seus Conselhos Executivos, pela abertura que mostraram ter ao facultarem os seus Projectos Educativos.

Ao Prof. Doutor Carlos Fortuna, pelas indicações e sugestões.

À Comissão de Coordenação da Região Norte, na pessoa da Dr.^a Fernanda Neves, pela colaboração prestada.

À Cristina, à Helena, e à Mabel, pelas traduções, além da amizade.

À «minha» escola, a Secundária de Inês de Castro, pelas actividades em que não participei nos quatro anos de equiparação a bolseira. A todos os alunos em cujas vidas não tive a oportunidade de tocar nessa ausência.

Aos meus amigos e família, pelo apoio incondicional.

Aos meus pais, por tantas horas em que, além de avós, foram pai e mãe do meu Guilherme.

Ao Diogo, pelo apoio, e por tudo compreender sem serem necessárias palavras.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ADETURN – Associação para o Desenvolvimento do Turismo na Região Norte
CNEB-CE – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais
CRSE – Comissão para a Reforma do Sistema Educativo
DEB – Departamento de Educação Básica
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DL6/2001 – Decreto-Lei N.º 6/2001
DR – Diário da República
EB23DB – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Diogo Bernardes
EB23FBM – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Frei B. dos Mártires
EB23P – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Pias
EB23V – Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Viatodos
E-FFP – Transcrição da Entrevista ao Presidente da FFP
E-RTAM – Transcrição da Entrevista ao Presidente da RTAM
ES3AV – Escola Secundária com 3º ciclo de Arcos de Valdevez
ES3B – Escola Secundária com 3º Ciclo de Barcelinhos
ES3B – Escola Secundária de Barcelos
ES3HM – Escola Secundária Henrique Medina
ES3PL – Escola Secundária de Ponte de Lima
FFP – Federação do Folclore Português
GAERI – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OCP-EB3 – Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3ºCiclo
OMT – Organização Mundial do Turismo
PEEAM – Projectos Educativos das Escolas do Alto Minho
Q-ETNO – Questionários aos elementos dos Grupos de Etnografia e Folclore
RTAM – Região de Turismo do Alto Minho
TA – Turismo Alternativo
TCM – Turismo Convencional de Massas
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WLRA – World Leisure and Recreation Association
WTTC – World Travel and Tourism Council

ÍNDICE GERAL

Introdução	14
Enquadramento Teórico	19
1. Sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade	20
2. O papel da Tradição na Sociedade actual	26
3. O Lazer como um Valor Social	33
4. Actividade Física e Cultura	41
5. Turismo: nova forma de viver a Cultura	45
6. Pensar global, agir local: o Turismo na região do Alto Minho	60
7. Para uma Escola de Cultura	63
Metodologia	79
1. Sistema Categorial	81
2. <i>Corpus</i>	93
Tarefa Descritiva	101
Tarefa Interpretativa	158
Conclusões	170
Bibliografia	174
Anexos	196

ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1 – Presença (X) / Ausência () das
Categorias Nos Projectos Educativos**

118

Resumo

No contexto do retorno à Tradição trazido pela pós-modernidade (Touraine, 1994) assiste-se, hoje em dia, à revalorização da Cultura Popular, tornada referência indispensável à construção e preservação das identidades. Vários autores e instituições têm vindo a afirmar a Escola como o garante da transmissão da Tradição e da Cultura (Patrício, 1992^a; UNESCO, 1973). Sendo o lazer actualmente um dos grandes desafios da nossa civilização, a Escola não pode dissociar-se da sua função de educar para a ocupação criativa e consciente dos tempos livres.

As actividades físicas associadas à Cultura Popular, como a Dança Popular e os Jogos Tradicionais, são respostas capazes às questões da busca da identidade e da ocupação do tempo livre. Uma das práticas de lazer que mais tem vindo a evoluir é, sem dúvida o Turismo, também ele tocado pelas mudanças axiológicas da pós-modernidade (Urry, 1990). Destas decorre o seu desdobramento em formas ligadas à Natureza e à Cultura, das quais destacamos o Turismo Cultural, para o qual as actividades físicas associadas à Cultura Popular constituem um potencial a explorar, e que consiste numa nova forma de viver a Cultura.

A região do Alto Minho possui um riquíssimo património no que diz respeito às actividades físicas associadas à Cultura Popular (Sampaio, 2000), pelo que o Turismo Cultural aí encontra inúmeras possibilidades de desenvolvimento, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento da região. No entanto, este desenvolvimento está pendente de uma modificação das mentalidades, no sentido da tomada de consciência por parte do indivíduo da sua Cultura, e do desenvolvimento de uma atitude responsável e sustentável de intervenção no meio, quer natural, quer cultural.

Por pensarmos ser à Escola que cabe esta responsabilidade, dispusemo-nos a verificar se ela se reflecte nos seus documentos normativos e na sua operacionalização, pretendendo também descobrir a opinião, sobre esta questão, dos intervenientes e responsáveis pelas instituições ligadas à Cultura Popular e ao Turismo Cultural. Para isso, procedemos a uma Análise de Conteúdo confirmatória (Bardin, 1995), com categorias definidas *a priori*, de documentos normativos do Ministério da Educação, de Projectos Educativos de escolas do Alto Minho, de entrevistas com a Região de Turismo do Alto Minho e a Federação do Folclore Português e de questionários a uma amostra de elementos constituintes de grupos de etnografia e folclore da região do Alto Minho.

Da análise efectuada, pudemos concluir que as actividades físicas associadas à Cultura Popular são fundamentais, tanto para a afirmação da identidade local e nacional num contexto de integração europeia, como para o desenvolvimento de práticas de lazer que contribuam, por sua vez, para o desenvolvimento local, como é o caso do Turismo Cultural.

Concluimos, ainda, que existe uma necessidade de renovação da Escola que, ao inscrever-se ainda numa óptica moderna, não responde às necessidades do indivíduo, no que diz respeito à construção da sua identidade e à educação para o lazer, nem da sociedade, no que diz respeito à formação de atitudes responsáveis e sustentáveis de intervenção no meio.

Abstract

Post-modern times have brought about a return to Tradition (Touraine, 1994). In this context, Local Culture has regained its value and become an essential reference to the formation and preservation of identities. Several authors and institutions have stated that the School should guarantee that tradition and culture are transmitted (Patrício, 1992^a; UNESCO, 1973). Leisure is one of the most important challenges our civilisation has to face, and the School cannot avoid playing its role in the education of future generations towards a creative and conscious occupation of free time.

Physical activities related to Local Culture, such as Popular Dance and Traditional Games, are effective answers to the questions of identity search and leisure time occupation. Tourism is undoubtedly one of the leisure practices which has greatly developed, partially as a consequence of the changes in values arising from post-modernity (Urry, 1990). Due to these changes, it has multiplied its forms, especially the ones connected to Nature and Culture. Of these, we highlight Cultural Tourism. Consisting of a new way of experiencing Culture, it can explore the potential of physical activities related to Local Culture.

Alto Minho is a region which holds a very rich heritage as far as physical activities related to Local Culture are concerned (Sampaio, 2000). Cultural Tourism can therefore be greatly developed there, which will necessarily reflect on the development of the region. However, this development depends on a change in mentalities, so that each individual becomes aware of his / her culture and develops a responsible and sustainable attitude of intervention in both the natural and the cultural environments.

Since we consider the School has to assume this responsibility, we set out to verify if this was in any way reflected in its legal documentation and in the way it was put into practice. We also intended to find out the opinion of intervenients and people in charge of institutions connected with Local Culture and Cultural Tourism. To do this, we made a confirmatory content analysis (Bardin, 1995), using categories previously defined, of legal documents of the Ministry of Education, of Educational Projects of schools in Alto Minho, of interviews with representatives of the Tourism Region of Alto Minho and the Portuguese Folklore Federation and of questionnaires of a sample of members of ethnographic and folklore groups from Alto Minho.

From this analysis we were able to conclude that physical activities related to Local Culture are essential to the preservation of a local and national identity in the context of European integration and to the development of leisure practices, such as Cultural Tourism, which may also contribute to local development.

We also concluded that there is a need for the renewal of the School. As its focus is still modern, it doesn't meet the needs of the individual in the formation of his identity and in leisure education, and is also unable to meet society's demands to develop responsible and sustainable attitudes of intervention in the environment.

Key-words : Post-Modernity ; School ; Local Culture ; Cultural Tourism

Résumé

Dans le contexte du retour à la Tradition apporté par la post-modernité (Touraine, 1994), nous assistons, de nos jours, à la revalorisation de la Culture Populaire, devenue une référence indispensable à la construction et à la préservation des identités. Plusieurs auteurs et institutions, affirment l'Ecole comme le garant de la transmission de la tradition et de la culture (Patrício, 1992^a; UNESCO, 1973). Étant donné que le loisir est devenu, actuellement, l'un des grands défis de notre civilisation, l'Ecole ne peut se dissocier de sa fonction d'éduquer vers une occupation créative et consciente des temps libres.

Les activités physiques associées à la Culture Populaire, telles que la Danse Populaire ou les Jeux Traditionnels, constituent une réponse capable aux questions de la recherche de l'identité et de l'occupation des temps libres. L'une des activités de loisir qui a évolué le plus, le Tourisme, a, lui aussi, été touché par les changements axiologiques de la modernité (Urry, 1990). De ces changements découle son dédoublement en des formes liées à la Nature et à la Culture, dont nous ressortons le Tourisme Culturel, pour lequel les activités physiques associées à la Culture Populaire constituent un potentiel à explorer, et qui consiste en une nouvelle façon de vivre la Culture.

La région d' Alto Minho possède un très riche patrimoine en ce qui concerne les activités physiques associées à la Culture Populaire (Sampaio, 2000), ce qui fait que le Tourisme Culturel y trouve de multiples possibilités de développement, qui contribuent, à leur tour, au développement de la région. Cependant, ce développement dépend d'une modification des mentalités, dans le sens d'une prise de conscience de l'individu, de sa culture, et du développement d'une attitude responsable et sustentée d'intervention sur le milieu, soit naturel, soit culturel.

Comme nous pensons que cette responsabilité appartient à l'Ecole, nous nous sommes disposés à vérifier si elle se reflète dans les documents normatifs et dans leur opérationnalisation, et nous avons prétendu aussi découvrir l'opinion, sur ces questions, des intervenants et des responsables des institutions liées à la Culture Populaire et au Tourisme Culturel. Pour cela, nous avons procédé à une analyse de contenu confirmatoire (Bardin, 1995), avec des catégories établies *a priori*, de documents normatifs du Ministère de l'Education, de projets Educatifs d'écoles d' Alto Minho, d'interviews menées auprès de la Région du Tourisme d' Alto Minho et de la Fédération du Folklore Portugais et de questionnaires appliqués à un échantillon d'éléments de groupes d'ethnographie et folklore de la région d' Alto Minho.

De l'analyse effectuée, nous avons pu constater que les activités physiques associées à la Culture Populaire sont fondamentales, tant pour l'affirmation de l'identité locale et nationale dans un contexte d'intégration européenne, que pour le développement de formes de loisir qui contribuent, à leur tour, au développement local, comme c'est le cas du Tourisme Culturel.

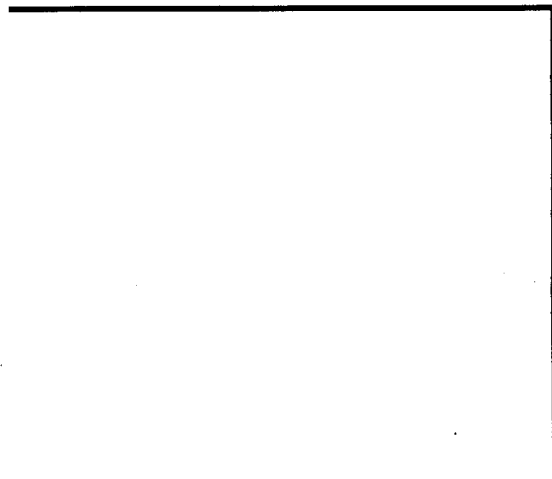
Nous avons encore conclu qu'il existe une nécessité de renouveau de l'Ecole laquelle, en s'inscrivant dans une perspective moderne, ne répond pas encore, ni aux besoins de l'individu, en ce qui concerne la construction de son identité et son éducation vers le loisir, ni à ceux de la société, en ce qui se réfère à la formation d'attitudes responsables et sustentées d'intervention sur le milieu.

Mots-clé : Post-modernité ; Ecole ; Culture Populaire ; Tourisme Culturel

“Um estudo não pode estar nunca acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos.”

Karl Popper, 1963, p.31

Introdução



"Um dos aspectos mais salientes da saída do século XX é, sem dúvida, a diminuição do tempo de trabalho e o conseqüente aumento do tempo disponível para o lazer"¹. Na realidade, no início do século XX, tanto as ideologias capitalistas como as socialistas faziam a apologia do trabalho na vida do homem. Afirmações como "o trabalho justifica o ganho e toda a actividade inútil à sociedade é uma actividade menor" (Max Weber) e "o trabalho é a essência do Homem" (Karl Marx) ilustram bem esta perspectiva. Contudo, o aumento do tempo livre põe em causa estas concepções. Já na segunda metade do século XX, Joffre Dumazedier refere que o indivíduo que não aproveita ou não sabe aproveitar o seu tempo livre, é um homem incompleto, atrasado ou um pouco alienado, embora este autor ainda veja a actividade de lazer como "terceira actividade, distinta das actividades produtivas e das obrigações sociais", subalternizando aquela a estas². Pensamos poder dizer que da "sociedade de trabalho do Século XIX" passou-se para a "sociedade equilibrada do Século XX" e desta se passará, indubitavelmente, para a "sociedade de lazer do Século XXI"³.

O aumento do tempo de lazer traz implicações a uma actividade económica cada vez mais de grande relevo: o Turismo. Carlos Fortuna vê o turismo como uma prática específica de lazer, referindo que "do ponto de vista político, aquele acrescenta à cidadania uma concepção nova", na medida em que "o direito ao turismo é uma forma especial de organização social do lazer que se concretiza na mobilidade dos sujeitos dentro e para além das fronteiras geo-políticas dos estados-nação"⁴. Assim, o turismo afirma-se como uma actividade de lazer, sendo cada vez mais procurada pelas populações, tendo por isso responsabilidades e exigências acrescidas. É hoje em dia considerada uma das principais actividades económicas do mundo, se não a principal⁵, e está ainda em franco crescimento.

¹ Félix, 1995, p. 8

² Dumazedier, 1962, p.25

³ Félix, 1995., pp. 8-9

⁴ Fortuna, 1995, p.14

⁵ Vieira, 1997

Introdução

Assiste-se, actualmente, a uma preocupação crescente do homem em encontrar as suas origens, para dar um sentido à sua vida, como o afirma nas suas obras Mircea Eliade⁶. Estas questões reflectem-se em todas as áreas da vida humana, e o Turismo não é excepção. Assim, é natural que as novas formas de Turismo que têm surgido nos últimos tempos incluam actividades ligadas à Natureza e à Cultura. Estando as formas tradicionais de turismo (sol, praia, mar) a esgotar-se no nosso país, não tendo já a procura de outros tempos e estando os locais onde se praticam degradados ambiental e culturalmente, surgem estas novas formas de turismo como alternativas, sendo de aproveitar e desenvolver todo o seu potencial. De entre as actividades passíveis de aproveitamento turístico, as actividades físicas recreativas de cariz cultural, como a Dança Popular, e os Jogos Tradicionais, são um manancial a explorar pelo Turismo Cultural.

A região de turismo do Alto Minho torna-se num local privilegiado para o desenvolvimento desta nova forma de turismo, muito particularmente através das actividades físicas recreativas atrás mencionadas, parte integrante da sua riquíssima Cultura Popular.

Uma das questões mais focadas na actual discussão sócio-antropológica diz respeito à problemática entre a globalização da Cultura (exigência da denominada modernidade) e a emergência de valores locais, numa quase obsessão pela conservação da identidade (decorrente da chamada pós-modernidade). Este processo identitário perpassa inúmeras áreas do conhecimento, do quotidiano, de inúmeras actividades onde se podem inscrever a Educação e as práticas de lazer. A Cultura Popular e as suas manifestações assumem, neste sentido, uma importância extrema enquanto factores identitários. A nova realidade social que a modernidade nos traz torna-se, obrigatoriamente, objecto de análise para várias entidades, nomeadamente a Escola, como responsável pela transmissão de saber, de valores e de Cultura.

Isto traz consequências como a que indica o seguinte documento da O.C.D.E.: “a redução geral do tempo de trabalho e o aumento dos tempos

⁶ Ver Eliade, 1987 e Eliade, s/d

Introdução

livres; o prolongamento do tempo de reforma (...) podem ter consequências muito importantes para o ensino e a sua organização (...). A missão que compete às escolas, ou seja, a preparação para a vida de adulto, toma um sentido novo, visto que a “vida de adulto” se caracteriza agora por novas possibilidades de utilização do tempo em actividades individuais ou colectivas”⁷. Aliás, é a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que afirma, no seu Artigo 4º, que “a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”⁸. Assim, a Escola deve preparar o indivíduo, não só para a vida activa (profissional e socialmente) mas também para a gestão dos seus tempos livres, assumindo um papel muito importante exactamente na sensibilização para a escolha de actividades culturais na ocupação dos tempos de lazer, pelo que haverá necessidade de repensar os *curricula*, no sentido de os adaptar à nova sociedade. As actividades extracurriculares assumem aqui um importante papel, na medida em que deverão responder aos interesses e vocações dos alunos. Cabe assim à Escola, no seu papel antropagógico⁹ de formadora de cidadãos, formar indivíduos conscientes e conhecedores da sua Cultura Popular, quer a nível local, quer a nível nacional, e de inculcar nos indivíduos uma consciência da necessidade de intervirem de uma forma sustentável no seu meio, quer natural, quer cultural.

Tendo em conta estas reflexões, os objectivos deste trabalho são:

- Afirmar o turismo cultural como uma prática de lazer em franco desenvolvimento, em alternativa às formas ditas tradicionais de turismo, e com um papel cada vez mais importante no desenvolvimento regional do Alto Minho;

⁷ OCDE, 1989, p. 93

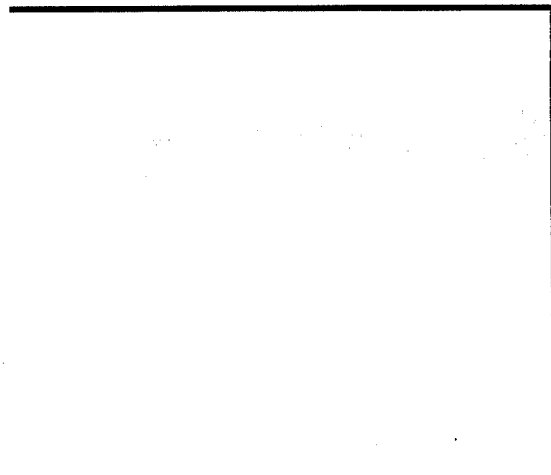
⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, DR 237/86 Série I de 14-10-1986

⁹ Segundo Patrício (1992), o termo Antropagógico será o mais correcto quando se pretende uma Pedagogia centrada no Homem (uma vez que *pedo* significa criança, o termo Pedagogia seria unicamente referente a esse grupo etário, não englobando a categoria Homem no sentido global do termo).

Introdução

- Afirmar o enorme potencial das práticas físicas associadas à Cultura Popular para o desenvolvimento de práticas culturais de lazer, nomeadamente do turismo cultural;
- Afirmar a necessidade de renovação da Escola, decorrente da sua responsabilidade no processo de formação de indivíduos conscientes da sua Cultura local e nacional, e com sensibilidade para o desenvolvimento de formas sustentáveis de intervenção no seu meio.

Enquadramento Teórico



1. Sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade

"We don't want tradition. We want to live in the present and the only history that is worth a tinker's damn is the history we made today."

Henry Ford, 1916

A partir do séc. XVIII¹⁰, com a entrada no Século das Luzes, dá-se início à denominada, no dizer de inúmeros autores¹¹, era da modernidade. Este termo refere-se a instituições e modos de comportamento, a uma forma de vida social que caracteriza as sociedades modernas¹², e que assumiu uma influência universal, podendo ser caracterizada pela busca da razão científica, pelo domínio tecnológico sobre a natureza¹³ e, como afirma António Teixeira Fernandes, pelo nascimento de "grandes sistemas ideológicos no espaço vazio criado pela secularização"¹⁴.

A racionalização tornou-se um elemento indispensável da modernidade, acentuando a importância da Ciência. Para Alain Touraine, "a concepção clássica da modernidade é (...) a construção de uma imagem racionalista do mundo que integra o homem na natureza, o microcosmos no macrocosmos e que rejeita todas as formas de dualismo entre corpo e alma, o mundo humano e a transcendência"¹⁵. Assim, o Homem, através da Ciência, vem substituir Deus no centro da sociedade, substituindo as explicações divinas por explicações científicas. "Século após século, os modernos procuraram um modelo 'natural' de conhecimento científico da sociedade e da personalidade, seja esse modelo mecanicista, organicista, cibernético ou assente numa teoria

¹⁰ A maior parte dos autores consultados atribuem ao século XVIII o advento da modernidade, embora tenhamos encontrado em António Teixeira Fernandes (1999) uma referência ao século XVII como o primórdio da era moderna.

¹¹ Anthony Giddens, Stuart Hall, David Held, Alain Touraine, etc.

¹² Giddens, 1994, 1995

¹³ Hall, Held & McLennan, 1992

¹⁴ Fernandes, 1999, p.134

¹⁵ Touraine, 1994, pp. 23-24

geral dos sistemas”¹⁶. Através da ciência e da técnica, o Homem domina a natureza, tentando libertar-se daquilo a que António Teixeira Fernandes chama as “servidões seculares”, acreditando nas possibilidades de desenvolvimento ilimitado, em que o progresso vai gerar mais progresso¹⁷. Surge assim no centro da civilização dita ocidental uma imagem de homem coerente, racional, que, através da ciência positivista e da tecnologia, procura controlar a Natureza e constituir uma Verdade universal e totalitária¹⁸.

A filosofia da modernidade, ao confiar unicamente na razão, acaba por rejeitar a Tradição, tornando-se na Cultura da inovação e da mudança¹⁹. Anthony Giddens afirma mesmo que “inerente à ideia de modernidade está um contraste com a Tradição”²⁰. Torna-se assim inevitável “a destruição voluntária do sagrado, dos seus interditos e dos seus ritos”, levando a que o sagrado se transfira unicamente para o plano interior, sendo o mundo “governado por leis naturais que a razão descobre”²¹. Assim, os valores religiosos deixam de ser os valores fundadores, legitimadores e unificadores, para serem substituídos por uma esfera de valores profanos²².

O fenómeno da industrialização que a modernidade desencadeia vem alterar o “ecossistema tradicional da vida humana”, concentrando as populações no tecido urbano, que sofre um aumento considerável, e privando assim cada vez mais o homem do contacto com a natureza²³.

Giddens estabelece três elementos que explicam o carácter peculiarmente dinâmico da vida social moderna, o dinamismo da modernidade: são eles a separação do tempo e do espaço, os mecanismos de descontextualização e a reflexividade institucional. A separação do tempo e do espaço constitui a condição para a articulação das relações sociais através de vastas extensões de espaço-tempo, ao permitir descontextualizar as instituições, ao direccionar as organizações racionalizadas que ligam o local ao

¹⁶ Idem, p. 43

¹⁷ Fernandes, 1999., p.135

¹⁸ Fernández-Balboa, 1997, p. 3

¹⁹ Thompson, 1992

²⁰ Giddens, 1995, p.29

²¹ Touraine, 1994., pp.47, 49

²² Fernandes, 1999

²³ Idem, p.121

global, e ao redefinir a história como um passado unitário. Os mecanismos de descontextualização consistem na criação de garantias simbólicas e no estabelecimento de sistemas periciais, que juntos constituem os sistemas abstractos, abstraindo a interacção das especificidades dos locais. As garantias simbólicas são os meios de intercâmbio que podem ser trocados sem ter atenção ao contexto em que isso acontece (por exemplo, o dinheiro, ou os meios de legitimação política). Os sistemas periciais são sistemas de realização técnica ou de pericialidade profissional que organizam a sociedade (por exemplo, a classe médica com os seus conhecimentos). A reflexividade institucional consiste no uso regularizado do conhecimento acerca das circunstâncias da vida social enquanto elemento constituinte implicado na sua organização e transformação²⁴.

Giddens estabelece ainda quatro dimensões ou aspectos institucionais da modernidade que no seu conjunto permitem a compreensão de “alguns dos aspectos centrais, desenvolvimentos e tensões das sociedades modernas”. São eles o Capitalismo, o Industrialismo, o Poder Administrativo coordenado e regulado através da Vigilância, e o Poder Militar²⁵. O Capitalismo, que para Touraine é a expressão da modernidade no plano económico²⁶, consiste na acumulação de capital no contexto de mercados concorrenciais de trabalho e bens, é um sistema de produção de bens para o mercado no qual o trabalho assalariado é também um bem. O Industrialismo refere-se à aplicação de fontes inanimadas de poder através de técnicas produtivas para a transformação da natureza, desenvolvendo um “ambiente produzido”. O Poder Administrativo permite o controlo da informação e a supervisão da população pelo estado e outras organizações. O Poder Militar controla os meios de violência no contexto da industrialização da guerra, concentrando esses meios nas mãos do estado²⁷.

Uma das consequências da modernidade é o fenómeno da globalização, que se refere “à multiplicidade de laços e interligações que transcendem os estados-nação (e implicitamente as sociedades) que fazem o sistema mundial

²⁴ Giddens, 1994, p.18, 1995, pp.15, 16, 21, 22

²⁵ Held, 1992, pp.32, 33;

²⁶ Touraine, 1994, p.38

moderno. Define um processo através do qual acontecimentos, decisões e actividades numa parte do mundo podem assumir consequências significativas para indivíduos e comunidades em partes distintas do globo²⁸. Isto quer dizer que já ninguém pode pretender estar à margem deste processo, todos os indivíduos são afectados pelas transformações trazidas pela modernidade. Giddens encontra quatro dimensões da globalização: a economia capitalista mundial, o sistema do Estado-Nação, a ordem militar mundial, e a divisão internacional do trabalho²⁹. O mundo torna-se assim maior e menor: maior na medida em que a “categoria de terra desconhecida” desaparece, sendo os nossos horizontes alargados até ao seu limite planetário (ou mesmo interplanetário, com a exploração do espaço³⁰); mais pequeno, na medida em que as comunicações se tornaram fáceis e instantâneas. Basta comparar a duração das viagens nos séculos XVI, XVII, XVIII, e mesmo XIX e parte do XX, com a rapidez das viagens dos nossos dias, para ver a pequenez do mundo actual. Assim, este processo de globalização torna-nos “conscientes de novos níveis de diversidade³¹. Mas, ao mesmo tempo que as sociedades ocidentais se tornaram conscientes da diversidade cultural, a globalização, ao estender-se a todos os campos, incluindo o das indústrias culturais³², provocou uma impregnação cultural externa, tornando-as dependentes de uma Cultura hegemónica, proveniente dos países anglófonos: “nas artes, especialmente na música e na dança, na ciência, nomeadamente na lógica do pensamento, na economia, no desporto, imperou uma visão de homem, a do homem único, numa clara ruptura com os grandes pensadores humanistas cuja tradição remonta pelo menos a Sócrates³³. Na realidade, a globalização atravessa todos os campos, incluindo o das indústrias culturais, o que provoca uma certa impregnação das culturas externas

²⁷ Giddens, 1995, pp.45-48;

²⁸ McGrew, 1992, pp.65, 66;

²⁹ Giddens, 1994; 1995, p.56

³⁰ São exemplos disto as imagens de Armstrong na Lua; as enviadas de Marte pela Sonda MPL; o primeiro “turista espacial”, o americano Tito, hospedado na Estação Espacial Internacional, visionado nas televisões de todo o mundo.

³¹ Featherstone, 1995

³² Rodriguez, 1997

³³ Garcia, 2000, p.139

Com a modernidade, a unidade base da sociedade passa a ser o indivíduo, ao contrário das sociedades pré-modernas, em que este era “um átomo inserido numa rede apertada de moléculas sociais”³⁴, ou seja, em que o indivíduo vivia em função do grupo no qual estava inserido. Este individualismo é responsável pelo aparecimento dos fenómenos de massa, e continua a apresentar-se, segundo Louis Dumont como um “fenómeno excepcional na história das civilizações”³⁵.

Na segunda metade do séc. XX, acentuam-se as críticas à modernidade, decorrentes de algumas contradições que os indivíduos nela foram encontrando³⁶. Paralelamente a este movimento de crítica aos efeitos da modernidade, assiste-se a uma radicalização e globalização dos seus princípios, podendo esta época ser chamada modernidade tardia ou radicalizada, conceptualização defendida por Giddens. Neste período, também chamado pós-modernidade, por autores como Thompson, Lipovetsky ou Lyotard, modernidade plena, por Touraine, ou segunda modernidade por Domenach, assiste-se à emergência de novos movimentos. Um deles reabilita a Tradição e a Cultura, constituindo o que Alain Touraine denomina “um ecologismo cultural”, que contraria o universalismo modernista³⁷. A Ciência deixa de ser, nas palavras de Edgar Morin, o “reino da Certeza”³⁸. Adoptam-se os paradigmas da incerteza, da complexidade e do paradoxo, que atingem mesmo as mais ‘duras’ ciências³⁹. A libertação dos desejos e a satisfação das exigências sobrepõem-se ao “reino da razão”, isto é, “um modelo liberal substituiu um modelo tecnicista e mobilizador”⁴⁰.

Gilles Lipovetsky caracteriza este período como possuindo as seguintes facetas: “busca da qualidade de vida, paixão da personalidade, sensibilidade extrema, desafecção dos grandes sistemas de sentido, culto da participação e

³⁴ Fernandes, 1999, p.32

³⁵ Dumont, 1992, pp.33,34

³⁶ Jean-Marie Domenach refere, nomeadamente, as contradições que opõem as reivindicações de emancipação do indivíduo às reivindicações de igualdade entre os indivíduos, e as que opõem os mesmos valores de igualdade aos da particularidade (Domenach, 1997, 217).

³⁷ Touraine, 1994, p.226

³⁸ Morin, 1998, p.239

³⁹ Ambrósio, 1994, p.22

⁴⁰ Touraine, 1994, pp. 304,305

da expressão, moda *rétro*, reabilitação do local, do regional, de certas crenças e práticas tradicionais”⁴¹.

Observa-se um crescente hedonismo, com a valorização da “fruição do consumo e dos tempos livres”⁴². Enrique Gervilla refere o prazer, a aventura, o suspense, a variedade e a vivência de necessidades emocionais como os valores hedonistas que sofrem um incremento na segunda metade do século XX⁴³.

Embora ainda se observe em muitos lados uma tendência modernizadora para a massificação, hoje em dia já se pode verificar noutros lugares, nomeadamente as sociedades ocidentais mais desenvolvidas, uma reacção contra a homogeneização, um movimento de criação de “formas sociais heterogeneizantes e personalizadas”⁴⁴. Como reacção ao processo de modernização da sociedade, os movimentos nacionalistas⁴⁵ e étnicos ressurgem com forte importância, ao contrário dos prognósticos de muitos teóricos sociais no início do século XX, que afirmavam que a modernização, a industrialização e o individualismo os fariam diminuir em importância e, eventualmente, desaparecer⁴⁶. A pós-modernidade traz, assim, nas palavras de Kenneth Thompson, o “reconhecimento de uma pluralidade de culturas”⁴⁷, e Touraine afirma mesmo que aparece “com uma força crescente a obsessão pela diferença e pela especificidade”⁴⁸.

⁴¹ Lipovetsky, 1989, p.12

⁴² Fernandes,1999, p.38

⁴³ Gervilla, 1993, p. 159

⁴⁴ Idem, p.42

⁴⁵ Estes movimentos nacionalistas, no entanto, não são da mesma natureza de alguns surgidos no passado: referem-se a um sentimento nacional, a uma identidade colectiva, e não a um culto nacionalista com ideias de sacrifício supremo (Lipovetsky, 1994, pp. 222-223)

⁴⁶ Eriksen, 2001

⁴⁷ Thompson, 1992, p. 222

⁴⁸ Touraine, 1994, p. 379

2. O papel da Tradição na Sociedade actual

"We must know backward to think forward."

George Sage, 1997

A palavra "Tradição" vem do latim *traditione*, e significa "acto de entregar, de transmitir; entrega; transmissão; ensino..."⁴⁹. No entanto, a Tradição não se limita à conservação e transmissão pura e simples de conhecimentos, ela "integra, no curso da história, existências novas, adaptando-as às existências antigas"⁵⁰, recria os valores e permite vivenciar a experiência do sagrado, contribuindo para a identidade das comunidades. Ela não é estática, sendo "reinventada por cada nova geração à medida que esta assume a herança cultural daquelas que a precederam"⁵¹. Apesar de arquetípica, a Tradição não é um "puro dado inercial", sendo moldada pela história qualitativa e quantitativamente⁵². Como afirmam Garcia e Vaz, "a própria identidade de um povo não pode ser vista como algo cristalizado, mas sim como algo em constante dialéctica com os novos valores emergentes"⁵³.

A importância da Tradição reside no seu contributo para o auto-conhecimento, e não se lhe deve imputar qualquer conotação de saudosismo⁵⁴ (naquilo que eventualmente de pejorativo se poderá associar a esta palavra), pois ela não é "repetição mecânica dos princípios; ela é reactualização dos princípios e o retorno à energia mítica primordial"⁵⁵. Sendo a capacidade de perceber o sagrado, de ter acesso à dimensão do metafísico através do pensamento simbólico, a grande característica que distingue o homem das outras espécies, a Tradição foi, durante milénios, um elemento primordial na

⁴⁹ Machado, 1977, p.321

⁵⁰ Schwarz, 1993, p.287;

⁵¹ Giddens, 1995, p.30;

⁵² Prandi, 1997, p. 185

⁵³ Garcia, Vaz, 1999, p.2

⁵⁴ Félix, 1995;

⁵⁵ Schwarz, 1993, p.315;

vida humana, sobrepondo-se à razão em todos os aspectos⁵⁶. Todas as explicações eram procuradas no sagrado, através do seu mediador, o mito, a “única revelação válida da realidade”⁵⁷, que conferia ao homem a experiência do sagrado. O mito era recriado através dos ritos, repetições de actos tornados sagrados pelo mito, permitindo memorizar as práticas sociais. Para Carlo Prandi, o mito constitui o paradigma exemplar da Tradição, é a “resposta do homem religioso à angústia da história e a maneira de a ela voltar”⁵⁸.

O saber narrativo era nas sociedades pré-modernas o principal meio de transmissão de conhecimentos, sendo a Cultura transmitida oralmente, através das gerações. A Tradição, orientada para o passado num tempo tornado reversível pelo mito e rito, era o meio de ligar presente e futuro⁵⁹. Articulado a acção e os enquadramentos ontológicos, a Tradição fornecia um “meio organizador da vida social”, ordenando o tempo e criando estabilidade⁶⁰.

A partir do Séc. XVIII, com o advento da modernidade, o mundo ocidental passa a rejeitar a Tradição e a confiar unicamente na razão. Procura-se “subordinar todo o existente à razão e à natureza, libertando o homem do peso das tradições, (...)destruindo mitos e ritos”⁶¹. Esta racionalização tem como consequência a procura de todas as explicações no conhecimento científico, e a rejeição de todas as formas de transcendência. Racionalizando as imagens do mundo, ela tenta apagar da memória colectiva as várias expressões do universo simbólico⁶². De uma Sociedade onde o domínio era o da oralidade e da transmissão oral do património, passa-se, segundo Philippe Ariès, a uma Sociedade onde a escrita prevalece sobre todos os outros meios de comunicação⁶³. O saber narrativo é então, como nos diz Jean-François Lyotard, classificado pelo saber científico como primitivo, atrasado, subdesenvolvido, alienado, sendo completamente posto de parte⁶⁴. Nas palavras de Mário Cameira Serra, a “varinha mágica da modernidade” tocou os

⁵⁶ Idem, pp. 262, 263

⁵⁷ Eliade, 1993, p.128

⁵⁸ Prandi, 1997, p. 190

⁵⁹ Giddens, 1995

⁶⁰ Giddens, 1994, p. 43

⁶¹ Fernandes, 1999, p.228;

⁶² Touraine, 1994

⁶³ Ariès, 1997, pp. 376,377

modos de “sentir, pensar e agir da comunidade local”, desvalorizando as crenças, costumes e tradições⁶⁵. As culturas locais são progressivamente substituídas pela Cultura de massas, e a Tradição afastada, conotada como entrave ao progresso, sendo este último associado à Cultura. Isto resulta, segundo Labruthe-Tolra e Warnier, na aniquilação irrevogável de numerosas civilizações únicas⁶⁶.

O indivíduo é levado a identificar-se com a razão universal, em vez de se identificar com o seu próprio contexto cultural e social. A ideologia modernista é por conseguinte uma ideologia universalista⁶⁷. Se nas sociedades pré-modernas o homem se projectava no sagrado, em Deus, a modernidade veio transformar o homem no fundamento dos valores, e declarou guerra aberta à religião. Essa perda da transcendência veio, segundo António Teixeira Fernandes, mergulhar o homem num isolamento, numa perda de referências⁶⁸, levando-o, não raras vezes, para um autêntico beco existencial. Para este autor, esta crise “consiste na incapacidade que revelam as sociedades de oferecer objectivos colectivos e individuais suficientemente mobilizadores, susceptíveis de proporcionar às pessoas o desempenho de tarefas úteis e a afirmação da sua identidade”⁶⁹.

Assim, o mundo ocidental, depois de aderir totalmente à modernidade, começa a sentir-se por ela ameaçado, sentindo a necessidade de se “definir cada vez mais por uma Tradição cultural destruída pelo universalismo abstracto da modernidade”⁷⁰.

Surge assim um processo contraditório, onde ao mesmo tempo que se intensificam as interacções e aumenta a desterritorialização das relações sociais, transformando o planeta na tão falada “aldeia global”, emergem as identidades locais e regionais “construídas na base de direitos a raízes”⁷¹.

⁶⁴ Lyotard, 1989;

⁶⁵ Serra, 2001, p. 13

⁶⁶ Labruthe-Tolra, Warnier, 1998, p.15

⁶⁷ Touraine, 1994;

⁶⁸ Fernandes, 1999

⁶⁹ Idem, p. 82

⁷⁰ Touraine, 1994, p.308

⁷¹ Santos, 1996, p.54

Com o advento da radicalização da modernidade, aparece então um movimento que pretende recuperar a Tradição. A racionalidade entra em crise, operando “um regresso ao simbólico”⁷². Recupera-se assim o papel da Tradição na construção do futuro: “quando a modernização (...) deixa de ser produzida pelo trabalho próprio da razão aplicada à ciência e às técnicas, e é produzida por uma mobilização social e cultural (...) contra os obstáculos à transformação da sociedade e da Cultura, é com o passado que se constrói o futuro e todo o progresso em frente é vivido também como retorno a origens mais ou menos míticas”⁷³. Volta-se a entender o processo de desenvolvimento das civilizações como o entende Alfred Kröeber: um processo de acumulação, sendo “o antigo preservado, apesar da chegada do novo”⁷⁴. Reabilita-se o saber narrativo, sintetizado precocemente nas palavras de Leonardo Coimbra: “pode dizer-se que um lavrador do nosso Douro ou Trás-os-Montes tem mais saber implícito na sua linguagem que qualquer indivíduo mais ou menos literalizante”⁷⁵. Também Amadou Hampaté Bâ, importante defensor da Cultura tradicional africana na UNESCO, nos deixou uma frase que sintetiza o valor do saber narrativo: “Africa loses a library when an old man dies”⁷⁶. Mais recentemente, em Paul Feyerabend, no seu *Diálogo sobre o Método*, cremos encontrar a apologia do saber narrativo⁷⁷.

Assiste-se assim a uma reabilitação do valor da diferença e da especificidade: a ideia da identidade cultural é retomada, pois “cada nacionalidade procura delimitar e engrandecer o seu território, cria símbolos de

⁷² Fernandes, 1999, p.64;

⁷³ Touraine, 1994, p.352

⁷⁴ Kröeber, 1993, p. 43

⁷⁵ Coimbra, 1920, p.1

⁷⁶ in: http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/html_eng/index_en.shtml

⁷⁷ Nesta obra, Feyerabend coloca em diálogo dois interlocutores, A e B. No trecho que transcrevemos seguidamente A e B conversam sobre o papel e valor dos idosos na sociedade: “B. Os velhos são hoje considerados pelos outros como problemas para a medicina, são transferidos para qualquer casa de saúde ou para qualquer hospital geriátrico... A. Porque necessitam de cuidados, não podem tratar-se a si próprios. B. Não, porque não podem fazer nada. Hoje, nos Estados Unidos, os velhos são refugos humanos e, naturalmente, comportam-se como tal. Existem outras sociedades em que as responsabilidades aumentam com a idade, onde aquilo a que hoje chamam gaguez senil é considerado digno de atenção, onde os jovens aprendem com a experiência dos seus antepassados... A. ...temos os historiadores para isso. B. E que fazem os historiadores? Obtêm subsídios para urdirem histórias orais, ou seja, histórias relatadas por aqueles que sobreviveram aos acontecimentos decorridos ao longo do

identidade colectiva, constitui uma memória colectiva". São valorizados os "particularismos identificadores, os traços de referência e os meios de realização pessoal"⁷⁸. Despertam assim os movimentos nacionalistas, que mobilizam o passado e a Tradição ao serviço do futuro, e que se tornam tanto mais significativos quanto os países onde se inserem se encontram afastados dos centros da modernidade e se sentem ameaçados por um "imperialismo estrangeiro"⁷⁹. Quanto mais o mundo se nos afigura global, mais o multiculturalismo se afirma. A globalização da Cultura de massas não dissolve, portanto, a multiplicidade das culturas tradicionais, suscitando, sim, a sua revitalização, "numa óptica de afirmação de identidades e conservação dos patrimónios"⁸⁰. Encontramo-nos pois numa época na qual já não se renega o passado e as crenças, mas sim "se transforma o antigo em moderno sem o destruir", na qual se valorizam os sentimentos em detrimento da razão, na qual se considera o indivíduo composto por "liberdade e história, projecto e memória" numa simbiose entre Tradição e progresso⁸¹. Isto pode observar-se em alguns dos movimentos que pretendem redescobrir vivências sociais do passado, que se apoiam tanto no transcendente e nos localismos, como no desenvolvimento tecnológico, redefinindo a religiosidade, a Cultura local, de acordo com a "sensibilidade actual"⁸². A redescoberta das tradições permite também evitar a "mendicidade" cultural, ou seja, o nivelamento por baixo das culturas minoritárias, principalmente em países em desenvolvimento onde o empobrecimento cultural devido ao abandono das tradições locais e à importação de formas culturais externas é mais notório⁸³. A Tradição torna-se assim uma referência indispensável na vida dessacralizada e sem referências dos nossos dias. Nas palavras de Edgar Morin e Ilya Prigogine, torna-se

tempo. Seria melhor ouvir estas narrações directamente, sem o filtro de um intelectual interposto entre as fontes e os que aprendem." (Feyerabend, 1991, p. 15).

⁷⁸ Touraine, 1994, p.120

⁷⁹ Idem, p. 166

⁸⁰ Sirgado, 1996^a, p.74

⁸¹ Touraine, 1994, pp. 353, 380

⁸² Fernandes, 1999, pp.47

⁸³ Laburthe-Tolra & Warnier, 1998

indispensável inventar “uma nova fidelidade” aos valores que nos foram legados pela “história da humanidade”⁸⁴.

A Festa, sendo parte integrante da herança cultural de uma sociedade⁸⁵, constitui uma expressão ritual de extrema importância⁸⁶, embora cada vez mais dessacralizada e descaracterizada nas nossas sociedades ocidentais⁸⁷. Possuidora de um papel regenerador⁸⁸, a Festa permite ao indivíduo reencontrar o transcendente. É, por excelência, a “época de transmissão dos mitos e ritos”⁸⁹ e, por conseguinte, o local onde se transmite a Cultura Popular. Mas Javier Castaño e Rafael Moyano afirmam que além da Festa, também a Escola alberga o desenvolvimento do processo de transmissão e aquisição de Cultura, havendo a necessidade de uma fusão entre os domínios festivo e escolar, sendo imperativo que a Escola eduque e socialize na identidade local⁹⁰. Carlo Prandi interpreta o *boom* da festa e a exploração do *revival* como sendo sintomáticos da “tendência difusa para repor em funcionamento o mecanismo do mito e dos ritos”. Este modo de expressão do “popular” vem, segundo este autor, suprir exigências de estabilização e necessidades de renovação⁹¹.

Já em 1936, Albert Einstein, numa reflexão sobre a Educação, afirmava a Escola como o “mais importante meio de transmitir a riqueza da Tradição de uma geração para a seguinte”, principalmente numa época onde o desenvolvimento da vida económica começava a enfraquecer o papel da família nesse campo. Para este autor, ao dependerem da Tradição, a continuidade e a saúde da sociedade humana tornavam-se altamente dependentes da Escola⁹². A Escola revela-se cada vez mais como o garante da transmissão da Tradição, da Cultura. Na sua 25ª Conferência, em 1989, a UNESCO lançou uma recomendação sobre a salvaguarda da Cultura

⁸⁴ Morin, Prigogine, 1998, p. 23

⁸⁵ Ver a propósito Sanchis, P. (1992). *Arraial: Festa de um Povo*, Lisboa, Publicações D. Quixote

⁸⁶ Schwarz, 1993, p.310

⁸⁷ Félix, 1995, p.35

⁸⁸ Schwarz, 1993, p. 309

⁸⁹ Caillois, 1988, p. 98

⁹⁰ Castaño, Moyano, 1994, p. 12

⁹¹ Prandi, 1997^a, pp.203, 226-227

⁹² Einstein, 1994, p.36

tradicional e popular. Oito anos depois, em 1997, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação enviou a todas as escolas um documento contendo um comentário a essa recomendação, onde afirmava que a Escola tem um papel fundamental a desempenhar na “consciencialização das populações em relação ao valor do património cultural tradicional e popular” e na sua preservação⁹³. No entanto, mais cinco anos volvidos, e os programas não foram ainda alterados, o que leva a crer que nenhuma medida foi tomada a nível curricular para incrementar a preservação do património cultural. Isto, apesar de já desde 1968, a UNESCO se preocupar com as questões dos direitos culturais como direitos do Homem, alertando para os perigos do desaparecimento das culturas tradicionais. Sendo estas “depositárias das razões de viver das gerações”, o seu desaparecimento seria muito grave para o “equilíbrio dos autóctones” e constituiria uma “perda irreparável para a humanidade”⁹⁴.

⁹³ DEB – Ministério da Educação, 1997

⁹⁴ UNESCO, 1973, p. 48

3. O Lazer como um Valor Social

“Reduzam a natureza às necessidades da natureza e o homem ficará reduzido ao animal: a sua vida deixará de ter valor. Compreendes por acaso que necessitamos de um pequeno excesso para existir?”

J. Baudrillard, baseado em ‘King Lear’ de W. Shakespeare

Arnold Toynbee apresenta-nos o desenvolvimento das civilizações como resultado de uma sequência de desafios e réplicas. A cada civilização é colocado um desafio, ao qual ela tem de opor uma “réplica vitoriosa”, que por sua vez gera um novo desafio. Este processo leva então ao crescimento da civilização, sendo que uma civilização incapaz de dar uma réplica apropriada a um dado desafio, tem grandes hipóteses de entrar em colapso, e até desaparecer, como aconteceu a inúmeras civilizações na história do mundo⁹⁵.

Na nossa opinião, um dos desafios mais importantes colocados à civilização dita ocidental no último século é o desafio do lazer. Se é verdade, como nos diz Carlos Vera Guardia, que o tempo livre é uma das principais conquistas humanas do século⁹⁶, não se pode hoje em dia falar de sociedade sem se reflectir obrigatoriamente sobre a incidência do lazer. Entramos numa sociedade onde o tempo livre ultrapassa o tempo de trabalho⁹⁷. Da sociedade do trabalho passamos à sociedade do lazer. Durante a chamada Modernidade (séculos XVIII, XIX e primeira metade do século XX), o lazer era considerado um vício pessoal e social, já que ao trabalho era atribuído grande valor ético e religioso pelo calvinismo e puritanismo vigentes⁹⁸. O lazer era entendido como uma actividade improdutiva, em oposição ao trabalho, esse sim considerado

⁹⁵ Toynbee, 1984, p.246

⁹⁶ Guardia, 1994, p.451

⁹⁷ Mothé, 1997

⁹⁸ Idem

produtivo⁹⁹. Com a Revolução Industrial, as jornadas laborais excessivamente extensas fizeram com que as classes trabalhadoras começassem a reivindicar a sua redução. Iniciou-se aqui um processo que iria diminuir gradualmente a jornada de trabalho, processo esse que ainda hoje se pode observar em muitos países. De uma jornada laboral de 78 horas semanais nos finais do século XIX, chegou-se nos nossos dias a cerca de 40 horas, verificando-se já em alguns países a luta pelas 35 horas semanais. No espaço de um século, o tempo livre aumentou consideravelmente¹⁰⁰.

O tempo de trabalho tem assim vindo a diminuir, o que constitui, para Nicole Samuel, o “fenómeno principal da nossa época e das nossas sociedades industriais avançadas”¹⁰¹. Para esta autora, o aumento do tempo livre assume, desde a década de 70, mais do que um objectivo de melhoria das condições de trabalho; assume-se também como um elemento significativo na luta contra o flagelo do desemprego crescente, permitindo a partilha dos postos de trabalho. Além disto, observa-se na sociedade ocidental desde a década de 30 uma crescente preocupação e importância dada às questões do tempo livre e do lazer.¹⁰² A Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu Artigo 24º, refere que todas as pessoas têm “direito ao descanso, ao desfrute do tempo livre, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias pagas”, o que denota a preocupação existente nos finais dos anos 40 com estas questões.

Ora a diminuição do tempo de trabalho (menos horas de trabalho diárias e menos dias de trabalho por semana), bem como a entrada cada vez mais tardia no mundo do trabalho e o aumento dos dias de férias pagos (que resulta em menos semanas de trabalho por ano), aliados à diminuição da idade da reforma (que resulta em menos anos de trabalho na vida), ao aumento da esperança média de vida, ao aumento do nível de vida (cerca de cinco vezes

⁹⁹ Ver, a propósito, sobre o valor do trabalho em Portugal, na época do Estado Novo, a obra *Desportismo profissional, desporto, trabalho e profissão*, de Sílvio Lima, onde se pode ler que “só o trabalho dignifica, pelo seu esforço racional e criador, a personalidade humana” (Lima, 1939, p.11).

¹⁰⁰ “em cerca de cem anos o tempo livre do trabalhador industrial aumentou em mil e quinhentas horas por ano” (Dumazedier, Israel, 1974, p.6)

¹⁰¹ Samuel, 1984, pp.12-13

¹⁰² Samuel, 1984

nos últimos cento e cinquenta anos¹⁰³) e às preocupações crescentes pelo direito ao tempo livre e ao lazer, começam a apresentar-se como questões fulcrais da sociedade dos nossos dias.

O lazer surge então como um valor, valor esse ao qual é dada cada vez mais importância na escala axiológica das nossas sociedades ocidentais. Cada vez mais surgem novas possibilidades, proporcionando aos indivíduos a escolha dentro de um vastíssimo leque de actividades de lazer.

Já nos anos 60, Dumazedier definia o lazer como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode dedicar plenamente, seja para se repousar, seja para se divertir, seja para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter desligado das suas obrigações profissionais, familiares e sociais”¹⁰⁴. Para este autor, o lazer tem três funções principais, a de descanso, a de divertimento e a de desenvolvimento da personalidade. Na década de 80, Nicole Samuel define o tempo de lazer como sendo a parcela do tempo livre cujo conteúdo é orientado para a realização pessoal como fim último¹⁰⁵, entendendo-se tempo livre como o tempo liberto das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Mais recentemente, a *World Leisure and Recreation Association* (WLRA) define lazer como “uma área específica da experiência humana com benefícios próprios, incluindo liberdade de escolha, criatividade, satisfação, fruição e crescente prazer e felicidade. Inclui formas de expressão ou actividade cujos elementos são tão frequentemente de natureza física como de natureza intelectual, social, artística ou espiritual”¹⁰⁶. E, baseando-nos em Baudrillard¹⁰⁷, podemos sugerir que o lazer é a dimensão tempo tornada propriedade privada¹⁰⁸.

Destas definições se depreende que o lazer faz parte do espectro do tempo livre, assumindo dentro desse tempo características como a liberdade, a

¹⁰³ Mendo, 2000

¹⁰⁴ Dumazedier, 1962, p.28

¹⁰⁵ Samuel, 1984, p.11

¹⁰⁶ A.A.V.V., 1995, p.3

¹⁰⁷ Baudrillard, 1995

¹⁰⁸ Jean Cazeneuve também aponta neste sentido, ao definir lazer como a autonomia do sujeito em relação às suas actividades (Cazeneuve, 1982, p. 123)

fruição, o carácter de voluntariado, a formação e a procura da felicidade, procura esta que surge, para Gilles Lipovetsky, “como a primeira e a mais fundamental das leis naturais”¹⁰⁹. Também Dumazedier afirmava que o lazer fundou uma nova moral da felicidade, chegando a chamar alienado e incompleto a todo o indivíduo que “não aproveita ou não sabe aproveitar do seu tempo livre”¹¹⁰.

É a partir de meados do séc. XX que o valor moral do dever começa a ser substituído pelo valor moral da procura da felicidade, fazendo com que o tempo livre, e conseqüentemente, o tempo dedicado ao lazer, ocupem progressivamente o centro da vida social. Até aí, as sociedades industriais valorizavam o trabalho, colocando o lazer num lugar inferior, identificando-o com o prazer. Este, por sua vez, encontrava-se no fundo da sua escala de valores nominais¹¹¹. Friedmann refere que na sociedade capitalista, os trabalhadores assalariados procuram reconquistar no lazer as características das quais são privados pelo trabalho alienante, como por exemplo a iniciativa, a responsabilidade, a criatividade, a realização¹¹². Nas sociedades de consumo de massas, “o evangelho do trabalho foi destronado pela valorização social do bem-estar, do lazer e do tempo livre...”¹¹³. A vida deixa assim de ser definida pelo trabalho e passa a ser definida pela ocupação que se faz do tempo livre. Já Aristóteles enunciava “nós trabalhamos para ter lazer”, o que Elias e Dunning interpretam como querendo dizer que trabalhamos para “ter tempo para fazer coisas melhores e mais significativas”¹¹⁴. Para Edgar Morin, o lazer permite ao indivíduo reencontrar os seus ritmos próprios, já que estes se encontravam sacrificados ao tempo mecânico, artificial. Para este autor, o tempo livre torna-se um tempo “de reflexão, de vida interior, de trocas amigáveis, de convivialidade”¹¹⁵.

Novos valores são assim exprimidos no tempo livre, fazendo deste um tempo social forte, um factor de mudança que age sobre o conjunto do sistema

¹⁰⁹ Lipovetsky, 1994, p.41

¹¹⁰ Dumazedier, 1962, p.20

¹¹¹ Elias, Dunning, 1994

¹¹² Friedmann, 1983

¹¹³ Lipovetsky, 1994, p. 198

¹¹⁴ Elias, Dunning, 1994, p. 103

¹¹⁵ Morin, 1998, p. 25

social¹¹⁶, um tempo de enriquecimento pessoal que vai por sua vez influir no mundo do trabalho, ao estabelecer-se uma relação directa entre as preferências nascidas nas actividades de lazer durante a juventude, e as escolhas profissionais¹¹⁷. Esta relação tem tido como consequência um aumento das profissões do sector terciário, nomeadamente as profissões directa ou indirectamente ligadas ao próprio mundo do lazer. A indústria do lazer acompanha a produção industrial, o comércio, o desenvolvimento tecnológico, o marketing, a comunicação, os audiovisuais, o turismo e outros serviços¹¹⁸. Ken Roberts afirma mesmo que o lazer se tornou a maior fonte de trabalho nas economias avançadas cujos trabalhos de manufactura estão a desaparecer sob o impacto da nova tecnologia e da transferência de muita produção para países menos desenvolvidos¹¹⁹. Parece-nos que, como refere Alain Touraine, a produção de bens materiais perdeu o lugar central que possuía na sociedade industrial, cedendo-o à produção de bens simbólicos¹²⁰. O tempo assume-se cada vez mais como um desses bens simbólicos, constituindo “uma mercadoria rara, preciosa e submetida às leis do valor de troca”, tanto o tempo de trabalho, que se vende e se compra, como o tempo livre, que, “para ser ‘consumido’, tende cada vez mais a ser directa ou indirectamente comprado”¹²¹.

Outra das características do lazer é a fruição, que advém da crescente importância que o valor moral do hedonismo vem assumindo na nossa sociedade. A procura do prazer (em grego *hedoné*) vem juntar-se à procura da felicidade, denotando um certo “culto individualista do presente”, em que a pessoa humana se torna o valor central¹²². O “Eu” torna-se objecto de culto. A busca de uma identidade própria substitui então a universalidade em todos os campos da vida humana, nomeadamente no campo do lazer. Esta concepção está sintetizada nas palavras de Lipovetsky, para quem as nossas sociedades se estabelecem “ávidas de identidade, de diferença, de conservação, de

¹¹⁶ Samuel, 1984, p.155

¹¹⁷ Dumazedier, 1962, pp. 83, 84

¹¹⁸ Guardia, 1994, pp. 449, 450

¹¹⁹ Roberts, 1994, p.436

¹²⁰ Touraine, 1994, pp. 424, 425

¹²¹ Baudrillard, 1995 p. 162

¹²² Lipovetsky, 1994, p. 65

descontracção, de realização pessoal imediata”¹²³. A rotina torna-se o alvo a abater, procurando-se nas actividades de lazer “ocasiões de fruir experiências emocionais que estão excluídas dos momentos muito rotineiros da vida”, ocasiões de manifestar em público comportamentos que noutras situações seriam censurados pela sociedade, como as formas de excitação moderada, que tanto caracterizam por exemplo a actividade física¹²⁴. De tal forma adoptamos estes comportamentos nos nossos tempos de lazer, que já Santo Agostinho se questionava acerca das razões que nos levam a considerar distracção aquilo que nos provoca sensações de medo, angústia, raiva e cólera, sensações essas que evitamos na vida real¹²⁵. E nunca a procura dessas sensações foi tão significativa.

Também a liberdade é, nas palavras de Nicole Samuel, um valor profundo do lazer¹²⁶. O lugar que o trabalho ocupava no centro da existência humana, está a ser gradualmente ocupado pela liberdade individual, transformando-se esta cada vez mais no centro cognitivo e moral da vida¹²⁷. A procura da liberdade no tempo de lazer concretiza-se no gosto pelas viagens, pelo sair do contexto habitual, da rotina diária¹²⁸, o que, aliado às sempre presentes necessidades da produção e do consumo, resultou no desenvolvimento das indústrias ligadas ao turismo.

Assim como na evolução da espécie humana o lazer apareceu quando o cérebro humano foi capaz de diferenciar actividades de sobrevivência e actividades que se desenvolvem sem compulsão¹²⁹, também é a partir do momento em que o tempo livre adquire uma duração que lhe permite transcender a perspectiva funcionalista da simples recuperação física após o esforço do trabalho e o cumprimento das obrigações familiares, que o lazer assume uma importância significativa na sociedade, com todas as implicações que traz no sentido de uma melhoria da qualidade de vida, sendo considerado pela WLRA como um dos direitos humanos básicos, a par do direito à

¹²³ Lipovetsky, 1989, pp. 10, 11

¹²⁴ Elias, Dunning, 1994, pp. 86, 134

¹²⁵ Santo Agostinho, *As Confissões*, Livro III, Cap. II

¹²⁶ Samuel, 1984, p.58

¹²⁷ Bauman, 1989, pp.115, 120

¹²⁸ Samuel, 1984, pp.58-61

¹²⁹ Shivers, deLisle, 1997, p.5

educação, ao trabalho e à saúde¹³⁰. A qualidade de vida torna-se, aliás, a grande prioridade, e o “novo *ethos* centrado na qualidade de vida reflecte-se nas actividades de lazer”¹³¹. Para esta autora, e também para Baudrillard, o tempo de lazer torna-se mesmo o “tempo social forte”¹³².

Também a construção da identidade passa cada vez mais pelas actividades de lazer. De acordo com Rudi Laermans, cada vez mais pessoas constroem ou mantêm a sua identidade pessoal durante o tempo livre, o que faz com que as práticas de lazer assumam novos significados¹³³. Um dos grandes problemas da nossa era é sem dúvida o da perda de sentido da existência, o que resulta, no campo do lazer, numa falta de consistência: “quando se encontra aquilo que se julga ou se espera ser novo e diferente, logo se cai na frustração e na indiferença”, acabando por se cair na “monotonia da novidade”¹³⁴.

Esta nossa “civilização do lazer”¹³⁵, como é inevitável, acarreta novos desafios, dos quais salientamos a questão das escolhas do lazer, no sentido da ocupação racional do tempo livre. Partilhamos da opinião de Guerrero, quando diz que, se a vida actual se caracteriza pela busca permanente do tempo livre, devemos procurar em todo o momento o seu aproveitamento são e positivo; a carência de vivências recreativas experimentadas anteriormente fazem do ser humano uma fácil presa dos meios comerciais massificantes, que em nada contribuem para o verdadeiro desenvolvimento do homem que procura a felicidade¹³⁶. A réplica adequada que nos parece ser urgente fornecer ao desafio do lazer reside precisamente na educação para o lazer, no papel da Escola na formação dos indivíduos para a utilização do seu tempo de lazer.

A Escola deve ser o lugar onde começam as aprendizagens de habilidades, procedimentos e hábitos para a utilização construtiva do lazer, uma vez que, como diz Mendo, sem essas vivências as tendências naturais do homem para o jogo, exploração, movimento e dinâmica são transformadas em hábitos sedentários que podem resultar em “enfermidades crónicas e degenerativas

¹³⁰ A.A.V.V., 1995

¹³¹ Samuel, 1994

¹³² Baudrillard, 1995, p. 167, Samuel, 1984, pp.122, 155

¹³³ Laermans, 1992, p.61

¹³⁴ Fernandes, 1999, pp. 44, 85

¹³⁵ Dumazedier, 1962, p.227

¹³⁶ Guerrero, 1998

através da aquisição de hábitos pouco saudáveis e na maioria dos casos maléficos¹³⁷. Numa investigação sobre saúde e hábitos de ocupação de tempo livre, Antonio Andújar observou na população estudada o que ele chama uma robotização maciça dos jogos infantis e um alto consumo televisivo, que ele relaciona com vários factores, de entre os quais destacamos a falta de alternativas físico-desportivas extraescolares não competitivas, as quais, na sua opinião, favoreceriam a diminuição do sedentarismo infantil no tempo de lazer¹³⁸. Parece-nos que a criação por parte da Escola de actividades físicas extracurriculares não exclusivamente assentes na competição contribuiria para aumentar a oferta deste tipo de actividades, incentivando e orientando a sua prática.

Só assim, com a tomada de responsabilidade por parte da Escola desta problemática, o lazer se pode assumir como um espaço privilegiado para a vivência de valores que gerem mudanças morais e culturais, "imprescindíveis à construção de uma outra realidade social, mais justa e humanizada"¹³⁹. Como refere Nelson Carvalho Marcellino, o lazer pode assim actuar como uma alavanca de transformação social, uma vez que é um fenómeno gerado historicamente, do qual emergem valores questionadores da sociedade¹⁴⁰. Mas, na nossa opinião, é da Escola o papel principal deste processo.

¹³⁷ Mendo, 2000

¹³⁸ Andújar, 2000

¹³⁹ Werneck, 1998

¹⁴⁰ Marcellino, 1987

4. Actividade Física e Cultura

“A Natureza dos homens é idêntica; são os seus costumes que os separam.”

Confúcio

O Desporto, parte integrante do quotidiano de milhões de pessoas, convive, segundo Ferrando, Otero e Barata¹⁴¹, em perfeita harmonia com a Cultura moderna, tendo como ela a sua origem no processo cultural, económico, social e político que iluminou os tempos modernos a partir do século XVIII.

Com o advento da modernidade, e a racionalização daí decorrente, o sagrado vai passando para um segundo plano na vida do homem, dessacralizando as várias formas rituais, camuflando-as no quotidiano profano. Mircea Eliade diz-nos que “a dessacralização caracteriza a experiência total do homem não-religioso das sociedades modernas”¹⁴². E as actividades lúdicas e o Desporto não fogem a esta dessacralização: Jean Cazeneuve afirma que as formas actuais do espírito lúdico se situam no prolongamento de fenómenos sociais primitivos, e que, frequentemente, a grande diferença entre o presente e o passado reside particularmente numa dessacralização¹⁴³; vários estudos afirmam também o Desporto como um fenómeno dessacralizado que tem a sua origem em rituais¹⁴⁴. As actividades físicas recreativas têm também, portanto, uma origem ritual, contendo por isso um significado ontológico que, não

¹⁴¹ Ferrando, Otero, Barata, 1998, p.76

¹⁴² Eliade, s/d, p.27

¹⁴³ Cazeneuve, 1982, p.16

¹⁴⁴ Por exemplo, os estudos de António Costa e de Rui Proença Garcia, respectivamente sobre o Futebol e a Maratona [Costa, A. (1988). “Football et Mythe. La Fonction Symbolique du Football à travers la Presse Sportive de Masse”, *Dissertação de Doutoramento*, Louvain, Université Catholique de Louvain; Garcia, R. (1993). “O Desporto no Universo Mítico-Religioso: os modelos existenciais revelados pela corrida da maratona”, *Dissertação de Doutoramento*, Porto, FCDEF – Universidade do Porto]

estando sempre visível, lhes confere uma grande importância¹⁴⁵. António Teixeira Fernandes afirma que a dessacralização do universo traz “uma nova busca de sentido, que se traduz na procura de um universo simbólico”, indispensável à existência humana¹⁴⁶.

Baseados em George Sage¹⁴⁷, pensamos poder afirmar que as práticas ditas clássicas do movimento humano reflectem simbolicamente a ideologia modernista, promovendo-a através da glorificação de padrões de hierarquia e sucesso baseados na habilidade, através da valorização dos aspectos comerciais, e ainda através do enfatizar dos padrões de *record* e *performance*. Os programas portugueses de Educação Física do Ensino Básico, ao conter preferencialmente as modalidades do desporto dito clássico, reproduzem ainda uma visão modernista do mundo.

Vários foram os fenómenos sociais que se produziram nos finais do século XX que influenciaram o sentido das práticas desportivas¹⁴⁸, estimulando a sua abertura para outras formas de as fazer e conceber. A Cultura pós-moderna, além de trazer novas formas culturais ainda não codificadas, trouxe também uma participação mais activa do indivíduo, possibilitando-lhe um hedonismo cultural, e inúmeras possibilidades criativas, participativas e de liberdade¹⁴⁹. Lipovetsky sintetiza da seguinte forma as transformações no desporto que daí decorreram: “Hoje em dia, o desporto de massas é essencialmente uma actividade dominada pela procura do prazer, do dinamismo energético, da experiência de si próprio: depois do desporto disciplinar e moralista, eis o desporto-lazer, o desporto-saúde, o desporto-desafio. Da prática desportiva esperamos apenas sensações e equilíbrio íntimo, valorização individual e evasão, “norma” e desconstracção, já não é a virtude que legitima o desporto, mas sim a emoção corporal, o prazer, a forma física e psicológica, o desporto tornou-se um dos emblemas mais significativos

¹⁴⁵ Ver, sobre este assunto, Félix, M. (1995). “A Dança Popular na Aula de Educação Física: sua justificação através de determinantes culturais”, *Dissertação de Mestrado*, Porto, FCDEF-UP

¹⁴⁶ Fernandes, 1999, p.82

¹⁴⁷ Sage, 1997, pp. 21, 23

¹⁴⁸ Ferrando, Otero, Barata, 1998, pp. 87-88

¹⁴⁹ Gervilla, 1993, pp.92-93

da Cultura individualista narcísica centrada no êxtase do corpo¹⁵⁰. Surgem assim novas formas de actividade física que a sociedade assume, sem complexos, mostrando que já compreendeu os novos sentidos do Desporto. No entanto, a Escola ainda não demonstra tê-los compreendido, relutando em aceitar as evidentes mudanças, evitando diversificar as práticas desportivas curriculares e extracurriculares, falhando assim a missão de responder aos distintos modelos pessoais que cada vez mais emergem na sociedade. Para Rui Proença Garcia, a Escola mantém-se fiel a um modelo que não se justifica “nem na tradição nem nas actuais tendências de diversidade”¹⁵¹. Um exemplo disto é a tendência da distribuição de créditos horários para as actividades físicas extracurriculares unicamente por actividades com quadro competitivo (o caso dos núcleos de Desporto Escolar), quando Lipovetsky nos afirma que as práticas livres de cronómetro, de confronto e de competição proliferam¹⁵².

Carlos Vera Guardia afirma que as actividades físicas recreativas, ao intervirem nos domínios biológico, psicológico e social, são as actividades de lazer que mais contribuem para o desenvolvimento coerente e completo do Homem¹⁵³. E cada vez mais este toma consciência disso, pois há uma crescente procura das actividades físicas na ocupação dos tempos livres: um exemplo disto é a proliferação de ginásios e *health-clubs*, com consumidores de características cada vez mais variadas¹⁵⁴. Este aumento da procura de actividades físicas faz com que o mercado das actividades de lazer tenha de rever a sua oferta tradicional, incluindo-as cada vez mais em conjunto com outras actividades, como por exemplo o Turismo.

No entanto, esta proliferação da oferta de actividades físicas vem acompanhada por uma inconstância muito grande por parte do indivíduo, tornando-se difícil fixar-se numa actividade: o que aparece de novo é experimentado de imediato e, muitas vezes, logo abandonado por algo ainda mais recente. Gilles Lipovetsky escreve a propósito: “aquilo que se mostra capaz de mobilizar e apaixonar intensamente o indivíduo desportivo, o que

¹⁵⁰ Lipovetsky, 1994, p.129

¹⁵¹ Garcia, 1999^a

¹⁵² Lipovetsky, 1989, pp.21, 158

¹⁵³ Guardia, 1994, p.448

¹⁵⁴ Pereira, 2002

galvaniza todas as suas energias, vê-se de seis em seis meses, ou de dois em dois anos, abandonado. Uma nova atracção aparece: depois da bicicleta o *windsurf*, com a mesma seriedade, o mesmo culto definitivo¹⁵⁵. Isto parece indicar que o indivíduo tem necessidade de encontrar uma actividade com sentido, que lhe diga respeito, com a qual se possa identificar.

Se a Cultura é “o grande operador de produção de sentido”¹⁵⁶, as actividades físicas recreativas de cariz cultural são respostas capazes para a questão da busca de sentido para a existência humana, procurada incessantemente pelo homem nas suas actividades de lazer. As actividades lúdicas tradicionais consistem, para Mário Cameira Serra, em “práticas corporais, jogos e divertimentos que constituem os caboucos da História do Desporto e são verdadeiros manuais do ensino das ideias, valores e aspirações dos homens que nos precederam”¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Lipovetsky, 1989, p.159

¹⁵⁶ Fernandes, 1999, p. 85

¹⁵⁷ Serra, 2001, p.16

5. Turismo: nova forma de viver a Cultura

“O Turismo não pode viver sem a Cultura e a Cultura precisa do Turismo”

Maria Calado, 1992

A origem da palavra Turismo está no verbo hebraico *Tur*, que significa peregrinar, partir de um lado para o outro, movimento¹⁵⁸. Será natural, então, que o Turismo se defina a partir das deslocações dos indivíduos, embora essas deslocações devam obedecer a determinadas regras para serem consideradas Turismo. Licínio Cunha define o Turismo como abrangendo “todas as deslocações de pessoas, quaisquer que sejam as suas motivações, que obriguem ao pagamento de prestações e serviços durante a sua deslocação e permanência temporária fora da sua residência habitual superior ao rendimento que, eventualmente auferiram nos locais visitados”¹⁵⁹.

O Turismo é uma actividade económica do sector terciário, inserindo-se na economia de serviços, pois apresenta as suas características. Segundo Murdick, Render e Russel¹⁶⁰, as actividades do sector de serviços caracterizam-se pela sua intangibilidade (o seu produto, ao contrário dos sectores primário e secundário, é intangível), pela sua heterogeneidade (o seu produto é variável, não é padronizável), pela sua perecibilidade (o seu produto é consumido no momento da produção, o usufruto coincide com a produção), pela sua inseparabilidade (na produção há um contacto intenso com o consumidor, que participa no processo), e pela sua personalização (a intervenção do prestador de serviço é personalizada). Este sector é apontado como estando em franco desenvolvimento: já em 1989, a OCDE referia que cada vez mais pessoas trabalhavam no sector de serviços, e cada vez menos

¹⁵⁸ Abreu, 1996, p.25

¹⁵⁹ Cunha, 1997, p.9

¹⁶⁰ Murdick, Render, Russel, s/d, p.27

nos sectores primário (agricultura) e secundário (indústria)¹⁶¹, dados apoiados em 1997 pelo Ministério da Educação¹⁶².

O Turismo é hoje em dia considerado uma das principais actividades económicas do mundo, se não a principal¹⁶³. Mas, sendo decorrente do capitalismo, só se começou a organizar em meados do Séc. XIX, e foi apenas no século XX, na década de 50, que se tornou numa actividade de massas significativa, socio-económica e culturalmente¹⁶⁴.

A expansão do Turismo ficou a dever-se a três factores, segundo João Martins Vieira¹⁶⁵: a melhoria do nível de vida, o progresso dos meios de transporte e o aumento do tempo livre. O desenvolvimento económico, com a decorrente melhoria das condições de vida, permitiu o acesso aos serviços turísticos. Os meios de transporte, a partir do desenvolvimento dos caminhos-de-ferro, sofreram uma evolução e generalização que diminuiu as distâncias e permitiu um melhor acesso aos destinos turísticos. O aumento do tempo livre, nomeadamente com a conquista das férias pagas, veio também proporcionar aos indivíduos mais tempo para se dedicarem ao Turismo¹⁶⁶. Alain Cotta refere que foi com o lazer que nasceram os deslocamentos, tanto de fim de semana como de fragmentos do ano, transportando o indivíduo para longe do seu habitat natural¹⁶⁷. Aliás, como já vimos, assistimos ainda nos nossos dias a uma tendência para a diminuição do tempo de trabalho e conseqüente aumento do tempo disponível para o lazer. Este assume, assim, na nossa sociedade um papel cada vez mais relevante, sendo parte integrante da nossa vida. As próprias características da chamada pós-modernidade em que nos encontramos são também responsáveis pelo desenvolvimento do Turismo: nas palavras de Gilles Lipovetsky, "sobressaltado por informações, o real torna-se

¹⁶¹ OCDE, 1989, p.31

¹⁶² GAERI – Ministério da Educação, 1997

¹⁶³ Vieira, 1997; Uribarri & Sánchez, 1998

¹⁶⁴ Trigo, 1993

¹⁶⁵ Vieira, 1997

¹⁶⁶ Segundo dados da D.G.T. (in <http://www.dgturismo.pt/documentos/turPort.doc>), em 2000, 71% da população portuguesa com idade superior a 15 anos gozaram férias, e 53% gozaram-nas fora da sua residência habitual. Dez anos antes, em 1990, apenas 32% da população maior de 15 anos gozaram férias, e apenas 22% as gozaram fora da sua residência habitual. Estes dados revelam a tendência para o aumento do número de portugueses que gozam férias fora da sua residência habitual, ou seja, os turistas.

¹⁶⁷ Cotta, 1980, p.31

irrespirável e condena ciclicamente à viagem”, impelindo os indivíduos a “mudar de ares”¹⁶⁸. Assim, o Turismo ao constituir-se como uma das mais importantes características da “civilização da humanidade no final do século XX”¹⁶⁹, e como a grande indústria do início do século XXI¹⁷⁰, será sem dúvida uma das principais actividades económicas deste século.

O Turismo assume, nos nossos dias, uma dimensão mundial de crescente importância, tanto como potenciador do desenvolvimento cultural, ao possibilitar o contacto entre diferentes tipos de comportamento e expressões culturais, quanto como actividade económica. Nos finais do século XX, a Organização Mundial do Turismo (OMT) previa que até 2006 se atingiriam valores da ordem dos 7,1 triliões de dólares de volume de negócios e 385 milhões de postos de trabalho¹⁷¹, graças ao Turismo. Em 1992, Lucas Pires afirmava mesmo que, no ano 2000, o Turismo seria seguramente a maior indústria europeia¹⁷², opinião que veio a ser reforçada em 2001 pelos dados do World Travel and Tourism Council (WTTC) que, relativamente à União Europeia, apresentava valores de 12,2% do total de contribuições económicas, 13,6% das exportações, 10% do investimento total e 12,3% dos postos de trabalho. As previsões da WTTC para o futuro próximo são que até 2010, graças ao Turismo, irão ser criados cerca de 60 milhões de novos postos de trabalho, existindo nessa altura cerca de 252 milhões de postos de trabalho ligados a esta actividade na economia mundial, mantendo-se a tendência para aumentar o total de contribuições económicas, exportações e investimentos¹⁷³. Um documento do Ministério da Economia, em 1997, sintetiza as grandes vantagens do Turismo, em termos económicos: o seu contributo relevante para o PIB, equilíbrio das balanças de pagamentos e receitas fiscais, o seu contributo para a criação de emprego, a sua capacidade de induzir transversalmente investimentos noutros sectores produtivos, quer a montante, quer a jusante, e o seu contributo para a correcção das assimetrias

¹⁶⁸ Lipovetsky, 1989, p. 70

¹⁶⁹ Vieira, 1997, p. 21

¹⁷⁰ Cavaco, 1996, p. 84

¹⁷¹ Jornal de Notícias, 11/08/1997

¹⁷² Pires, 1992

¹⁷³ World Travel & Tourism Council, 2001

regionais¹⁷⁴. Estes aspectos realçam por si só a importância económica desta actividade. Mas, como referimos, o Turismo tem também um grande valor em termos culturais e sociais.

Assiste-se, actualmente, a uma preocupação crescente do homem em encontrar as suas origens, para dar um sentido à sua vida, como o afirma nas suas obras Mircea Eliade¹⁷⁵. Também Gilles Lipovetsky atribui à pós-modernidade a característica do convite ao regresso às origens¹⁷⁶. Nessa procura das origens, o homem sente a necessidade de uma reaproximação com a Natureza, com a sua Natureza¹⁷⁷. Estas questões reflectem-se em todas as áreas da vida humana, e o Turismo não é excepção. A partir da Conferência Mundial de Turismo realizada em Manila em 1980, da qual resultou a *Declaração de Manila*¹⁷⁸, as estratégias de desenvolvimento turístico começam a modificar-se. Começa a assistir-se ao surgir de uma forma diferente de Turismo denominada por alguns autores de “turismo pós-moderno” ou “post-tourism”¹⁷⁹, decorrente da entrada na dita pós-modernidade. Assim, é natural que as novas formas de Turismo que têm surgido nos últimos tempos incluam actividades ligadas à Natureza e à Cultura. Aparecem cada vez mais denominações como “Turismo da Natureza” ou “Eco-Turismo”, “Turismo em Espaço Rural”, “Turismo Cultural”, e ainda “Turismo Desportivo” e “Turismo de Aventura”, denominações essas que nos sugerem imediatamente uma procura das origens, quer culturais, quer naturais do indivíduo¹⁸⁰. Para José Rafael Sirgado, vivemos uma época de transição: ainda são preponderantes os traços do Turismo Convencional de Massas, mas cada vez mais este coexiste com o

¹⁷⁴ Trindade, 1997, p.9

¹⁷⁵ ver Eliade, 1987 e Eliade, s/d

¹⁷⁶ Lipovetsky, 1989, p.75

¹⁷⁷ Garcia, 1995

¹⁷⁸ Cunha, 1997

¹⁷⁹ Urry, 1990, Featherstone, 1995

¹⁸⁰ Este texto de João Carlos Abreu ilustra bem esta ideia: “Constantemente bombardeado com noticiários agressivos da rádio e das televisões; cansado da corrida do tempo contra a vida; desprovido, às vezes, de sentimentos e valores que a Europa egoísta mata, na sua marcha inexorável, [o Homem] vê-se confrontado com o vazio. Daí a necessidade que ele sente do regresso às origens, cada vez mais procurado. A evasão nos interesses culturais. A necessidade de se reencontrar e se retemperar na natureza, leva-o a incentivar empenhadamente a recuperação dos patrimónios. Leva-o a não aceitar mais os desajustes sociais e urbanísticos. Atira-o para a sua própria dimensão humana.” (Abreu, 1996, pp. 49-50)

alocentrismo, com a busca do alternativo, da diferença¹⁸¹. E cada vez mais, também, nos parece que o indivíduo deseja deixar de ser um mero espectador, um consumidor de “enlatados” culturais, para se tornar participante activo naquilo que lhe é oferecido. Como nos diz Maria Calado, o turista “não é passivo, ele não pode ser apenas um espectador (...). Ele tem que ser de uma forma lúdica (...) no sentido da participação activa (...) introduzido no próprio tema”¹⁸². O turista moderno deseja fazer parte da acção, experimentar, vivenciar situações e momentos únicos. Só assim poderá sentir essa aproximação à sua natureza, que tanto procura¹⁸³. Segundo António Teixeira Fernandes, a busca do que é diferente, do que sai do vulgar e do que é novo não é mais do que a tendência natural para contrariar a homogeneização massificante que tem vindo a apoderar-se das sociedades ocidentais¹⁸⁴.

Em 1990, Eugénio Leal associava o futuro do turismo à “qualidade de vida, à preservação do património natural e histórico e à relação natural entre o homem e o seu meio ambiente”¹⁸⁵. As novas formas de Turismo que surgem assumem-se assim como Turismo Alternativo (TA), com características que se opõem às do Turismo Convencional de Massas (TCM)¹⁸⁶:

- em termos de alojamentos, os padrões espaciais do TA são dispersos e de baixa densidade, enquanto os do TCM são fundamentalmente costeiros e de alta densidade; o TA desenvolve-se em pequena escala, enquanto o TCM tem grande dimensão; e no TA a propriedade é local, familiar, de pequenas e médias empresas, em oposição à propriedade fundamentalmente estrangeira ou multinacional do TCM;
- em termos de mercado, o TA tem um baixo volume, sem mercado dominante de origem, visa um segmento alocêntrico, inclui actividades ligadas à natureza e à Cultura, e em termos de sazonalidade não tem uma estação dominante; em contrapartida, o TCM tem um elevado volume de

¹⁸¹ Sirgado, 1996, p.26

¹⁸² Calado, 1992, p.30

¹⁸³ A propósito, Luís Saldanha Martins põe em causa a sobrevivência das formas de turismo “não participativo – de «vitrina»”, referindo como causa o aumento da “simbiose entre o turista, as gentes e os espaços que são visitados” (Martins, 1993, p. 47)

¹⁸⁴ Fernandes, 1999, pp.42-43

¹⁸⁵ Leal, 1990, p.37

¹⁸⁶ Weaver, 1991, p.415

mercado, baseia-se num mercado dominante, visa um segmento psicocêntrico, inclui fundamentalmente actividades ligadas à água, praia e vida nocturna, e a sua sazonalidade reside no Inverno e épocas altas;

- em termos de economia, o TA tem ainda estatuto de sector suplementar e não depende de importações, sendo os lucros retidos no país, ao contrário do TCM, que tem estatuto de sector dominante, e está muito dependente de importações, havendo uma repatriação dos lucros.

A tendência para o desenvolvimento do Turismo Alternativo é uma realidade, fazendo já parte da legislação portuguesa: a Lei n.º 74/93 – DR. n.º 295 Série I-A de 20 de Dezembro de 1993 inclui como linha de orientação estratégica para o turismo (tendo como objectivo global o reforço da competitividade garantindo um crescimento sustentado) a diversificação dos produtos turísticos através do investimento em novos produtos como o turismo cultural, desportivo e em espaço rural¹⁸⁷.

O Eco-Turismo, Turismo da Natureza e o Turismo em Espaço Rural proporcionam ao indivíduo um contacto directo com a Natureza no seu estado puro (mais ou menos, consoante a região visitada), e possibilitam-lhe vivências às quais ele não tem habitualmente acesso, na sua vida urbana. As grandes vantagens desta forma de Turismo são, segundo Luís Saldanha Martins¹⁸⁸:

- de um ponto de vista demográfico, contrariar a tendência para o esvaziamento populacional das zonas rurais;
- de um ponto de vista cultural, recuperar e revitalizar tradições em perda e/ou em desuso, e contribuir para a conservação e recuperação do património monumental e arquitectónico;
- de um ponto de vista económico, fomentar a entrada de capitais e formalização ou ampliação do tecido empresarial;
- de um ponto de vista funcional, permitir a expansão das actividades do sector terciário;
- de um ponto de vista ecológico, sensibilizar para a conservação do património natural.

¹⁸⁷ Vieira, 1997

¹⁸⁸ Martins, 1993, p. 276

As actividades físicas recreativas podem assumir nesta área um papel muito importante, pois são inúmeras as que permitem ou requerem um contacto directo com o espaço natural. Assim, o Turismo Desportivo pode cada vez mais apostar nas actividades desportivas de contacto com a Natureza.

As novas formas de Turismo preocupam actualmente os estudiosos destas questões, que indicam como factores de peso importante na atractividade turística, por exemplo¹⁸⁹:

- a preservação do património e do ambiente, que impressionam positiva ou negativamente os turistas, influenciando a procura;
- a identidade cultural da região, que a diferenciara de outras que possuam, igualmente, os atractivos habitualmente indicados como motivações para a procura de um determinado destino. João Martins Vieira¹⁹⁰ refere como motivações habituais, os dez "ss" (em inglês): Sun, Sand, Sea, Shopping, Sanitary, Search, Scenery, Sanctuary, Saturnalia e Schooling, ou seja sol, praia, mar, compras, turismo de saúde, investigação, paisagens, peregrinações, divertimentos e visitas de estudo.

A Organização Mundial do Turismo refere o meio ambiente como um dos elementos-chave da procura pela qualidade acrescida, indicando a sua qualidade como um aspecto fundamental do binómio qualidade/preço no momento de optar por um destino¹⁹¹. O Plano de Acção para o Turismo da Comunidade Europeia, estabelecido em 1992, tinha como objectivos reduzir a sazonalidade do turismo, distribuí-lo mais equilibradamente pelos estados-membro, desenvolver as qualidades e produtos inerentes, e centralizar a atenção nas qualidades e carácter únicos da Europa¹⁹². Na opinião de Terry Stevens, a consecução destes objectivos passaria, obrigatoriamente, pelo património¹⁹³. Também em 1992, Lucas Pires afirmava que a competição pelo Turismo na Europa seria, em grande parte, uma competição pelo ambiente, tornado elemento de Cultura geral, e que o renascimento cultural europeu iria procurar valorizar "um dos mais sólidos apanágios do Turismo europeu: o seu

¹⁸⁹ Cosmelli, 1997

¹⁹⁰ Vieira, 1997

¹⁹¹ Paci, 1996

¹⁹² Stevens, 1992, pp. 225-226

¹⁹³ Idem, p.226

património e a sua criatividade”, o que traria “...a necessidade de uma maior identidade cultural”, cuja procura se reflectiria crescentemente no Turismo¹⁹⁴. E na mesma ocasião, Macário Correia, então Secretário de Estado do Ambiente, afirmava que não podia existir uma política de Turismo duradouro, renovável e a longo prazo, sem a preservação dos valores culturais e dos valores ambientais, visto que na sua opinião o Ambiente, a Cultura e o Turismo viviam uma tripla relação¹⁹⁵.

O Turismo está então cada vez mais a adquirir novos significados e funções que se aproximam da noção actual de lazer, deixando de ter como objectivo primordial o descanso e a recuperação das energias necessárias para as actividades laborais, tornando-se resposta à procura de novos espaços culturais, à aproximação a sociedades distintas, ao desenvolvimento pessoal, ao intercâmbio social e cultural¹⁹⁶, e cremos que também à crescente busca de identidade pessoal e colectiva tão características da nossa era. Em resumo, estamos já muito longe de nos satisfazermos com o simples *panem et circenses* nas nossas actividades de ocupação de tempos livres.

Decorrente, no nosso entender, da crescente consciência ecológica pós-moderna¹⁹⁷, surge nas questões do Turismo um novo termo: a Sustentabilidade. Para Leonardo Boff uma sociedade sustentável é aquela que “produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa, que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão”¹⁹⁸.

Relativamente ao ambiente, o Turismo tem até aqui sido encarado numa dupla perspectiva: a de seu depredador, e a de sua salvaguarda. O Turismo convencional massificado, habitualmente baseado em ecossistemas sensíveis (como por exemplo as praias), tem sido caracterizado por uma “relação de

¹⁹⁴ Pires, 1992, pp.22, 23

¹⁹⁵ Correia, 1992, p.63

¹⁹⁶ Uribarri, Sánchez, 1998, pp.241-242

¹⁹⁷ Nas palavras de Gilles Lipovetsky, as políticas pós-modernas seguem uma linha ecológica: “deixar de devastar, de desenraizar ou de inferiorizar, para proteger e valorizar as riquezas regionais, memoriais ou naturais” (Lipovetsky, 1989, p.26). E José Rafael Sirgado afirma que “a mundialização de uma consciência ecológica atenta e interventora tem hoje expressão na estruturação do imaginário turístico” (Sirgado, 1996, p. 27).

conflito com a natureza"¹⁹⁹. Já em 1989, um estudo de Ernâni Lopes e colaboradores definia como um dos grandes desafios de natureza sociodemográfica a necessidade de procurar compatibilizar a crescente procura da natureza com a necessidade da sua preservação²⁰⁰. Mas as novas formas de Turismo assumem-se como rurais, verdes, sustentáveis, suaves e discretas, representando "o futuro numa relação de complementaridade com a natureza"²⁰¹. No entanto, há que ter cuidado com este tipo de generalizações, pois o facto de estas actividades se assumirem como salvaguarda da Natureza não quer dizer que na realidade não exerçam sobre esta um impacto negativo. A OMT define a Capacidade de Carga Ecológica como "o nível a partir do qual ocorrem impactes ecológicos inaceitáveis", existindo assim um limite máximo de carga a partir do qual o ecossistema se torna incapaz de recuperar o equilíbrio²⁰². Para serem rotuladas como Turismo Sustentável estas actividades têm que cumprir um determinado número de requisitos. José Rafael Sirgado define os principais componentes do desenvolvimento sustentado do Turismo²⁰³, entre os quais salientamos:

- o estabelecimento de limites ecológicos e padrões turísticos equilibrados ao nível da oferta;
- a conservação dos recursos básicos do território (ambientais, paisagísticos e culturais);
- o respeito pela bio-diversidade;
- a minimização dos impactos adversos e aproveitamento de potencialidades e oportunidades;
- o controlo por parte da comunidade local, designadamente em matéria de decisões;

¹⁹⁸ Boff, 2000, p.137

¹⁹⁹ Joaquim, 1997, p.71

²⁰⁰ Lopes et al, 1989, p.129

²⁰¹ Joaquim, 1997, p.72

²⁰² Idem, Ibidem

²⁰³ Sirgado, 1996, pp.36-37

- o respeito pela Cultura vernácula, criando em simultâneo eixos de abertura e de acesso a inovações qualificadoras do turismo e da vida das populações²⁰⁴;
- a articulação entre as políticas locais/regionais e as políticas nacionais/internacionais, numa óptica de respeito e correcta inserção nas normas globais.

Daniel Mothé alerta para o risco do desenvolvimento do Turismo deteriorar os locais, privando os nossos descendentes do património natural que nós próprios herdamos dos nossos antepassados²⁰⁵. José Rafael Sirgado chama a atenção para o facto de que o ciclo natural da destruição relativa e da recomposição dos destinos turísticos (recomposição essa que pode passar por processos diferenciados de rejuvenescimento) nos mostra a importância vital que o planeamento estratégico, territorial e sectorial do turismo pode desempenhar no seu desenvolvimento sustentado²⁰⁶. Como afirma Eugénio Leal, o desenvolvimento de um turismo de qualidade e o “usufruto alargado dos seus benefícios” passam pela capacidade de “utilizarmos turisticamente o nosso património natural e cultural”, e principalmente pela “capacidade que demonstramos para o proteger e valorizar”²⁰⁷.

O Turismo Sustentável, mais do que um *cliché*, deve ser encarado como uma atitude responsável, preocupada, não só com o ambiente, mas também com as populações afectadas pela indústria do turismo²⁰⁸. Parece-nos que, como o património natural, também o património cultural pode ser degradado ou descaracterizado pelo desenvolvimento não sustentável do Turismo²⁰⁹. Mas, ao mesmo tempo, o investimento turístico na Cultura vai permitir, na opinião de

²⁰⁴ Na nossa opinião, esta componente do desenvolvimento sustentável do Turismo consiste no respeito pela antro-po-diversidade, que consideramos fundamental, paralelamente ao respeito pela bio-diversidade.

²⁰⁵ Mothé, 1997, p.101

²⁰⁶ Sirgado, 1996, pp.31-34

²⁰⁷ Leal, 1990, p.52

²⁰⁸ Laws, 1994, p.143

²⁰⁹ Encontramos fundamento para essa convicção nas palavras de Xavier Dupuis, numa publicação da UNESCO sobre Cultura e Desenvolvimento, quando afirma que a indústria do turismo representa uma fonte de riqueza e de desenvolvimento considerável, mas deve preservar e não destruir a identidade, a dignidade e a originalidade das culturas locais, que de alguma forma constituem o património moral dos povos (Dupuis, 1991, p. 53).

Augusto Santos Silva, uma afirmação regional e nacional²¹⁰, podendo também contribuir para a abertura de novos espaços para a revitalização da própria Cultura Popular²¹¹. George McIntyre, num documento da OMT, enumera as vantagens do desenvolvimento do Turismo para as comunidades locais. Entre elas salientamos a criação de novas empresas e postos de trabalho, a criação de novos mercados para os produtos locais, o melhoramento das infraestruturas, equipamentos e serviços colectivos e a tomada de consciência ecológica e cultural²¹². A valorização turística do património é, aliás, hoje em dia reconhecida como um instrumento do desenvolvimento local²¹³.

Para Terry Stevens, as atracções turísticas baseadas no património são os *building blocks* da atractividade turística de uma determinada região²¹⁴, ou seja, material basilar fundamental para a sua constituição. Há, portanto, que encontrar o equilíbrio, a sustentabilidade também no Turismo Cultural. Partilhamos a visão de Carminda Cavaco sobre o desenvolvimento turístico: “deve ser inserido em processos globais de desenvolvimento, regional e local, com adesão das populações e comportamento adequado dos visitantes, respeitando os seus valores e os seus quadros de vida, sem ultrapassar certas intensidades e a capacidade de carga (...) e sem desvios excessivos de fundos para infraestruturas e a sua manutenção, em detrimento de prioridades básicas do ponto de vista da população permanente”²¹⁵.

Nos anos 30, o Estado Novo considerava o folclore extremamente importante como factor de atracção turística, embora numa visão adulterada, desvirtuando por completo as suas manifestações, descontextualizando-as²¹⁶.

²¹⁰ Silva, 1995, p.255

²¹¹ Sirgado, 1996^a, p.74

²¹² McIntyre, 1996, p.3

²¹³ Patin, 1997

²¹⁴ Stevens, 1992, p.225

²¹⁵ Cavaco, 1996, p.82

²¹⁶ Samuel Maia, discursando perante o I Congresso Nacional de Turismo, via da seguinte forma a utilização do folclore no turismo: “A proposta consiste em realizar a colheita do canto, dança, indumentária, por intermédio de artista culto que a peritos de arte as entregue para compô-las e aperfeiçoá-las, sem as deteriorar; por fim que ainda artistas de canto e baile as apresentem ao turista em lugar adequado que bem podia ser o tablado em salão onde se servissem regalos de paladar, também portugueses, ou se quizermos, folclóricos, doçaria, licôres regionais, vinhos, cafés coloniais, frutas secas e frescas, flores, produtos vários. Admitia-se a existência de estabelecimentos desta qualidade em Lisboa, Estoril, Porto, Coimbra, Braga, Vizeu e mais lugares de fácil desenvolvimento turístico.” (Maia, 1936, p. 4).

Propunha-se retirar o folclore do seu contexto e apresentá-lo, estilizado, nas principais cidades do país, em salas de espectáculos. O melhor exemplo desta ideologia será a extinta Companhia de Bailado “Verde Gaio”, composta por bailarinos profissionais, vestindo trajes e dançando coreografias de inspiração popular. Hoje em dia a visão da participação do folclore no turismo é radicalmente distinta, como se pode ver nas palavras de Francisco Sampaio, Presidente da Região de Turismo do Alto Minho, quando afirma que qualquer organismo deste tipo deverá desenvolver acções de esclarecimento, com vista a evitar-se a adulteração da verdade, que deverá ser escrupulosamente investigada e preservada, considerando ainda que as inovações plásticas ou musicais e a «invenção» de repertórios constituem uma ridicularização e uma agressão a valores respeitáveis que “é mister evitar”²¹⁷. O mesmo autor afirma ainda que não há animação turística sem a participação dos recursos locais, e os programas lúdicos e culturais devem privilegiar manifestações emanadas das comunidades, “sem revivalismos desajustados da realidade”²¹⁸.

Para Mário Nunes, o folclore é uma componente indispensável do turismo, referindo também que o seu nível de aceitação enquanto produto turístico passa cada vez mais pela qualidade, pelo que se torna indispensável que o próprio turismo contribua para o rigor etnográfico²¹⁹.

Indo ao encontro do desejo do turista deixar de ser meramente espectador, cada vez mais o folclore é visionado e mesmo participado no seu contexto natural²²⁰, e executado pelos seus intérpretes naturais também. No Turismo Cultural, o indivíduo sente-se atraído e pretende participar o mais possível na maneira de viver, nas expressões de religiosidade, na etnografia, na gastronomia, nos espectáculos, na arte, enfim, em toda a oferta cultural que

²¹⁷ Sampaio, 1997

²¹⁸ Sampaio, 1995, p.14

²¹⁹ Mário Nunes afirma mesmo que “o folclore, a alma do povo, e o turismo como patrocinador e também subsidiário da Cultura Popular, devem unir vontades, organizar programas específicos com verdade cultural, investir na descoberta, na investigação e no estudo das diferentes formas de sentir e viver as raízes que dão vida e identificam a nossa civilização” (Nunes, 1997).

²²⁰ Francisco Sampaio afirma: “Ao ver o espectáculo de folclore, o turista consciente, geralmente urbano, vai desejar ir ver *in loco* o local que permitiu à comunidade criar aquele aspecto cultural, ver de onde surgiram essas tradições. Esses turistas sabem que o verdadeiro folclore não é no espectáculo, é no local. No local têm a gastronomia, os costumes, o artesanato, etc.” (Sampaio, 1997)

esse destino tem para oferecer²²¹. A Cultura Popular tem assim um papel preponderante nesta forma de turismo, ao constituir um “componente estratégico, em especial no que concerne ao seu papel identificador e diferenciador”, configurando uma oferta cultural atractiva para o turista²²².

As actividades físicas recreativas de cariz cultural, como a Dança Popular e os Jogos Tradicionais, constituem uma parcela relevante dessa oferta. Como linguagem universal que é²²³, a dança transmite as características da região, do povo, permitindo ao turista, qualquer que seja a sua nacionalidade, compreender os traços fundamentais do temperamento, modo de vida e até mesmo formas de trabalho do destino que visita. Um bom exemplo da atractividade turística que a Dança Popular pode assumir é o Festival Internacional Eisteddfod, no País de Gales, que, com mais de meio século de existência, traz anualmente à pequena cidade de Llangollen milhares de turistas especificamente para assistir ao evento. Participam neste festival grupos de Dança Popular de dezenas de países, proporcionando a quem assiste, e aos próprios participantes, uma amostra riquíssima de diversidade cultural. Também no nosso país se organizam vários festivais e exposições de grupos de Dança Popular, mas talvez por deficiente divulgação e coordenação com as entidades responsáveis pelo turismo, não possuem ainda uma dimensão tal que lhes permita ser, eles próprios, um destino turístico²²⁴. Os Jogos Tradicionais espelham também a nossa Cultura, podendo preservar a nossa herança lúdico-cultural, bem como revitalizar o desporto dito moderno e a recreação. Podem constituir uma oferta muito interessante para o turista cultural e desportivo, tanto como espectador, quanto como participante. Um exemplo da importância turística que podem assumir os Jogos Tradicionais, é o da “pelota basca”, no país Basco espanhol e francês que, com as suas características de velocidade, destreza e espectacularidade, atrai os turistas

²²¹ Vieira, 1997; Cunha, 1997

²²² Sirgado, 1996^a, p.66

²²³ A linguagem gestual possibilita a comunicação onde a linguagem oral a limita. Ela constitui-se assim numa linguagem universal. A Dança constitui um tipo de comunicação gestual, permitindo comunicar, transmitir uma mensagem (Félix, 1995)

²²⁴ Isto mesmo apesar de, já em 1965, Mário Baptista sugerir a organização de “genuínos festivais folclóricos” como chamariz de turistas em épocas do ano como o Outono e a

aos muitos campos existentes nessas regiões. Também em Portugal existem Jogos Tradicionais com características extremamente atractivas para os turistas, basta referir o Jogo do Pau, jogo de combate originário da região do baixo Minho, que possui uma extrema virilidade, destreza e espectacularidade, e o Jogo da Malha, jogo de habilidade e pontaria, ainda hoje em uso no Alto Minho²²⁵.

Segundo José Rafael Sirgado, “um número crescente de turistas procura espaços de destino turístico não massificados, onde é possível descobrir modos de vida e de Cultura com forte tipicidade rural”, sendo as danças, os cantares, os trajes, as tradições e os jogos componentes de forte atractividade turística. E mais uma vez se afirma que o turista não deverá permanecer um mero espectador: “o sentido da contemplação e descoberta do folclore, por parte do turista, poderá alargar-se ao sentido da simbiose do turista com o folclore, no sentido de levar este a penetrar no espírito festivo da vida tradicional”²²⁶. As palavras de Francisco Sampaio sintetizam bem esta visão de turista cultural, no caso, na região do Alto Minho:

“Vieram do Centro da Europa, dos Estados Unidos, do Brasil e do Japão. Vieram curiosos para viver e «compreender» melhor as nossas cidades, vilas e aldeias, os nossos espaços. Para saber um pouco mais das nossas «histórias», em dia de FESTA.

Já anda por aí. Na alegria do ar, nos gostos e nas vozes, nas danças e nos cantares, nas voltas do vira, da chula e do malhão, mais o rock, o jazz e os «blues» (...).

Mergulha na história. Revive tradições, usos e costumes. Explode ao som dos zabumbas e das gaitas de fole.

Acorda ao som de foguetes. Mistura-se com lágrimas e saudades, regressos e reencontros: dos que voltam e ficam amarrados às coisas «suas» e que não querem perder; dos que voltam e partem, à bolina, a sul e a norte, à busca de nova maré.

Primavera, defendendo também o interesse turístico das procissões, feiras, romarias e artesanato (Baptista, 1965).

²²⁵ Paço, 1971, p.172

²²⁶ Sirgado, 1996^a, pp.72-74

Depois, faz-se um sorriso, bebe-se um copo, ferra-se o dente em coxa roliça de frango e sorve-se em lutas garfadas aquele arroz... e entra-se na roda, no segredo dos passos, no mistério dos olhos, no vira. Festa. No desporto e nos festivais. Nas rotas dos vinhos, nos «saberes» dos artesãos, nos «sabores» de velhas receitas, nas conversas e nos passeios, nas discotecas, nos arraiais, na Noite...²²⁷.

²²⁷ Sampaio, 1995, p. 15

6. Pensar global, agir local: o Turismo na região do Alto Minho

“O desenvolvimento turístico de Portugal e das suas diferentes regiões turísticas terá de necessariamente assentar num «pensar global, agir local»”

António Trindade – Ministério da Economia, 1997

O Noroeste de Portugal desde há muito se afirmou como um espaço de turismo “com belas, laboriosas e ricas cidades, um litoral de areia fina e dourada, acolhedoras termas e recantos rurais e serranos de beleza deslumbrante e inigualável”²²⁸, qualidades que resultaram na implantação de infraestruturas e equipamentos que melhoraram os espaços de lazer. Mas estes novos espaços de lazer continuaram na sua maioria a ser espaços de alcance local, evoluindo de um modo interiorizado, o que, na opinião de Luís Saldanha Martins²²⁹, impediu a rápida degradação das condições, fazendo com que o património cultural e natural desta região se tenha mantido bem conservado²³⁰. Parte da sua paisagem e dos seus costumes caracterizam-se pelo que Salvato Trigo denomina “primitivismo”, tendo evoluído, segundo este autor, de uma forma humanista e concertada com a Natureza²³¹. O Noroeste de Portugal tornou-se assim num espaço turístico fortemente apetecível, ao evoluir alheado do *boom* turístico observado em outras regiões²³². O Alto Minho, sendo até há bem pouco tempo (e em certos aspectos sendo ainda) uma área relativamente isolada em relação aos principais centros urbanos e eixos viários²³³, não sofreu tanto como outras regiões os efeitos das

²²⁸ Martins, 1993, p.5

²²⁹ Idem, pp. 5-6

²³⁰ Como exemplo, saliente-se que a faixa litoral (balnear) do Alto Minho conserva ainda manchas florestais, ao contrário de outras fachadas marítimas do litoral português (Martins, 1993, pp. 174-175)

²³¹ Trigo, S., 1993

²³² Segundo dados da Direcção-Geral de Turismo (in <http://www.dgturismo.pt/documentos/turPort.doc>), em 2000, a região Norte recebeu pouco mais de 3 milhões de turistas, enquanto que regiões como Lisboa e Vale do Tejo e Algarve receberam quase 8 milhões e cerca de 14.5 milhões, respectivamente.

²³³ Luís Saldanha Martins inclui o alto Minho no que ele denomina “Distante Noroeste” (Martins, 1993, p. 152)

transformações decorrentes dos fenómenos da industrialização, o que permitiu “conservar muitos elementos de raiz cultural e ambiental num estado de genuinidade digno de realce”²³⁴. Isto permitiu também a afirmação de uma identidade própria. Mas para se manter esta identidade, é fundamental, na opinião de Francisco Sampaio, a adopção de medidas que contrariem o abandono e a delapidação do património das comunidades²³⁵. A Escola, enquanto transmissora de Cultura, pode aqui desempenhar um papel importante.

A região do Alto Minho é considerada uma das mais belas regiões de Portugal, graças à exuberante riqueza das suas paisagens, à cor e alegria das suas feiras, festas e romarias, à pureza das suas águas, à riqueza do seu Folclore, nomeadamente a variedade das suas danças²³⁶.

Segundo José Rafael Sirgado, a região Minho-Lima apresenta níveis altos de valorização regional dos produtos turísticos com incidência ambiental no que se refere à saúde e repouso, ao espaço rural e à natureza²³⁷. Rui Terrasêca define o produto turístico do Norte de Portugal como um produto compósito de base cultural (tanto em termos de ambiente como em termos de património, sendo de destacar, para este autor, no caso da região do Alto Minho, a riqueza do folclore e do artesanato)²³⁸, definição sustentada pela Região de Turismo do Alto Minho²³⁹. Este produto assume-se como Turismo Alternativo, sendo, portanto, na sua especificidade que deverá assentar a sua matriz promocional. Segundo a ADETURN, Associação para o Desenvolvimento do Turismo da Região Norte de Portugal, os principais elementos do produto turístico compósito desta região são: o Património, a Gastronomia e Vinhos, o Turismo no Espaço Rural, os Negócios, Congressos e

²³⁴ Martins, 1993, p.152

²³⁵ Sampaio, 1995, pp.14-15

²³⁶ A propósito, ver as obras *Etnologia – Alto Minho*, de António Paço (Paço, A. (1979). *Etnologia – Alto Minho – Distrito de Viana do Castelo*, Viana do Castelo, Colectânea de Estudos Etnográficos), *O Minho*, de Luís Forjaz Trigueiros (Trigueiros, L. (s/d). *O Minho*, Antologia da Terra Portuguesa, Lisboa, Livraria Bertrand) e *O Minho. Região de Beleza Eterna*, de José Crespo (Crespo, J. (s/d). *O Minho. Região de Beleza Eterna*, Viana do Castelo, Livraria Bernardo Dias).

²³⁷ Sirgado, 1996^b, p.96

²³⁸ Terrasêca, 1995

²³⁹ Sampaio, 2000

Incentivos, as Festas, Feiras e Romarias e a Etnografia e Eventos Culturais²⁴⁰. A RTAM, baseada num estudo psicossociológico que levou a cabo em 2000/2001, analisa o posicionamento turístico da região definindo como motivações para a sua escolha como destino turístico a sua Beleza Paisagística, a sua Gastronomia e os seus Vinhos, a sua Hospitalidade, a sua História e Monumentos, os Preços que pratica, a Ausência de Multidões, a sua Cultura Popular e as suas Festas²⁴¹. Dentro da sua Cultura Popular, não podemos deixar de ressaltar a grande riqueza do Alto Minho no que diz respeito às actividades físicas de cariz cultural. Dos Jogos Tradicionais, salientamos o “Jogo da Malha” e o “Jogo do Pau”. Das danças, o “Vira”, quiçá, a mais internacional das danças populares portuguesas e a “Gota”, nas suas mais variadas versões. Nas tradições, a “Vaca das Cordas”, a “Fustigada” e a “Coca”²⁴². Todas estas formas de Cultura Popular são potenciais atracções turísticas. Estas formas de Turismo Alternativo desempenham um papel importante na economia regional, nomeadamente em aspectos como a fixação das populações, a animação do comércio e serviços, a recuperação do património e a valorização da terra, em suma, e nas palavras de Nuno Jardim, contribuem para uma “melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes”²⁴³. Na época da globalização, a demarcação e diferenciação de produtos turísticos é determinante na competição pelos segmentos ou «nichos» de mercado emergentes. Os problemas de desenvolvimento económico da região do Alto Minho têm como uma das suas soluções o desenvolvimento do Turismo Cultural, e essa solução é uma solução local.

²⁴⁰ ADETUR, 1995

²⁴¹ in <http://www.rtam.pt>

²⁴² Paço, 1970

²⁴³ Jardim, 1996

7. Para uma Escola de Cultura

“...a escola, como instituto cultural, não pode abdicar nem obscurecer o seu constitutivo vector accional de instituição de Cultura”

J. Barata-Moura, 1997

Desde meados do século XIX que a Escola assume uma configuração que permite reconhecê-la onde quer que ela se localize, e diferenciá-la dos outros meios de difusão do conhecimento²⁴⁴. Essa configuração combina elementos que vão desde a disposição espacial dos actores, passando pela organização temporal, até à selecção específica de conteúdos, à sequencialização na sua administração e às formas de controle da tarefa, consubstanciando um modo específico de transmissão, apropriação e produção do saber²⁴⁵.

Philippe Ariès afirma que a história da educação “revela, com certo atraso, mas sublinhando-lhe as etapas (como a escala logarítmica de um gráfico), as mudanças profundas de uma Cultura”²⁴⁶. No início do século XX, Leonardo Coimbra criticava o ensino do seu tempo, que considerava “a mais perfeita máquina de autómatos”, criadora de eruditos e “cérebros depósitos de erudição”, em vez de pensadores e “cérebros instrumentos de conhecimento” como na sua opinião deveria criar²⁴⁷. Nessa época, a Escola reflectia as características da modernidade. No entanto, a Escola não acompanhou as grandes mudanças que se operaram na sociedade desde a segunda metade do século XX²⁴⁸. Ao contrário da tendência da sociedade na chamada pós-

²⁴⁴ Ver a propósito a obra de António Nóvoa (Nóvoa, 1990, p. 39), onde o autor afirma que “o modelo escolar está de tal modo inscrito nas nossas memórias e nas nossas representações que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação.”

²⁴⁵ Aisenstein, 1998

²⁴⁶ Ariès, 1997

²⁴⁷ Fernandes, 1999, p.188

²⁴⁸ Isto verifica-se mesmo tendo em conta que a sociedade dita pós-moderna, como afirma Francisca Molero, apresenta diferenças tão grandes entre países que bem se podiam situar em diferentes etapas históricas da evolução humana, o que torna necessário adequar o tempo histórico à idiosincrasia do país em estudo. (Molero, 1999, p.15). No entanto, para Alex

modernidade, a Escola ainda continua largamente a inscrever-se numa orientação positivista, caracterizando-se esta por uma “aprendizagem do pensamento racional”, uma “resistência à noção de desejo e prazer” e uma “rejeição da imaginação”, pelos “horários rígidos e parcelados” e o “alinhamento dos bancos”²⁴⁹, e pela própria multiplicação das disciplinas, decorrente da fragmentação da realidade considerada por António Teixeira Fernandes como uma das características da ciência moderna²⁵⁰, uma das suas exigências para o estudo do Homem.

Este positivismo resultou num modelo de saber redutor, que estimulou a técnica e trouxe à escola a tarefa de criar técnicos especializados conforme as necessidades laborais da sociedade²⁵¹. Aliás, a ideia de que a função da escola é preparar o indivíduo para o mundo do trabalho é corrente. Da análise de diversos documentos oficiais Rui Proença Garcia conclui que parece que a educação deixou de ser o objectivo principal da escola, cedendo o lugar à formação profissional²⁵², o que este autor considera um perigoso equívoco²⁵³. Para Joaquim Cerqueira Gonçalves esta orientação educativa resultou no facto de que “a escola abafou a alegria inerente à actividade de aprender”. Este autor afirma mesmo que “o homem actual não se sente feliz, nem na escola nem fora dela”²⁵⁴. Ora se é verdade, como refere Enrique Gervilla, que toda a educação é um processo pessoal destinado a melhorar e aperfeiçoar o homem, a fazê-lo mais valioso e feliz²⁵⁵, se já Aristóteles, na sua *Ética a Nicómano*, afirmava que o bem mais elevado que a acção humana se pode propor como finalidade é a felicidade ou bem-aventurança²⁵⁶, então algo terá que mudar. A

Inkeles e David Horton Smith, dentro de certos limites, há uma “síndrome de características, já reconhecidas em nível nacional e institucional” que marcam a época (Inkeles, Smith, 1981, p.15), seja ela a feudal, a moderna ou a pós-moderna.

²⁴⁹ Pourtois, Desmet, 1999, p.29

²⁵⁰ Fernandes, 1992

²⁵¹ Gonçalves, 1997, p. 49

²⁵² Esta tendência pode ler-se nas entrelinhas do discurso do Ministério da Educação. Num documento oficial de 1997 pode ler-se: “A educação e a formação estão intimamente ligadas, em razão das mudanças económicas, sociais, culturais, científicas e técnicas, exigindo uma coordenação efectiva de meios e políticas, o que constitui objectivo central do actual Governo.” (GAERI – Ministério da Educação, 1997, p.21)

²⁵³ Garcia, 2000

²⁵⁴ Gonçalves, 1997, p. 49

²⁵⁵ Gervilla, 1993, p. 156

²⁵⁶ Aristóteles, *Ética a Nicómano*, I, 2

Escola terá de acompanhar os valores da pós-modernidade, não podendo continuar a ignorar a realidade axiológica e cultural presente na nossa sociedade²⁵⁷, sob pena de aumentar cada vez mais a já existente “ruptura nas relações entre a Educação e a vida social, económica e cultural”²⁵⁸. Se é ponto assente que a nossa sociedade está a passar por uma transição de princípios (dos modernos para os pós-modernos), viver, ensinar e aprender nesta nova sociedade requer novos conceitos, atitudes e acções²⁵⁹. Segundo Gervilla, os valores da modernidade estão a ser substituídos por outros que, de certa forma, lhe são opostos: o absoluto dá lugar ao relativo, a unidade dá lugar à diversidade, o objectivo dá lugar ao subjectivo, o esforço dá lugar ao prazer, o forte dá lugar ao *light*, o passado e o futuro dão lugar ao presente, a sacralização dá lugar à secularização, a razão dá lugar ao sentimento, a ética dá lugar à estética, a formalidade dá lugar ao humor, a certeza dá lugar ao agnosticismo, a segurança dá lugar à indiferença²⁶⁰. Os factos geradores destas alterações axiológicas são, segundo este autor, o desencanto da razão e a perda do fundamento, uma incredulidade perante os grandes relatos e a dissolução do sentido da história, e um esteticismo e fragmentação moral²⁶¹. Mas se estes são os valores adoptados pela sociedade pós-moderna, outros são os valores que reinam no nosso Sistema de Ensino. Como afirma Olivier Reboul, não há educação sem valores²⁶², mas a grande questão é em que valores educar. Como iremos ver, os valores vigentes no nosso Sistema de Ensino são ainda os valores da modernidade. Boaventura de Sousa Santos fala mesmo na “nossa bloqueada modernidade”²⁶³.

Alain Touraine afirma que é na Escola que se concentra o racionalismo²⁶⁴. Este racionalismo, trazido pela modernidade, enraizou-se no sistema de ensino sobrevalorizando a razão e o conhecimento científico²⁶⁵.

²⁵⁷ Gervilla, 1993, p.155

²⁵⁸ Ambrósio, 1994, p. 20

²⁵⁹ Fernández-Balboa, 1997, pp. 6,7

²⁶⁰ Gervilla, 1993, p.66

²⁶¹ Idem, pp. 65-66

²⁶² Reboul, 1989, p. 95

²⁶³ Santos, 1996, p.51

²⁶⁴ Touraine, 1994, p. 231

²⁶⁵ Ver a propósito a obra *Hard Times*, de Charles Dickens. No primeiro capítulo, o discurso da personagem Thomas Gradgrind, o dono da escola, retrata bem o espírito racionalista da era

Manuel Ferreira Patrício chama-lhe educação intelectualista²⁶⁶. Valores como a eficiência, o rendimento e a técnica sobrepuseram-se a valores como a gratuidade, o festivo, o inútil, o gosto pelo saber. O *homo faber* venceu o *homo ludens*. Os programas escolares constituíram-se predominantemente intelectualistas, enciclopédicos e memoristas²⁶⁷. Ainda podemos ver no nosso sistema de ensino esta marca da modernidade, basta para isso fazer uma análise dos programas. Álvaro Almeida Santos afirmava em 1997 que a comparação dos manuais adoptados com a LBSE levava a concluir que se perdiam muitas das suas intenções, nomeadamente no que diz respeito à Cultura Popular²⁶⁸. Noutro exemplo, colhido intencionalmente no campo de estudos ligados à Educação Física, podemos referir o estudo de Paula Ribeiro que, após uma Análise de Conteúdo dos Programas de Educação Física do 3º Ciclo, encontrou discrepâncias entre as finalidades e objectivos gerais, orientados para valores comunitários, ecológicos, de responsabilidade, respeito e cooperação, e os conteúdos e objectivos comportamentais, com uma orientação tecnicista, estereotipada, altamente estruturada e pré-estabelecida²⁶⁹. E se formos estudar a aplicação prática desses conteúdos e objectivos comportamentais, a distância entre a intenção e a acção quiçá seja maior ainda. Esta convicção resulta de alguns anos de prática pedagógica da Educação Física em várias escolas. Há, pois, uma distância considerável entre as intenções, a filosofia dos programas, e a sua aplicação prática²⁷⁰. Se, como afirma George Sage, as ideologias políticas estão inscritas na Cultura do movimento humano²⁷¹, e se, como nos diz Jorge Olímpio Bento, “a disciplina de Educação Física é uma forma específica da relação do sistema educativo com

moderna, aplicado à educação: “Now, what I want is, Facts. Teach these boys and girls nothing but Facts. Facts alone are wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon Facts: nothing else will ever be of any service to them. This is the principle on which I bring up my own children, and this is the principle on which I bring up these children. Stick to Facts, sir!” (Dickens, 1994, p.1).

²⁶⁶ Patrício, 1992^a, p.8

²⁶⁷ Gervilla, 1993, pp.166-167

²⁶⁸ Santos, 1997

²⁶⁹ Ribeiro, 1995, p.80

²⁷⁰ Ver Ambrósio, 1994, pp.20-21, onde a autora afirma verificar-se “uma profunda ruptura de culturas, de mentalidades nas últimas décadas no campo educativo, sobretudo entre os solicitadores e responsáveis políticos de educação e os educadores e investigadores ou entre a acção e reflexão em educação.”

²⁷¹ Sage, 1997, p.22

o corpo"²⁷², pelos conteúdos e objectivos comportamentais da disciplina podemos ver uma clara tendência do sistema para participar na criação, configuração e modelação de um corpo mecanizado, tecnicista, estereotipado, enfim, um corpo "moderno".

Este "modernismo" valoriza aquilo que, nas palavras de António Teixeira Fernandes, "mais atinge os esplendores da razão", mas o que acontece é que a produção do conhecimento "esteve também sempre associada ao deslumbramento e à imaginação"²⁷³. Afinal, como já Einstein afirmava, a imaginação é mais importante do que o próprio conhecimento, e a Escola não pode ser apenas um instrumento para a transmissão desse conhecimento: "O conhecimento é morto; a escola, no entanto, serve aos vivos" e o seu objectivo "deve ser a formação de indivíduos capazes de acção e pensamento independentes"²⁷⁴. Também Nuno Grande é da opinião que a Escola devia ter uma postura de "abrir caminhos, de proporcionar descobertas"²⁷⁵. E Jurjo Torres Santomé afirma que "educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de interesses é uma das vias indispensáveis para construir sociedades dia a dia mais humanas, democráticas e solidárias"²⁷⁶. Vê-se, portanto, aqui um foco de crise na Educação, apontado desde há décadas por críticos e pensadores.

Além deste problema, surge nos nossos dias um outro, não de menor importância. A modernidade criou progressivamente uma escola de massas²⁷⁷ na qual cada vez mais indivíduos têm acesso. Se tempos houve em que a população discente tinha características muito homogéneas, estando directamente relacionadas com o estatuto sócio-económico das famílias onde estava inserida, o que se verifica nos nossos dias é exactamente o oposto: novos valores sociais emergem, as características da população discente são cada vez mais divergentes, e essa população exterioriza-as, afirma-as cada vez mais. O problema surge exactamente quando a própria escola não muda

²⁷² Bento, 1999

²⁷³ Fernandes, 1992, p.16

²⁷⁴ Einstein, 1994, p.36

²⁷⁵ Grande, 1988, p. 16

²⁷⁶ Santomé, 1999, p.7

²⁷⁷ Cortesão, 2000

para acompanhar, atrair e tornar-se útil a essa população discente. Isto porque, como refere Berta Macedo, “a criação de condições (mais) favoráveis ao desenvolvimento da pessoa-aluno depende do conhecimento existente sobre características e aspirações (individuais e sociais) locais, assumidas pela comunidade educativa, em valores, objectivos e estratégias encontrados no quadro da orientação educativa nacional”²⁷⁸. Se a escola não procura esse conhecimento, não vai saber responder às exigências da população que serve. Como diz Luísa Cortesão, inspirada em Boaventura Sousa Santos²⁷⁹, a escola permanece, muitas vezes, indiferente à diferença, criando uma sensação de mal estar nos alunos, que não se identificam com as matérias, com os métodos, com as actividades propostas. Segundo Cortesão, “trata-se de uma escola que não foi concebida para eles, e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição”²⁸⁰, o que faz com que alguns alunos se sintam completamente estranhos ao ambiente escolar. Esta escola-reprodutora, nas palavras de Berta Macedo, é uma escola incapaz de alterar os desequilíbrios existentes, “é uma escola falsamente neutra perante a diversidade das necessidades e aspirações dos alunos e do meio de que fazem parte”²⁸¹.

Uma das causas apontadas para esta falta de adaptação da escola à sua população discente é, segundo Cortesão, a da centralização dos currículos (apesar de já recentemente se estarem a implantar algumas medidas de autonomia²⁸² das escolas), sendo os programas acusados da falta de certos conteúdos referentes a aspectos do património nacional e, em simultâneo, de não prepararem os alunos para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, no que se refere a competências e conhecimentos instrumentais.

²⁷⁸ Macedo, 1995, p. 69

²⁷⁹ Cortesão, 2000

²⁸⁰ Cortesão, 2000, p. 19

²⁸¹ Macedo, 1995, p. 66

²⁸² Esta autonomia passa, segundo Berta Macedo (Macedo, 1995, p. 85) pela “construção de uma identidade própria de escola”, noção que retomaremos mais adiante. Mas segundo Manuel Reis, esta autonomia anunciada não passa de uma ilusão, pois para este autor, no

Parecem-nos estar as duas coisas intimamente ligadas, pois cremos ser fundamental o auto-conhecimento e a identidade para formar indivíduos capazes de competir num mercado de trabalho hoje em dia alargado a indivíduos dos outros países membros da União Europeia, e, com a crescente emigração, inclusive a indivíduos de outros países e continentes. Torna-se assim imprescindível valorizar a Cultura local, e transmiti-la na escola, tornando-a inclusive no ponto de partida da aprendizagem. Como refere Luís Dias da Costa, “muito do que se faz no sistema educativo está longe de contribuir para a criação de uma sociedade mais produtiva e democrática e apenas pode ser explicado pela reprodução de determinados desequilíbrios sociais e regionais, cuja manutenção pode estar em contradição e comprometer o desenvolvimento, pondo decisivamente em causa a concretização de valores não menos consensuais como os da identidade, solidariedade e independência nacionais”²⁸³.

Esta questão torna-se mais importante, na medida em que, entre os Princípios Organizativos do Sistema Educativo que figuram na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Artigo 3º, podemos encontrar referências a:

“(…) - Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (...); - Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; - Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; - Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; - Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao

lugar de uma descentralização da administração do Sistema Educativo, o Estado pratica apenas uma desconcentração e descentralização do poder central (Reis, s/d).

²⁸³ Costa, 1997, p.20

progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; - Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; - Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; - Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da Cultura e da ciência; (...)²⁸⁴, o que demonstra mais uma vez a distância entre a intenção e a acção.

Aparece, no entanto, a partir do ano lectivo de 1987/88, inserido na Reforma Educativa, um projecto que, uma vez concretizado, poderia contribuir para pôr em prática os princípios referidos anteriormente, e contribuir assim para a adaptação à escola da população discente: falamos da Escola Cultural, criada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), seguindo o paradigma da Escola Pluridimensional, isto é, a escola que contém, para além da sua dimensão curricular tradicional, “a dimensão do complemento curricular e a dimensão de interacção dialéctica das duas primeiras, gerando, deste modo, uma envolvente, diversificada e poderosa dinâmica educativa e cultural na Escola una”²⁸⁵. O que foi pretendido com este modelo novo foi que a escola se tornasse num local onde se pratica a Educação Integral, a “Casa da Cultura Integral”, pois para a CRSE “a Escola não se esgota no quadro das disciplinas dos planos curriculares, sendo necessário complementá-las com actividades de carácter cultural e desportivo”²⁸⁶.

Na própria LBSE, Artigo 4º, pode ler-se: “a educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades

²⁸⁴ GAERI – Ministério da Educação, 1997, pp.2,3

²⁸⁵ Patrício, 1996, p. 17; para Manuel Ferreira Patrício, a pluridimensionalidade da Escola vê-se nas seguintes funções que a ela atribui: individual, social, profissional, cívica, de suplência da família, pessoal-cultural. (Patrício, 1992⁹, p.5)

²⁸⁶ Patrício, 1996, pp.35, 62

especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres²⁸⁷. Isto significa que a escola deve preparar o indivíduo, “não só para a vida activa (profissional e socialmente), mas também para a gestão dos seus tempos livres, para o lazer²⁸⁸. Continuando no documento LBSE, encontramos no seu Artigo 48º orientações que vão ao encontro desta perspectiva: “1- As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. 2- Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.”²⁸⁹.

Para o projecto Escola Cultural, das três dimensões escolares atrás referidas, a dimensão lectiva é a primeira e importante dimensão pedagógica da instituição escolar, com a aula como factor estruturante, onde há “um agente educativo que ensina e um sujeito educativo que aprende um programa pré-determinado, em condições formais de método e controlo pré-determinadas²⁹⁰. Paralelamente à dimensão lectiva aparece a dimensão extracurricular ou extralectiva, constituída por actividades de frequência livre, onde é decisiva a possibilidade de escolha por parte do aluno: “ele determina-se por algo de que gosta, para que se sente vocacionado²⁹¹. O factor estruturante é aqui o clube escolar, um “espaço pedagógico apropriado, e possível, para propiciar aos alunos (...) a satisfação das exigências de realização pessoal que têm origem nas suas entranhas vocacionais²⁹². Estes espaços extracurriculares permitem a professores e alunos “em total liberdade, desenvolver as suas vocações e colaborar na criação cultural²⁹³. A terceira dimensão decorre das duas anteriores, interligando-as, e consiste na dimensão interactiva, cujo factor estruturante é o Projecto Educativo da escola, documento considerado o cerne

²⁸⁷ GAERI – Ministério da Educação, 1997, p.4

²⁸⁸ Félix, 1999

²⁸⁹ Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) – Ministério da Educação, 1997, p.26-27

²⁹⁰ Patrício, 1997, pp. 21-22

²⁹¹ Idem, p.22

²⁹² Idem, p. 31

²⁹³ Marques, 1998, p. 9

da política da escola, uma “referência que traduz os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa”²⁹⁴. Este documento irá estruturar as dimensões lectiva e extralectiva. Segundo Manuel Ferreira Patrício, “só então a escola é verdadeiramente um ecossistema educativo”²⁹⁵. Prevê-se, portanto, que o Projecto Educativo, além de organizar e calendarizar as actividades lectivas, estruture e calendarize as actividades de complemento curricular, materializadas nos núcleos de desporto escolar e nos clubes extralectivos. Nestes, os alunos inscrevem-se livremente, participando inclusive na sua organização, desenvolvimento e avaliação, e desenvolvem “actividades de natureza cultural ou desportiva de âmbito bem definido, no quadro do plano de actividades educativas aprovado pelos órgãos de direcção e gestão pedagógica da Escola”²⁹⁶. Esta dimensão de liberdade de escolha é importante, na medida em que o valor humanista liberdade é ou deve ser uma das dimensões do contexto educativo. Como nos diz Adalberto Dias de Carvalho, “não se ensina a ninguém a liberdade, educa-se, com certeza, para a liberdade pela liberdade, desde que esta seja uma finalidade e uma condição”²⁹⁷. E a educação para a liberdade e pela liberdade torna-se tanto mais importante, quanto a posição central que a liberdade individual tem vindo a assumir na vida humana, posição essa ocupada no passado, segundo Zygmunt Bauman, pelo trabalho²⁹⁸. E se na nossa sociedade o lazer se tornou aberto e democrático, sendo os indivíduos livres de escolher a partir dos seus gostos²⁹⁹, também o lazer na escola deverá seguir essa orientação, fomentando a liberdade de escolha: como afirma Jean Baudrillard, “o lazer constitui o reino da liberdade”³⁰⁰.

Decorrente das três dimensões pedagógicas já referidas, há uma quarta dimensão, a dimensão ecológica da escola, ainda pouco estudada, mas que “engloba tudo o que acontece na escola, o seu ambiente, em suma, a

²⁹⁴ Macedo, 1995, p. 113

²⁹⁵ Patrício, 1997, p. 22

²⁹⁶ Patrício, 1996, p. 67

²⁹⁷ Carvalho, 1992, p.17

²⁹⁸ Bauman, 1989, pp. 115, 120

²⁹⁹ Jarvie, Maguire, 1994, p. 82

³⁰⁰ Baudrillard, 1995, pp. 160-161

comunidade escolar”³⁰¹, sendo a escola um “tecido vivo de relações pessoais e de experiências educativas pluralmente determinadas (...) um ecossistema cultural”³⁰². Pensamos ser esta dimensão a que Augusto Santos Silva, no papel de Ministro da Educação, se referiu quando falou da criação de “identidades de escola”, identidades essas que, na sua opinião, favorecem a aquisição de capacidades pelos alunos³⁰³.

Na opinião de João Formosinho, esta Escola pluridimensional, comunidade educativa (a Escola Cultural na sua essência), é na realidade a escola preconizada pela LBSE. No entanto, o mesmo autor afirma que a Escola que ainda temos é aquela que se assume como serviço local do Estado, unidimensional e instrucional, controlada centralmente, dependente, burocrática e com um “currículo predominantemente académico”³⁰⁴. Então, o que se passou com o projecto da Escola Cultural? Houve claramente uma divergência nas concepções de Escola entre os membros da CRSE e o Ministério da Educação, o que ocasionou duas vias distintas para a Reforma³⁰⁵. A via que foi seguida foi sem dúvida a de uma Escola cujo currículo é fundamentalmente académico (Formosinho atribui-lhe mesmo um “carácter excessivamente académico”³⁰⁶). A opção do Ministério da Educação foi institucionalizar a «Área-Escola», uma área curricular não disciplinar que hoje em dia adopta o nome de «Área de Projecto», causando, nas palavras de Manuel Ferreira Patrício, uma “decapitação política”³⁰⁷ do projecto Escola Cultural, no ano de 1990³⁰⁸. Vários estudos foram realizados que atribuíram

³⁰¹ Félix, 1999

³⁰² Patrício, 1997, p. 32

³⁰³ Silva, 2001

³⁰⁴ Formosinho, 1991

³⁰⁵ Estas duas vias podem ilustrar-se usando um texto de Teresa Ambrósio (Ambrósio, 1994), que afirma que em Portugal, relativamente à Política Educativa, se observam dois lados: “De um lado, estão ainda os que defendem a Escola geradora de “l’Homo economicus” ou de “l’Homo Sociologicus”, do outro os que criticam e rejeitam o pensamento modernista que lhe está subjacente e que justificou o modelo e a organização das sociedades industriais, a organização científica do trabalho, a tecnicidade social etc., modelo posto hoje em causa nas sociedades pós-industriais e informatizadas que já entraram na era da programação e do controlo automático.”

³⁰⁶ Formosinho, 2000, p.35

³⁰⁷ Patrício, 2000

³⁰⁸ No último ano lectivo em que foi aplicado, (1989/1990), o projecto Escola Cultural funcionava em 77 escolas.

resultados altamente positivos ao projecto Escola Cultural³⁰⁹, mas mesmo assim este foi abandonado.

A Escola que ainda hoje temos é essencialmente curricular³¹⁰, valorizando a dimensão instrucional. O modelo Escola Cultural, pelo contrário, apela a outras dimensões, “sobretudo à de desenvolvimento e resposta aos interesses pessoais”³¹¹. É um modelo que se baseia sem dúvida numa perspectiva de ocupação de tempos livres dos alunos. Na nossa opinião, é este modelo que urge recuperar.

A oferta por parte das escolas de actividades extra-curriculares e a valorização da participação nas mesmas parece-nos uma condição necessária à criação de uma escola actual, adaptada às exigências da sociedade do século XXI. Como nos diz Jorge Olímpio Bento, a educação deve compreender não só as “categorias racionais fundamentais para a compreensão do mundo”, mas também as “categorias fundadoras do Ser do homem, voltadas para a configuração significativa de espaços de liberdade”³¹², ou seja, as actividades extracurriculares, de frequência livre. Um estudo feito por António Teixeira Fernandes e colaboradores em 1998, sobre as práticas e aspirações culturais dos públicos estudantis da cidade do Porto, revela que parece haver uma “atitude latente de rejeição do carácter instrumental da escola e de afirmação da sua (projectada) dimensão lúdica e relacional”³¹³. Também Gagnon e Blackburn afirmam que as escolas nas quais a participação nas actividades extracurriculares é encorajada e valorizada, oferecem uma melhor qualidade de vida aos alunos, e possuem taxas de abandono escolar menos elevado do que as que não têm esse tipo de ofertas³¹⁴. Nesta perspectiva, a educação do lazer (e pelo lazer) deixa de ser vista como “um aspecto complementar da educação formal”, passando a assumir-se como “um dos elementos principais da

³⁰⁹ Segundo Manuel Ferreira Patrício (Patrício, 2000), 6 estudos sobre o projecto Escola Cultural foram realizados por entidades como o Instituto de Inovação Educacional, a Inspeção Geral da Educação, a Escola Normal de Champion (Namur, Bélgica) e a Universidade do Minho.

³¹⁰ Esta tendência observa-se inclusive na “substituição” das Actividades Extracurriculares pela Área Escola que, sendo curricular, constitui um projecto de natureza completamente distinta.

³¹¹ Formosinho, 2000, p.36

³¹² Bento, 1999

³¹³ Fernandes et al, 1998, p. 153

³¹⁴ Gagnon, Blackburn, 1995, p. 49

educação³¹⁵. A Escola passa a ser o lugar onde começam as aprendizagens de habilidades e procedimentos práticos para a utilização construtiva do lazer³¹⁶. A educação para e pelo lazer deverá valorizar a multiculturalidade, a afectividade, a solidariedade³¹⁷, a procura da felicidade, enfim, os valores da sociedade pós-moderna. Afinal, como afirma Enrique Gervilla, educar segundo a pós-modernidade é educar para o bem e a felicidade, cuja consecução consiste na possessão dos seus valores³¹⁸. E Pourtois e Desmet concluem que a pedagogia pós-moderna, a partir de uma identidade pedagógica inicial (baseada nos valores do bem, do verdadeiro e do belo) se constitui num sistema pedagógico multirreferencial e integrado³¹⁹.

Uma das questões mais focadas na actual discussão sócio-antropológica diz respeito à problemática entre a globalização da Cultura e a emergência de valores locais³²⁰. O modelo da Escola Cultural é, segundo Rui Proença Garcia, o que “parece dar melhor resposta à tensão global/local”³²¹. E o mesmo autor afirma que o tempo livre da criança na Escola “pode ser livre de muitas coisas, mas não de significado ou sentido, ou seja, não pode deixar de estar referenciado à Cultura”³²². Uma das grandes diferenças entre a Cultura dita clássica e a Cultura pós-moderna é a passagem de uma participação cultural passiva para uma participação cultural activa, a passagem da negação do hedonismo cultural para a possibilidade do prazer cultural³²³. Após as reivindicações do direito ao trabalho características do século XIX, o século XX trouxe à humanidade a reivindicação do direito à Cultura³²⁴. Como diz Eduardo Lourenço, “o desejo cultural começa apenas a suprir e a preencher os espaços do tempo livre”³²⁵. As próprias «indústrias culturais» estão cada vez mais a ser reavaliadas e revalorizadas no que diz respeito ao seu papel nas economias

³¹⁵ Guardia, 1994, p. 444

³¹⁶ Guerrero, 1998

³¹⁷ Werneck, 1998

³¹⁸ Gervilla, 1993, p.166-167

³¹⁹ Pourtois, Desmet, 1999

³²⁰ Embora já se use a oposição global/local desde meados do século XIX (Petitot,1985), a reflexão a que nos referimos é recente, tendo decorrido das mudanças axiológicas trazidas pela pós-modernidade.

³²¹ Garcia, 1999, p. 11

³²² Garcia, 1999^b, p. 9

³²³ Gervilla, 1993, pp. 92-93

³²⁴ Santos, 1994, p.287

urbanas pós-industriais³²⁶. Este “regresso à Cultura” traz-nos, segundo Joaquim Cerqueira Gonçalves, a noção do “reencontro do homem cultural, isto é, o homem poiético, o homem artífice”³²⁷. Segundo Kröeber, a Cultura de um dado grupo não é apenas produto desse grupo, mas também das gerações que o precederam³²⁸. Está aqui implícita a importância que a Cultura Popular assume na identidade cultural do Homem. Rui Proença Garcia vê a Cultura Popular como “uma resistência em nome do humanismo que a tecnocracia tudo fez para destruir”, numa época em que a globalização surge como elemento perturbador de uma lógica ancestral³²⁹. Leonardo Coimbra remetia a questão da transmissão de Cultura para o passado e para o futuro: “tem que ver com o passado porque deve respeitar o *complexo de tradições* constituintes de cada povo; tem que ver com o futuro, porque deve responder ao *complexo de aspirações* que igualmente constitui, no momento dado, cada povo”³³⁰. É exactamente nesta dupla perspectiva que Garcia afirma que a busca da identidade cultural tem de ser realizada: “há que buscar na tradição traços identificadores e nas aspirações as rotas para o futuro”³³¹. Assim, a Cultura Popular assume uma importância extrema, uma vez que permite ao indivíduo aprender “o que de mais essencial e profundo existe na Cultura de um povo e o modo como esta Cultura se formula e reformula”³³². Este “imperativo cultural”, nas palavras de Malinowski, da transmissão da Cultura Popular de geração para geração tem como resposta os mecanismos de carácter educativo, ou seja, a Escola³³³. Na sociedade pós-moderna, em que as produções culturais começam a prevalecer sobre as produções materiais, a Escola é posta em questão³³⁴, sendo inevitável a sua adaptação à nova realidade. Essa adaptação passará, na nossa opinião, pela Escola Pluridimensional. É esta

³²⁵ Lourenço, 1995, p.25

³²⁶ Pratley, 1995, pp.242-243

³²⁷ Gonçalves, 1997, p.52

³²⁸ Kröeber, 1993, p.20

³²⁹ Garcia, 2000, p.139

³³⁰ Patrício, 1992, p.51

³³¹ Garcia, 1996, p.11

³³² Fernandes, 1999, p.64

³³³ Malinowski, 1997, pp.38, 98-99

³³⁴ Pourtois, Desmet, 1999, p. 39

Escola que irá criar as condições para uma “completa vivência da tradição”³³⁵, da Cultura Popular.

O projecto Escola Cultural, na sua dimensão extra-lectiva, prevê a criação de clubes de variados tipos, a saber: científicos, tecnológicos, artísticos, etnográficos, de artesanato, lúdicos, desportivos, de comunicação social e cívicos³³⁶. Os clubes etnográficos são o local onde a Cultura Popular pode por excelência, ser transmitida. As designações e conteúdos deste tipo de clube são várias, indo desde os cantares, tunas e bandas, até às danças populares e Jogos Tradicionais. Nestas duas últimas actividades, por serem actividades físicas, para além do seu valor cultural acresce a sua riqueza motora. É então a partir das actividades físicas recreativas de cariz cultural e etnográfico que propomos a transmissão da Cultura Popular. Até porque, como nos diz Tomé Bahia de Sousa, “as actividades lúdicas tradicionais correm o risco de desaparecer”³³⁷, sendo uma parte significativa delas actividades físicas. O desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar terá só a ganhar com a adopção pela Escola de uma “linguagem do movimento que esteja próxima da Cultura vivenciada pelo seu grupo social”³³⁸. Ao mesmo tempo, serão minorados os efeitos da universalização curricular trazida pela modernidade e ainda vigente. No contexto dos clubes da Escola Cultural, as actividades físicas recreativas de cariz cultural e etnográfico poderão ser abordadas sob uma perspectiva interdisciplinar, permitindo aos alunos compreender a “importância da referência cultural enquanto produto socio-historicamente construído”³³⁹, o que constituirá um “importante contributo para a retoma de valores da nossa matriz do pensamento actual”³⁴⁰.

Hoje em dia cada vez mais os jovens procuram actividades de lazer onde haja contactos humanos e onde possam exprimir aquilo que são³⁴¹. Os estudos de Gagnon e Blackburn indicam que os jovens de um modo geral se sentem atraídos por actividades que permitem a expressão da sua identidade e

³³⁵ Sousa, 2001, p.144

³³⁶ Patrício, 1996, p.190

³³⁷ Sousa, 2001, p. 144

³³⁸ Ferreira, 1996, p.73

³³⁹ Idem, p.74

³⁴⁰ Garcia, 2000, p.142

³⁴¹ Gagnon, Blackburn, op. cit., p. 50

que favorecem as relações sociais, bem como as que proporcionam a vivência de novas experiências³⁴². Mas o estudo de António Teixeira Fernandes e colaboradores, referido anteriormente, conclui que a Escola³⁴³ “não oferece grande diversidade de actividades”, estando a sua capacidade de oferta confinada a actividades “que prolongam os lazes juvenis de índole doméstico-receptivo”, ou a actividades normalizadas dentro da relação e prática pedagógica (como sendo o desporto – Educação Física, a pintura e desenho – Artes Visuais, ou a escrita de contos e poesia – Português), afirmando ainda que as “aspirações e expectativas estudantis estão ainda longe de serem concretizadas”³⁴⁴. Isto torna-se mais grave na medida em que o mesmo estudo revela que os jovens investem e consagram cada vez mais tempo do seu quotidiano às actividades extracurriculares³⁴⁵.

A simbolização expressa nas actividades físicas recreativas de cariz cultural e etnográfico assume, para António Teixeira Fernandes, duas dimensões: uma que consiste numa representação do quotidiano, e outra que traduz “de forma invertida a realidade sentida como dura e a que se quer fugir”³⁴⁶. Para este autor, todo o imaginário, como aliás a própria vida, contém esta ambivalência traduzida em duas dimensões, a de representação e a de libertação.

As palavras de Manuel Ferreira Patrício sintetizam a relação que defendemos entre a Escola e a Cultura Popular:

“Onde há o homem há Cultura. Nenhuma Escola está, por conseguinte, implantada num lugar vazio de Cultura. Esse lugar é aquele em que a Escola mergulha as suas raízes. Desse lugar, por conseguinte, deve beber a seiva que a alimenta e faz crescer”³⁴⁷.

³⁴² Idem, p. 132

³⁴³ O estudo refere-se especificamente às escolas da cidade do Porto, mas pensamos poder ser feita a generalização para grande parte das Escolas do país.

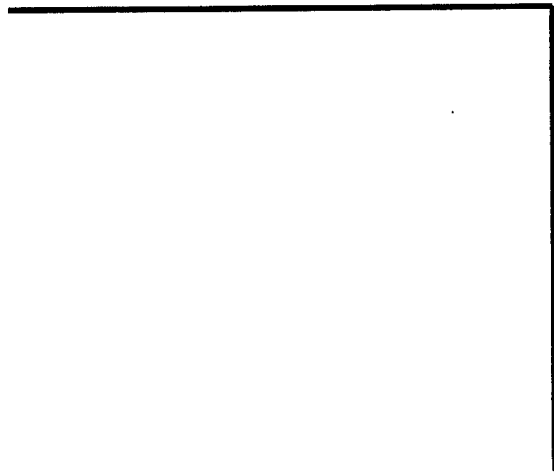
³⁴⁴ Fernandes et al, 1998, p.167

³⁴⁵ Idem, Ibidem.

³⁴⁶ Fernandes, 1999, pp. 58-59

³⁴⁷ Patrício, 1992^a, p.8

Metodologia



“Uma das características de um bom trabalho é uma descrição detalhada e bem feita, tanto da metodologia quanto das partes essenciais da pesquisa”

Michael Quinn Patton, 1990

A Análise de Conteúdo é uma das técnicas de tratamento de informação mais utilizadas na investigação no âmbito das ciências sociais e humanas³⁴⁸.

Segundo Laurence Bardin, ela consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”³⁴⁹.

Para este autor, esta técnica (ou conjunto de técnicas) de análise de comunicações constitui um método algo empírico, pois depende do tipo de discurso que se pretende analisar e do tipo de interpretação que se pretende fazer. Não existe, por isso, nas suas palavras, o “pronto-a-vestir” em Análise de Conteúdo, mas sim algumas regras de base, que permitem adaptar a técnica de análise ao domínio e objectivo pretendidos³⁵⁰.

A finalidade da Análise de Conteúdo é, segundo Jorge Vala, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”; e segundo este mesmo autor, para ser possível proceder a inferências a partir dos dados recolhidos, há que recorrer a um “sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência”³⁵¹, ou seja, a um sistema categorial.

Neste trabalho, para tentar cumprir os objectivos propostos, optámos por sujeitar a uma Análise de Conteúdo do tipo confirmatório um conjunto de documentos descritos mais adiante. Para isso, foi definido *a priori* um sistema categorial, a partir da revisão bibliográfica realizada na construção do enquadramento teórico deste trabalho e tendo como base os seus objectivos.

³⁴⁸ Vala, 1990, p.101

³⁴⁹ Bardin, 1995, p.42

³⁵⁰ Idem, pp.31-32

1. Sistema Categorial

O sistema categorial, é composto pelas seguintes categorias:

- A. Actividades Extracurriculares / de enriquecimento curricular / de complemento curricular;
- B. Cultura / Cultura Popular;
- C. Dança / Dança Popular;
- D. Etnografia;
- E. Folclore;
- F. Identidade;
- G. Lazer (Tempos Livres) / Educação para o Lazer (Tempos Livres);
- H. Jogos Tradicionais ou Populares;
- I. Património / Património Cultural;
- J. Rituais / Ritos;
- K. Tradição / Tradições;
- L. Turismo / Turismo Cultural.

Apresentamos seguidamente a justificação das nossas opções no que se refere às categorias estabelecidas.

O Ministério da Educação, no relatório nacional sobre desenvolvimento da educação que apresentou na 45ª sessão da Conferência Internacional da Educação da UNESCO, afirma a intenção da integração de actividades extracurriculares, ou de complemento curricular, "com carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos"³⁵². Seria portanto de esperar que estas actividades extracurriculares, decorridos que são seis anos desde a referida conferência, estivessem presentes, "de pedra e cal" em todos os projectos Educativos das escolas nacionais.

³⁵¹ Vala, 1990, p. 104

³⁵² GAERI – Ministério da Educação, 1997, p.50

Telmo Caria constatou que há escolas que confundem área-escola com as actividades extracurriculares, reduzindo as segundas à primeira³⁵³. João Formosinho esclarece esta questão quando menciona diferenças organizacionais importantes entre as duas: à Área-escola, corresponde o nível “turma”, a gestão dos professores, o horário fixo, o crédito semanal de horas e a obrigatoriedade de frequência, enquanto que às actividades extracurriculares (nomeadamente as previstas pela Escola Cultural), corresponde o nível “Escola”, a gestão dos professores mas com um papel de animadores e monitores, o horário não necessariamente fixo, o crédito anual de horas e a liberdade de frequência³⁵⁴. Assim, para se tornar claro que as Escolas prevêem, nos seus Projectos Educativos, actividades extracurriculares, este termo (ou outro semelhante como actividades de enriquecimento curricular ou ainda actividades de complemento curricular) deverá estar claramente presente no texto dos referidos projectos, bem como no texto de todos os documentos que regulamentam e orientam o Ensino Básico. Desta forma, torna-se fundamental incluir a categoria Actividades extracurriculares/de enriquecimento curricular/de complemento curricular na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Carlo Prandi define a Tradição como sendo uma instituição particular sobre a qual a sociedade “desliza”, um “limite constitutivo da existência humana abaixo do qual não há possibilidade de sobrevivência cultural”. A uma sociedade sem tradições equivaleria, no entender deste autor, um “suicídio cultural” que acabaria inevitavelmente na “morte cultural” dessa sociedade. Este eixo cultural herdado e transmitido que é a Tradição revela-se assim uma característica fundamental das sociedades³⁵⁵. Após o afastamento da Tradição trazido pela Modernidade, vivemos agora uma época em que se começa a revalorizar a Tradição, pelo que faz todo o sentido incluir esta categoria na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Mischa Titiev define Cultura como “todo o conjunto de objectos, valores, significados simbólicos e formas de comportamento repetitivas que guiam a conduta dos membros individuais de uma sociedade. Nenhum aspecto de

³⁵³ Caria, 2000

³⁵⁴ Formosinho, 1991, p. 35

³⁵⁵ Prandi, 1997, pp. 191-192

Cultura pode ser biogeneticamente transmitido, e cada pessoa tem de aprender, depois de ter nascido, quais as facetas da Cultura que lhe dizem respeito³⁵⁶. Para Mesquitela Lima, toda a obra do homem é cultural: “a Cultura é um dado universal, e tudo o que o homem acrescenta à natureza é Cultura”³⁵⁷, concepção esta já defendida por Alfred Kröeber³⁵⁸ na primeira metade do século XX, e reafirmada nos nossos dias por Manuel Ferreira Patrício: “a Cultura é o que o espírito criador do homem acrescenta ao puro dado, a Natureza”³⁵⁹. Poder-se-á então dizer que o homem é criador de Cultura, que a Cultura é uma produção humana, pelo que a qualquer sociedade humana está inerente a sua Cultura. E para os indivíduos dessa sociedade se sentirem verdadeiramente integrados, têm que estar conscientes desses aspectos da sua Cultura, que lhe são transmitidos pelas gerações anteriores³⁶⁰. Mesquitela Lima afirma mesmo que o Homem “não pode passar sem a Cultura que identifica uma sociedade sem a qual, também, o Homem não pode viver”³⁶¹. Para Philippe Ariès, a sobrevivência de uma sociedade depende da sua capacidade de “assegurar a transmissão dos conhecimentos e dos valores que considera como essenciais”, sendo a educação “o conjunto de instrumentos” que essa sociedade “adopta para garantir essa transmissão”³⁶². Daqui depreendemos que a educação é o instrumento por excelência de transmissão de Cultura, sendo fundamental que esta seja referenciada nos contextos daquela.

A Cultura surge-nos assim como uma categoria fundamental para a Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Alfred Kröeber afirma que “uma parte maior da Cultura, própria de um dado grupo, é o produto não dessa população viva mas das gerações que a precederam”³⁶³. É neste sentido que nos surge também a categoria Cultura Popular, numa espécie de aglutinação das categorias Cultura e Tradição.

³⁵⁶ Titiev, 1992, p.390

³⁵⁷ Lima et al, 1980, p.67

³⁵⁸ Kröeber, 1993

³⁵⁹ Patrício, 2000

³⁶⁰ Félix, 1995

³⁶¹ Lima et al, 1980, p.39

³⁶² Ariès, 1997, p.372

³⁶³ Kröeber, 1993, p.20

Entendemos a Cultura Popular como a Cultura característica de uma identidade, de um povo. As suas manifestações são de vários tipos, e vão desde a dança e os jogos, passando pela música e canto, usos e costumes, até às lendas, narrativas ditos, provérbios e lengalengas que constituem o saber narrativo. Para Luís Dias da Costa, o estudo da Cultura Popular na Escola é “imprescindível à superação de uma interferência estrutural desigualitária através do senso comum escolar”, em nome do “direito à diferença, da igualdade de oportunidades e da própria eficácia pedagógica”³⁶⁴. Cremos ver assim justificada a inclusão da categoria Cultura Popular na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Anthony Giddens define identidade como o conjunto de características distintivas do carácter de uma pessoa ou do carácter de um grupo³⁶⁵. Neste sentido, cada indivíduo tem a sua identidade pessoal, cada comunidade tem a sua identidade local ou regional, e cada nação tem a sua identidade nacional. Para Rui Proença Garcia, hoje, mais do que nunca, é imperioso “construir a necessidade de ser português”, é necessário sabermos identificar a nossa Cultura local, para podermos integrar-nos no “ser europeu” que escolhemos ser³⁶⁶. A própria União Europeia, ao mesmo tempo que constrói um espaço comum a todas as nações que a constituem (observando-se uma tendência para o alargamento a cada vez mais nações), vê afirmar-se cada vez mais o desejo da salvaguarda das identidades nacionais, da afirmação das diferenças nacionais e culturais. Para Vitorino Magalhães Godinho, neste processo de integração europeia, este fazer reviver as identidades nacionais torna-se um imperativo, sem no entanto abafar a tendência europeia para o humanismo universalizante, tendo a Escola um papel fundamental para a consecução deste objectivo³⁶⁷. Sendo a crise da identidade um dado forte da chamada pós-modernidade³⁶⁸ em que nos encontramos, torna-se imperioso encontrar soluções para essa crise. Cremos que essas soluções podem ser encontradas dentro das expressões da Cultura Popular. Para António Teixeira Fernandes,

³⁶⁴ Costa, 1997, p.71

³⁶⁵ Giddens, 1997, p.582-583

³⁶⁶ Garcia, 2002

³⁶⁷ Godinho, 1982, pp. 77-75, 77-80

³⁶⁸ Rodriguez, 1997

as actividades “carregadas de sentido” são fonte de identidade e de identificação³⁶⁹. As actividades realizadas no âmbito da Cultura Popular, sendo ontologicamente riquíssimas, são assim propiciadoras da afirmação da identidade, no sentido colectivo da mesma, ou seja, daquela identidade que dá origem à memória colectiva. Assim, se a Escola tiver como pontos de partida e chegada a identidade cultural dos alunos, reforçará essa mesma identidade, formando ou consolidando a consciência identitária local, regional ou nacional³⁷⁰. Por esta razão, cremos estar justificada a inclusão da categoria Identidade na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Para José Leite de Vasconcelos, cabe à Etnografia “examinar o que dá índole e coesão a um povo, e o distingue de outro; o que nele é congénito e primitivo, ou que, com o tempo, e por apropriação do que lhe chegou de outro povo, se tornou típico; os produtos directos (imediatos) e indirectos (mediatos) da sua psique, espontâneos, ou assim julgados”³⁷¹. Daqui se depreende que o objecto de estudo da Etnografia são as manifestações da Cultura Popular, sendo assim, no seguimento das categorias anteriores, importante a inclusão da categoria Etnografia na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

Numa definição simples da palavra Folclore, podemos dizer que este representa a sabedoria do povo, como a sua etimologia indica: do Inglês *Folk* – povo e *Lore* – sabedoria. Esta definição é confirmada por José Leite de Vasconcelos, quando este afirma na sua *Etnografia Portuguesa* que o Folclore é “a sabença do povo, o que o povo sabe”³⁷². Para Renato de Almeida, o Folclore ocupa na história de um povo um papel idêntico ao da lei não escrita, em relação às leis codificadas, sendo uma história não escrita, um inventário do que resta no tempo presente dos costumes e actos vividos do tempo passado³⁷³. E José Rafael Sirgado entende o folclore como “um amplo mosaico de manifestações construídas a partir da articulação de três mundos fundamentais da vida popular: (a) a sociabilidade, (b) a produção, (c) o

³⁶⁹ Fernandes, 1999, p.85

³⁷⁰ Costa, 1997, pp.102-103

³⁷¹ Vasconcelos, 1994, p.2

³⁷² Idem, p.5

³⁷³ Almeida, s/d

imaginário cultural colectivo³⁷⁴. Podemos assim incluir no âmbito do folclore inúmeras manifestações, que vão desde os usos e costumes, a literatura oral, a música e os instrumentos musicais e as danças e Jogos Tradicionais, até à gastronomia e medicina popular, passando ainda pelas crenças e superstições, e os rituais religiosos e sociais. Daqui podemos depreender que o Folclore faz parte do objecto de estudo da Etnografia, fazendo parte integrante da Cultura Popular. O seu valor educativo reside na capacidade que tem para despertar na criança o gosto pela terra que habita, pelos seus usos e costumes, pela sua história³⁷⁵, ou seja, pelo conhecimento da sua Cultura Popular. Também para Renato de Almeida o Folclore “é um valioso elemento didáctico”³⁷⁶. Cremos estar assim validada a inclusão da categoria Folclore como categoria de análise do nosso *corpus*.

A palavra Património significa “bens que se herdaram dos pais ou avós”³⁷⁷. Se entendermos bens como tudo o que é “susceptível de apropriação”³⁷⁸, podemos interpretar a palavra património como toda a herança que nos é legada pelos nossos antepassados, assumindo esta variadíssimas formas que vão desde o património natural até ao património cultural. Instituições como o Instituto Português do Património Arquitectónico, a Direcção-Geral do Património, e as próprias classificações da UNESCO de monumentos e lugares como Património Mundial, indicam-nos que este termo pretende englobar todos os bens que nos foram legados pelas gerações que nos antecederam e que legaremos às gerações vindouras. Assim, as manifestações da Cultura Popular fazem parte do Património Cultural, sendo inclusive denominadas pela UNESCO de “herança intangível”³⁷⁹, pelo que no contexto deste estudo se justifica a inclusão das categorias Património e Património Cultural na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

O Sagrado é algo inerente ao próprio Homem, está presente em todos os momentos da sua vida. Como diz Mircea Eliade, “a experiência do Sagrado

³⁷⁴ Sirgado, 1996^a, p.69

³⁷⁵ Marques, 1995

³⁷⁶ Almeida, s/d, p.1

³⁷⁷ Costa, J., Melo, A., 1998

³⁷⁸ Idem

³⁷⁹ Conforme se pode ler no *site* da UNESCO, no endereço: http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/html_eng/index_en.shtml

é inerente ao modo de ser do Homem no Mundo³⁸⁰. A definição mais simples que podemos encontrar do Sagrado é a que o estabelece como oposto ao Profano: “o Sagrado manifesta-se sempre como uma realidade de uma ordem inteiramente diferente das realidades naturais³⁸¹, constituindo, assim, um estado de consciência diferente, que caracteriza a espécie humana. Para Rudolf Otto, a experiência do sagrado reside no sentimento de dependência, no sentimento de “ser criatura” e, conseqüentemente, num sair de si próprio do sujeito que capta o sagrado como um “*mysterium tremendum*”³⁸². O Sagrado e o Profano surgem-nos assim como duas realidades distintas na vida do homem. Mas o Profano, na sua totalidade, é uma descoberta recente, o Homem só muito recentemente tomou consciência da sua existência. Antes disso, tudo na sua vida possuía uma justificação ou origem religiosas. Pelo contrário, nos nossos dias, o Homem procura as explicações no mundo profano, chegando a negar a existência do Sagrado na sua vida. Mas mesmo que ele não tenha consciência dessa existência, o Sagrado continua a fazer parte da sua vida, assumindo formas camufladas: “o homem profano, queira-o ou não, conserva ainda os vestígios do comportamento do homem religioso, mas esvaziados das significações religiosas³⁸³, constituindo-se o Desporto como uma dessas formas (como afirmam António da Silva Costa e Rui Proença Garcia, nas suas obras datadas de 1988 e 1993, respectivamente).

Segundo Fernando Schwarz, “o mito surge como o primeiro mediador do Sagrado³⁸⁴. É o mito que revela ao homem como é que a realidade foi criada. Para Mircea Eliade, “conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas³⁸⁵. O mito constitui um relato das origens, dos acontecimentos que deram origem a todas as coisas: “é uma história sagrada, absolutamente verdadeira, ocorrida nos tempos primordiais (...) constituindo-se como um modelo exemplar, um paradigma de conduta universal, tornando significativa a

³⁸⁰ Eliade, 1987, 114

³⁸¹ Eliade, s/d, 24

³⁸² Reale, Antiseri, 1995, 514

³⁸³ Eliade, s/d, 211

³⁸⁴ Schwarz, 1993^a, 20

³⁸⁵ Eliade, 1989^a, 19

actividade humana”³⁸⁶. Relata não só como as coisas nasceram, mas também onde se podem encontrar e como podemos fazê-las reaparecer.

Segundo Roger Caillois, o mito representa, para a consciência do homem, a imagem de um comportamento do qual ela sente o pedido insistente³⁸⁷. Depreende-se assim que o mito é uma necessidade do Homem: necessidade de afastar receios, de explicar acontecimentos.

Segundo Mircea Eliade, “para o Homem das sociedades “primitivas” e tradicionais, o mito (...) é a única revelação válida da realidade. Para ele o mito é suposto exprimir uma verdade absoluta”³⁸⁸. Assim, para este autor, o mito é a fundamentação da vida social e da Cultura. “Sendo real e sagrado, o mito torna-se exemplar e, por conseguinte, passível de se repetir, porque serve de modelo e, conjuntamente, de justificação de todos os actos humanos”³⁸⁹.

O ritual consiste numa repetição de um acto tornado sagrado pelo mito. O Homem recria assim o mito através dos rituais, que o ajudam a viver, dando-lhe confiança e transmitindo-lhe valores. Roger Caillois explica o ritual, ou rito, pela necessidade que o indivíduo tem de uma identificação efectiva, real, com o mito. “O rito realiza o mito e permite a sua vivência”. Sendo assim, o mito não faz sentido sem o rito: “separado do rito, o mito perde, se não a sua razão de ser, pelo menos o melhor da sua força de exaltação: a capacidade de ser vivido”³⁹⁰. Para Marcel Detienne “o ritual permite reviver uma situação inicial, *fora do tempo*”³⁹¹. Este *sair* do tempo real permite ao homem reviver a época mítica, abolindo o *tempo profano*, transportando-se para o *tempo sagrado*, das origens³⁹². Segundo Rui Proença Garcia “o ritual é uma forma de nos fazer regressar às origens, para nos possibilitar um renascimento, mas a um nível ontológico diferente, porque mais forte”³⁹³. Se, como diz Mircea Eliade, “o homem só se torna em verdadeiro homem conformando-se ao ensinamento

³⁸⁶ Garcia, 1993, 122

³⁸⁷ Caillois, s/d

³⁸⁸ Eliade, 1993, 128

³⁸⁹ Eliade, 1989^b, 15

³⁹⁰ Caillois, s/d, 25

³⁹¹ Detienne, 1987, 61

³⁹² “(...)o homem religioso vive em duas espécies de Tempo, a mais importante das quais, o Tempo sagrado, se apresenta com o aspecto paradoxal de um Tempo circular, reversível e recuperável, espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos(...)” (Eliade, s/d, p. 82).

dos mitos, quer dizer, imitando os deuses³⁹⁴, então é o ritual que vai permitir ao homem tornar-se verdadeiramente homem, na medida em que é através do ritual que ele se mantém no sagrado, a si e ao seu mundo. Se o mito, como vimos, constitui a verdade absoluta, o ritual é a única maneira de o homem encontrar a verdade³⁹⁵. O ritual é, então, o mito em acção. É uma produção humana, é Cultura, e faz parte integrante da vida do Homem.

Eliade afirma que “no início, todo o universo imaginário era (...) um universo religioso” e todos os mundos imaginários possuíam um valor e uma função religiosas³⁹⁶. Mas a evolução que a sociedade sofreu ao longo dos tempos, até aos nossos dias, dessacralizou a vida humana, de tal modo que alguns rituais assumiram formas quase irreconhecíveis. Como exemplos, temos, no âmbito do Desporto, o Futebol (ver Costa, 1993), a Maratona (ver Garcia, 1993) e a Dança (ver Félix, 1995). Daqui podemos depreender que as várias formas da Cultura contêm rituais dessacralizados, principalmente as várias formas que a Cultura Popular assume, visto que esta é característica da identidade de um povo. Pensamos ser assim importante a inclusão da categoria Ritual/Rito na análise do nosso *corpus*.

É nossa convicção, partilhando a opinião de Dionísia Nanni, que a Dança constitui um óptimo meio de educação, pois como processo educativo faculta: uma excelente formação corporal (através do desenvolvimento da sua técnica, dos seus movimentos ricos), o desenvolvimento do espírito socializador (através das actividades de grupo, e da expressividade que lhe está inerente), o desenvolvimento do processo criativo e dos aspectos éticos e estéticos, e o “incentivo a descobertas dos princípios do Universo” (a procura do conhecimento das origens)³⁹⁷.

Judith Gray refere os seguintes objectivos do ensino da Dança na Escola: a transmissão social de Cultura, a aquisição de habilidades motoras, o desenvolvimento da condição física, e a recreação³⁹⁸. Estes objectivos

³⁹³ Garcia, 1993, p. 136

³⁹⁴ Eliade, s/d, p. 112

³⁹⁵ Detienne, 1987

³⁹⁶ Eliade, 1987, p.104

³⁹⁷ Nanni, 1995, p. 134

³⁹⁸ Gray, 1989

parecem-nos razão suficiente para que o ensino da Dança esteja presente nos programas escolares. Afinal, a Dança é considerada por Ortega y Gasset como uma das quatro ocupações felizes do Homem³⁹⁹.

Iguatemy Martins, numa reflexão sobre a dança e a Educação Física, chama a atenção para a necessidade das actividades de dança resgatarem e valorizarem a Cultura Popular através da Dança Popular e da etnografia⁴⁰⁰.

Em trabalhos anteriores⁴⁰¹ afirmámos já a nossa convicção de que é fundamental o ensino da Dança Popular na Escola, nomeadamente nos anos da Escolaridade Obrigatória (1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico), tanto pela sua riqueza a nível motor, como pelo seu valor enquanto actividade física recreativa, como também pela sua faceta de expressão corporal, de linguagem universal, como ainda pelo seu testemunho simbólico, fruto da sua origem mítico-ritual. Concordamos inteiramente com Rui Proença Garcia quando afirma que, mais do que nunca, se devem “fomentar os clubes de escola onde a história, a antropologia, a música, a dança, o português, etc. se entrecruzem para possibilitar o real entendimento daquilo que é a Cultura Popular, com ênfase no folclore, particularmente nas suas danças”⁴⁰².

No projecto da Escola Cultural (abordado no Capítulo 7 do Enquadramento Teórico), de entre os Clubes que a escola pode oferecer aos seus alunos como actividade de complemento curricular, destacámos os de cariz etnográfico, muito particularmente os de Dança Popular, visto termos tido, nos anos lectivos de 1996/97 e 1997/98, uma experiência desse teor, que resultou extremamente gratificante.

Fruto destas reflexões, a Dança / Dança Popular surge-nos como uma categoria fundamental para a Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

³⁹⁹ Ortega y Gasset, 1989, p. 23

⁴⁰⁰ Martins, 1994

⁴⁰¹ Ver Félix, M. (1995). “A Dança Popular na Aula de Educação Física: sua justificação através de determinantes culturais”, *Dissertação de Mestrado*, Porto, FCDEF-UP; Félix, M. (1999). “El Baile Popular como actividad de ocio: el papel de la Escuela y de la Educación Física”, in *La Educación Física en el Siglo XXI, Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*, Jerez de La Frontera, Fondo Editorial de Enseñanza, 445:455; Félix, M. (2001). “O desafio da ocupação de tempos livres na Escola: a solução da Escola Cultural” in *Educação Física e Desporto na Escola. Novos desafios, diferentes soluções*, Gomes, P. e Graça, A. (Eds.), Porto, FCDEF-UP, 59:64; Félix, M. (2002). “Turismo e Cultura: uma perspectiva para a Escola” in *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*, Porto, Porto Editora, 429:436;

Outra actividade física recreativa de cariz cultural que pode ser abordada na Escola, tanto nas aulas curriculares de Educação Física, como enquanto actividade extracurricular, são os Jogos Tradicionais ou Populares. Estes são jogos que perduram através dos tempos, sendo transmitidos de geração para geração, sofrendo eventualmente alterações mas mantendo a sua essência. Através deles, segundo Maria Regina Öfele, pode-se transmitir às crianças e jovens valores, formas de vida e tradições, sendo desse modo uma via de acesso à Cultura local e regional⁴⁰³. E segundo Graça Guedes, os Jogos Tradicionais, além de testemunharem “fórmulas originais de motricidade”, reflectindo assim a própria civilização⁴⁰⁴, são lugares privilegiados “de socialização, de criação de contactos e de um intenso intercâmbio sócio-motor”⁴⁰⁵. Criam um ambiente de bem-estar colectivo e um espírito de comunidade⁴⁰⁶, tão importante numa época tão ávida de identidade própria⁴⁰⁷. São elementos propiciadores de identidade cultural e de coesão social⁴⁰⁸. Os Jogos Tradicionais ou Populares são então parte integrante da Cultura Popular, além de óptimos meios educativos, justificando-se assim a sua inclusão nas categorias para análise do nosso *corpus*.

Como já vimos no Capítulo 3 do Enquadramento Teórico, a nossa sociedade assume-se cada vez mais como uma sociedade do lazer. Este é indubitavelmente um dos valores mais cotados do nosso tempo. Segundo Pierre Gagnon e Elaine Blackburn, a educação para o lazer é um processo que pretende possibilitar ao indivíduo a plena realização nas diferentes práticas de lazer, permitindo-lhe a aquisição de conhecimentos e favorecendo a realização de experiências susceptíveis de o fazer tomar consciência do seu potencial e de ter o controle neste domínio⁴⁰⁹. Para levar a cabo esta tarefa, é fundamental que a Escola reconheça o seu papel neste campo, assumindo realmente como seu objectivo a educação para o lazer. Assim, justifica-se a inclusão das

⁴⁰² Garcia, 2000, p.142

⁴⁰³ Öfele, 1999

⁴⁰⁴ Guedes, 1991, p. 448

⁴⁰⁵ Guedes, 1993, p. 34

⁴⁰⁶ Quiroga, 2000

⁴⁰⁷ Lipovetsky, 1989

⁴⁰⁸ Serra, 2001, p. 14

⁴⁰⁹ Gagnon, Blackburn, 1995, p.52

Metodologia

categorias Lazer e Educação para o Lazer na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*. Sendo o Turismo uma forma particular de lazer⁴¹⁰, e particularmente o Turismo Cultural o tema do nosso estudo (Capítulo 5 do Enquadramento Teórico), justifica-se a inclusão das Categorias Turismo e Turismo Cultural na Análise de Conteúdo do nosso *corpus*.

⁴¹⁰ Martins, 1993, p.4

2. *Corpus*

As opções relativas ao *corpus* de trabalho descrevem-se e justificam-se seguidamente.

1 - Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (3º Ciclo), Ministério da Educação

Este documento, ainda em vigor no ano lectivo de 2001/2002⁴¹¹, constitui a pedra basilar da dimensão curricular da escola. É um modelo curricular que se assume como projecto pedagógico global, balizado por objectivos gerais que convergem em três dimensões educativas: a formação pessoal individual e social, a aquisição de saberes e capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania⁴¹².

Contém os objectivos da organização curricular, a sua estrutura, os princípios orientadores da acção pedagógica e as componentes dos programas de ensino, para além dos programas das várias disciplinas. É a partir deste documento que os departamentos e sub-departamentos de docência estruturam as suas planificações para cada ano lectivo, pelo que, ao revelar toda a filosofia do Sistema de Ensino, se torna fundamental analisá-lo.

2 - Decreto-Lei n.º 6/2001, Ministério da Educação

Este Decreto-Lei aprova a reorganização curricular do Ensino Básico, estabelecendo os seus princípios orientadores, a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, sendo este entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos

⁴¹¹ No momento de elaboração desta dissertação há já uma reforma curricular em preparação, embora ainda não tenha entrado em vigor, estando essa mesma entrada em dúvida devido às modificações ocorridas no poder político decorrentes das eleições legislativas de Março de 2002. Toda a reforma do sistema de ensino encontra-se, por assim dizer, em *stand-by*. Por esta razão, e por só muito recentemente os docentes terem tido acesso a ele, esse documento não fez, naturalmente, parte do nosso *corpus*.

⁴¹² Ministério da Educação, 1991, p.9

alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”⁴¹³. É, por isso, fundamental a sua análise no contexto deste estudo.

3- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Ministério da Educação

Este documento, publicado em 2001, apresenta as competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. É já um produto da reforma curricular em curso, mas precede o novo plano de organização curricular, que ainda não está em vigor. Dá no entanto já a conhecer as linhas de orientação dessa reforma. Inclui as competências de carácter geral, que correspondem ao perfil que o aluno deverá ter ao terminar o Ensino Básico, e as competências específicas de cada área disciplinar ou disciplina, explicitando ainda tipos de experiências de aprendizagem a proporcionar a todos os alunos. A sua análise torna-se importante na medida em que estabelece a ponte entre a organização curricular ainda em vigor, e a reformulação que se avizinha.

4 - 9 Projectos Educativos de Escolas da região do Alto Minho

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de acordo com Berta Macedo, corresponde a um Projecto Educativo Nacional capaz de integrar Projectos Educativos das Escolas que traduzam os valores, tradições, interesses, necessidades e recursos locais⁴¹⁴. O Projecto Educativo é, por excelência, o documento em torno do qual a vida das escolas se organiza, definindo a sua orientação educativa por um período trienal. É um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados⁴¹⁵. A autonomia

⁴¹³ Ministério da Educação, 2001

⁴¹⁴ Macedo, 1995, p.74

⁴¹⁵ Costa, Madeira, 1997, p.56

das escolas concretiza-se na elaboração deste documento⁴¹⁶, formulando as prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares. Dada a importância de que se reveste este documento, pareceu-nos fundamental analisar os conteúdos dos Projectos Educativos das escolas da região do Alto Minho, para verificar a presença/ausência de referências às categorias em estudo. Foram contactadas as 45 escolas que ministram o 3º Ciclo do Ensino Básico nessa região, 18 das quais não responderam ao pedido de consulta do Projecto Educativo. Das restantes, 11 afirmaram não ter Projecto Educativo⁴¹⁷, e 7 não permitiram a sua consulta. Restaram assim 9 escolas (representando 7 dos 13 concelhos da região) que nos facultaram o seu Projecto Educativo. São elas: Escola Secundária com 3º ciclo de Arcos de Valdevez (Concelho de Arcos de Valdevez), Escola Secundária com 3º Ciclo de Barcelos (Concelho de Barcelos), Escola Secundária com 3º Ciclo de Barcelinhos (Concelho de Barcelos), Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Pias (Concelho de Monção), Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Diogo Bernardes (Concelho de Ponte da Barca), Escola Secundária com 3º Ciclo de Ponte de Lima (Concelho de Ponte de Lima), Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Frei Bartolomeu dos Mártires (Concelho de Viana do Castelo), Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Viatodos (Concelho de Barcelos), e Escola Secundária com 3º Ciclo Henrique Medina (Concelho de Esposende).

5/6 - Transcrição de duas entrevistas semi-dirigidas

Entre as várias técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação qualitativa encontra-se a entrevista, que consiste na forma oral do inquérito⁴¹⁸, permitindo recolher opiniões e ideias dos entrevistados sobre um dado tema. Neste caso foi feita a opção pela entrevista semi-dirigida, ou semi-directiva⁴¹⁹

⁴¹⁶ Ministério da Educação, Decreto-Lei N.º 43/89 de 3 de Fevereiro

⁴¹⁷ Nem todas estas escolas justificaram o facto de não possuírem este documento, apenas algumas referiram estar em elaboração.

⁴¹⁸ Lessard-Hébert et al, 1994

⁴¹⁹ Ghiglione, Matalon, 1993; Moreira, 1994

⁴²⁰, obedecendo a um número reduzido de perguntas-guia, relativamente abertas, sobre o tema, deixando-se o entrevistado falar abertamente, desrespeitando mesmo a ordem pela qual as questões haviam sido estruturadas. Bingham e Moore, em 1924, definiram a entrevista como uma conversa com um objectivo⁴²¹. O nosso objectivo foi encontrar a opinião dos entrevistados sobre questões importantes na temática do nosso estudo.

Para H. Sacks, não é correcto confiar unicamente nas notas recolhidas e na memória que se tem da entrevista, sendo extremamente difícil anotar as pausas, respirações, hesitações e silêncios dos entrevistados, aspectos que considera importantes na análise, pelo que recomenda o uso da gravação audio e respectiva transcrição⁴²². Também Carlos Diogo Moreira recomenda o uso da gravação nas entrevistas semi-estruturadas ou não estruturadas, chamando também a atenção para o facto de a própria tarefa de transcrição familiarizar o investigador com os dados⁴²³. Embora tenhamos a consciência de que a transcrição tampouco reproduz a gravação audio na totalidade, entendemos que a reproduz mais fielmente do que a colecta de notas, pelo que ambas as entrevistas foram gravadas em formato audio (após autorização dos entrevistados), e posteriormente transcritas. Foi sobre a sua transcrição, devidamente autorizada para efeito deste trabalho, que se procedeu à Análise de Conteúdo.

5 – Entrevista ao Presidente da Região de Turismo do Alto Minho (RTAM)

As Regiões de Turismo são os órgãos responsáveis pelos planos de acção turística regionais, e têm como funções a valorização turística das respectivas áreas, “visando o aproveitamento equilibrado das potencialidades turísticas, do património histórico, cultural e natural”⁴²⁴. Uma vez que os aspectos do Turismo Cultural na região do Alto Minho eram objecto deste

⁴²⁰ Segundo Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992, p.194), esta é a forma de investigação mais usada nas ciências sociais.

⁴²¹ Bingham, Moore, 1924

⁴²² Sacks, 1992

⁴²³ Moreira, 1994, pp. 142-143

⁴²⁴ in AMBITUR, 1991, p.3

estudo, saber a visão da RTAM sobre as questões estudadas tornava-se indispensável. Por esta razão, solicitámos uma entrevista ao seu Presidente, o Dr. Francisco Sampaio, porta-voz das suas perspectivas.

Esta entrevista foi realizada no dia 27 de Dezembro de 2000, no Castelo Santiago da Barra, em Viana do Castelo, o forte onde se encontra sediada a RTAM. Foi feita unicamente na presença do entrevistado, e durou cerca de duas horas, sem interrupções, tendo sido utilizado um gravador para fazer o seu registo audio, que foi posteriormente transcrito para se proceder à sua Análise de Conteúdo.

As perguntas-guia, neste caso, foram as seguintes:

1. Como vê a Cultura Popular no Alto Minho, hoje?
2. Qual o papel que a Escola pode e/ou deve desempenhar na transmissão da Cultura Popular?
3. Qual a ligação da Escola com a Cultura Popular hoje, no Alto Minho?
4. Qual a importância do Turismo Cultural dentro do sector do Turismo?
5. Qual o contributo que os grupos de folclore/etnográficos podem ter no Turismo Cultural?

6 – Entrevista ao Presidente da Federação de Folclore Português (FFP)

Embora não seja um organismo estatal, a FFP é uma instituição que agrupa grande parte dos grupos etnográficos ou de folclore do nosso país, e que tenta controlar a sua qualidade e rigor. Apenas grupos considerados pela FFP como possuidores de rigor etnográfico são por ela federados. Pelas preocupações deste organismo com as questões da preservação e divulgação da Cultura Popular, justificava-se averiguar a sua postura no que diz respeito às questões estudadas, pelo que solicitámos uma entrevista com o seu presidente, o Sr. Augusto Gomes dos Santos.

Esta entrevista foi realizada no dia 14 de Janeiro de 1999, na sede da Federação do Folclore Português, em Arcozelo, Vila Nova de Gaia. Foi feita

unicamente na presença do entrevistado, e durou cerca de duas horas, sem interrupções, tendo sido utilizado um gravador para fazer o seu registo audio, que foi posteriormente transcrito para se proceder à sua Análise de Conteúdo.

As perguntas-guia, neste caso, foram as seguintes:

1. Qual o critério usado pela Federação para federar ou não um grupo de folclore?
2. Para a Federação, quais as características de uma recolha etnográfica?
3. Qual o contributo dos grupos de folclore para o desenvolvimento turístico de uma região?
4. Qual o papel que a Escola pode e/ou deve desempenhar na transmissão da Cultura Popular?

7 - 93 exemplares de um questionário aberto feito a 93 elementos de grupos etnográficos da região do Alto Minho

O questionário é, segundo alguns autores, a forma escrita do inquérito⁴²⁵, consistindo na colocação de uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos representativo de uma população. Neste caso, interessava-nos saber a opinião, sobre as questões em estudo, dos elementos constituintes dos grupos de folclore e etnografia da região norte de Portugal, mais precisamente da região do Alto Minho. Para isso elaborámos um questionário para ser aplicado em administração directa⁴²⁶. O questionário (apresentado em anexo) constituiu-se então por uma página de rosto, explicando para que se destinava a recolha de dados, garantindo a confidencialidade dos dados, e agradecendo a participação dos inquiridos, seguida de uma pequena recolha de dados biográficos e geográficos dos inquiridos, e de quatro questões abertas⁴²⁷ sobre os temas em estudo:

- uma questão sobre as razões que levaram os inquiridos a ingressar nos seus grupos: *Porque decidiu pertencer ao grupo?*;

⁴²⁵ Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992

⁴²⁶ ou seja, preenchido pelo próprio inquirido (Quivy e Campenhoudt, 1992)

- uma questão sobre a opinião dos inquiridos acerca da representatividade e genuinidade dos seus grupos: *Considera o grupo genuíno e representativo da região? Porquê? Em que aspectos?*;
- uma questão sobre a opinião dos inquiridos acerca do contributo dos seus grupos para o desenvolvimento do turismo na sua região: *De que forma considera que o seu grupo pode contribuir para o desenvolvimento do turismo na sua região?*;
- uma questão sobre a opinião dos inquiridos acerca do papel da Escola na transmissão da Cultura Popular: *Pensa que a Cultura Popular deveria ser ensinada na Escola? Porquê?*

Foi sobre o texto das respostas a estas quatro questões que a Análise de Conteúdo destes documentos incidiu.

A grande quantidade de grupos de folclore ou etnográficos da região levou-nos a solicitar ajuda à FFP para nos indicar quais os mais representativos, após o que se levou essa selecção à RTAM para uma segunda opinião. Destas sugestões ficaram seleccionados os seguintes grupos: Rancho Folclórico de Ganfei – Valença, Rancho Folclórico da Correlhã – Ponte de Lima, Rancho Folclórico de S. Paio – Arcos de Valdevez, Rancho Folclórico de Barcelinhos – Barcelos, Grupo Folclórico de Dém – Caminha, Grupo Folclórico Sargaceiros da Apúlia – Esposende, Grupo Folclórico das Cerdeirinhas – Melgaço, Grupo Folclórico da Casa do Povo de Barbeita – Monção, Grupo das Lavradeiras de S. Pedro – Monção, Grupo Folclórico Etnográfico Camponeses do Bico – Paredes de Coura, Grupo Folclórico Etnográfico de Ponte da Barca – Ponte da Barca, Grupo Etnográfico da Areosa – Viana do Castelo, Grupo Folclórico de Valdozende – Terras de Bouro, Grupo Folclórico de Reboreda – Vila Nova de Cerveira e Grupo Folclórico de Viana do Castelo – Viana do Castelo, Grupo Folclórico das Lavradeiras da Meadela – Viana do Castelo.

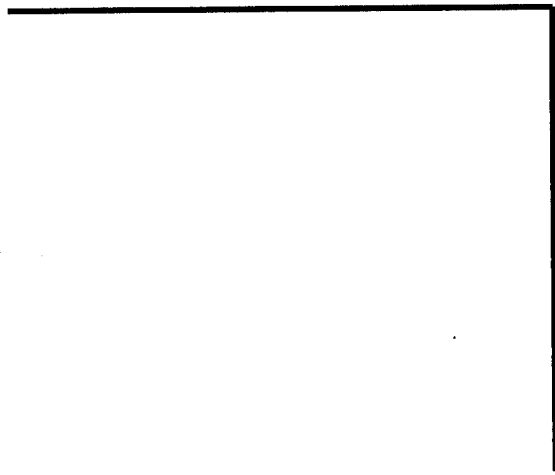
Para verificar se as questões seriam bem compreendidas pela amostra em questão, aplicámos o questionário a 24 elementos de outros grupos de folclore ou etnográficos da região norte de Portugal, com níveis etários e

⁴²⁷ questão em que o inquirido responde livremente, abrindo a possibilidade de se proceder a

habilitações semelhantes à amostra em estudo. Após uma análise das respostas, verificámos que as questões tinham sido bem compreendidas, pelo que se poderia proceder à aplicação do questionário.

Dada a dificuldade de contacto com os grupos, dispersos pelos 13 concelhos da região e com horários de ensaios irregulares, e por conselho do Presidente da RTAM (profundo conhecedor desta realidade), foi através da Região de Turismo que a participação no estudo foi solicitada e que a distribuição dos questionários foi feita. De acordo com a opinião do Dr. Francisco Sampaio, a tarefa afigurava-se difícil, dada a relutância habitual da população em estudo em responder a questionários, já experimentada pela própria RTAM. Na realidade, se os 15 grupos aos quais foi pedida a colaboração neste estudo perfaziam cerca de 450 elementos, apenas 93 nos responderam aos questionários. Ficámos então com uma amostra de 93 elementos de grupos etnográficos ou de folclore da região do Alto Minho, cujo texto das respostas às questões 4, 5, 6 e 7 foi alvo de Análise de Conteúdo.

Tarefa Descritiva



1 – Documento “Organização Curricular e Programas – Volume I – Ensino Básico – 3º Ciclo” (Lisboa, Ministério da Educação – DGEBS, 1991) - **OCP-EB3**

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

As Actividades de Complemento Curricular aparecem neste documento como uma «disciplina» mais, embora sem programa pré-estabelecido. O Ministério da Educação tece apenas algumas considerações sobre este tipo de actividades, previstas, aliás, pelo 48º Artigo da Lei de Bases do sistema Educativo. De entre elas, destacamos a visão da sua natureza como lúdica e cultural, considerando-as mesmo uma das mais ricas expressões da autonomia cultural da Escola:

“As actividades de complemento curricular têm uma **natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa**” (OCP-EB3, Programas, Actividades de Complemento Curricular, p.414),

“as actividades de complemento curricular surgem **como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola**” (OCP-EB3, Programas, Actividades de Complemento Curricular, p.414).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Das categorias estabelecidas, esta é a mais mencionada, embora nem sempre seja perspectivada da mesma forma. A perspectiva mais vezes encontrada é a do contributo dos currícula para o conhecimento, por parte dos alunos, da Cultura, tanto na sua dimensão mundial, como na sua dimensão nacional, com algumas referências também à Cultura local:

“A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica: * Promover: (...) - o

Tarefa descritiva

conhecimento dos valores característicos da língua, história e Cultura portuguesas; (...) * Garantir a aquisição e estruturação de **conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a Cultura** e desenvolver a **interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.**” (OCP-EB3, Organização Curricular, 1. Objectivos, p.15);

“Proporcionar o **alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa**, através de desenvolvimento de noções operatórias e da aquisição de conhecimentos sobre a estrutura e evolução das sociedades” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais – História, 2. Finalidades, p.125).

Outras perspectivas encontradas neste documento para esta categoria foram:

- a atribuição de significado cultural a algumas actividades, nomeadamente a actividade física (patente especificamente no programa da disciplina de Educação Física), e as actividades de complemento curricular:

“a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de **actividade física** adequada – intensa, saudável, gratificante e **culturalmente significativa**” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 1. Introdução, p.241);

“As **actividades de complemento curricular** têm uma **natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa**” (OCP-EB3, Programas, Actividades de complemento Curricular, p.414);

- a tomada de consciência da diversidade cultural no seio dos alunos, embora haja também uma referência a uma homogeneidade cultural que justificaria a centralização curricular:

“Num clima de aula em que se **aceitam e integram diferenças pessoais e culturais** e em que prevalecem a confiança e o respeito mútuos, emergem, naturalmente, as perguntas e as sugestões dos alunos. Ao acolhê-las, o professor pode adequar, mais

Tarefa descritiva

facilmente, o processo de ensino às necessidades manifestadas e favorecer o desenvolvimento de condutas autónomas e de cooperação.” (OCP-EB3, Programas, Língua Portuguesa, 5. Orientação Metodológica, p.63),

“...os planos curriculares são estabelecidos à escala nacional sem prejuízo de incluírem conteúdos flexíveis. Razões ligadas à **homogeneidade cultural** que o país apresenta justificam esta característica dos planos de estudo, do mesmo modo que justificam o cunho prescritivo das suas disposições gerais.” (OCP-EB3, Organização Curricular, 4. Componentes dos Programas de Ensino, p.41);

a preservação e valorização da Cultura local, preconizada apenas nos programas de Geografia e História:

“princípios orientadores/esquemas conceptuais (...): * todos os espaços/lugares contêm riquezas naturais, **valores** históricos e **culturais** que têm de ser utilizados e **preservados** racionalmente pois as suas disponibilidades são limitadas” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais, Geografia, 1. Introdução, p.152);

“I - Domínio das Atitudes/Valores (...) 2.4 - Interessar-se pela construção da consciência europeia, **valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país**” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais, História, 3. Objectivos Gerais, p.152).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

As poucas menções a esta categoria neste documento resumem-se à inclusão da dança nas finalidades e conteúdos da disciplina de Educação Física, numa visão da dança como sequência de elementos técnicos:

“Apreciar, compor e **realizar sequências de elementos técnicos elementares da dança** em coreografias individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 3. Objectivos Gerais, Objectivos por Área, p.253),

Tarefa descritiva

“A **Dança** surge ao longo do curso de Educação Física, pois o tratamento desta área, tão importante, **deve permitir uma progressão da qualidade de prática** e dos seus efeitos, de acordo com as possibilidades dos alunos na composição, na **interpretação (técnica)** e na **apreciação**” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 4. Conteúdos, pp.257-258).

A Dança, mesmo assim, é considerada apenas uma extensão da Educação Física, e apenas uma menção à Dança Popular (no documento é usado o termo Folclore, mas cremos que pretende significar a Dança Popular) é referida, como exemplo dos tipos de Dança previstos:

“**Extensão da Educação Física:** (...) 2. Actividades expressivas (**dança**) – Dança Moderna, **Folclore**, Danças Sociais” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 2. Finalidades, p.247).

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Não foram encontradas neste documento quaisquer referências a esta categoria.

E. CATEGORIA FOLCLORE

Apenas duas menções a esta categoria aparecem em todo o documento, uma delas reduzindo o seu significado à Dança Popular, e a outra limitando-o à música popular, respectivamente nos programas das disciplinas de Educação Física e Educação Musical:

“**Extensão da Educação Física:** (...) 2. Actividades expressivas (**dança**) – Dança Moderna, **Folclore**, Danças Sociais” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 2. Finalidades, p.247),

“**Elementos da história da música:** (...) Século XX – Época Contemporânea: (...) – Pesquisa **folclórica**” (OCP-EB3, Programas, Educação Musical, 4. Conteúdos, p. 378).

F. CATEGORIA IDENTIDADE

As poucas menções a esta categoria referem-se ao contributo dos programas para o conhecimento da identidade cultural, resultando este do confronto com outras identidades culturais, no caso das Línguas Estrangeiras:

“Favorecer o **desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural**, através do **confronto com** a língua estrangeira e **a(s) Cultura(s) por ela veiculada(s)**” (OCP-EB3, Programas, Línguas Estrangeiras I, 2. Finalidades, p. 77),

“Favorecer o **desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural**, através do **confronto com** a língua estrangeira e **a(s) Cultura(s) por ela veiculada(s)**” (OCP-EB3, Programas, Área Opcional, Línguas Estrangeiras II, 2. Finalidades, p. 299),

e também à preservação e valorização da identidade nacional e local, sempre no contexto da integração europeia:

“I - Domínio das Atitudes/Valores (...) 2.4 - Interessar-se pela construção da consciência europeia, **valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país**” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais, História, 3. Objectivos Gerais, p. 127),

“Finalidade: (...) h) A sensibilização dos alunos para a **preservação dos valores da identidade nacional**, no contexto da integração europeia” (OCP-EB3, Programas, Área -Escola, p. 408).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

A perspectiva da preparação para o lazer, da educação para o lazer, aparece mencionada neste documento, embora poucas vezes. Na organização curricular prevê-se como objectivo:

Tarefa descritiva

“Possibilitar: - o **desenvolvimento de capacidades próprias** para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos **tempos livres** e no trabalho” (OCP-EB3, Organização Curricular, 1. Objectivos, p. 15),

e no programa das Actividades de Complemento Curricular aparece também esta perspectiva:

“os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, **visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres** dos educandos” (OCP-EB3, Programas, Actividades de Complemento Curricular, p. 413).

Relativamente aos programas das disciplinas, a educação para o lazer não aparece claramente, havendo apenas referências ao lazer ou tempo livre como conteúdo nas disciplinas de Língua Estrangeira II (Francês II) e Educação Tecnológica:

“Domínios de referência: (...) 8º ano (nível 2) – Os jovens de hoje: férias e **tempos livres** (...)” (OCP-EB3, Programas, Línguas Estrangeiras II – Francês II, 4. Conteúdos, p. 305),

“Áreas de Exploração: (...) Recreio – equipamentos desportivos, **ocupação de tempos livres**, turismo, etc.” (...)” (OCP-EB3, Programas, Educação Tecnológica, 4. Conteúdos, p. 400),

parecendo-nos, no entanto, haver uma menção, embora implícita, ao incentivo à ocupação de tempos livres com actividades físicas, nas finalidades dos programas da disciplina de Educação Física:

“Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: (...) ***Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas** e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da Cultura, na dimensão individual e social” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 2. Finalidades, p.245).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Assim como a categoria Dança / Dança Popular, também esta categoria só é mencionada nos programas da disciplina de Educação Física, encarada como matéria de ensino:

“Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: (...) ***Assegurar a aprendizagem de** um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: (...) - **Jogos Tradicionais e populares**” (OCP-EB3, Programas, Educação Física, 2. Finalidades, p.245).

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria é referida na perspectiva da valorização e defesa do património nos programas das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica e Actividades de Complemento Curricular:

“São finalidades da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico: *Propiciar a **valorização** da língua portuguesa como **património** nacional (...)” (OCP-EB3, Programas, Língua Portuguesa, 2. Finalidades, p.51),

“I - Domínio das Atitudes/Valores (...) 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, **defendendo o património cultural** e a melhoria da qualidade de vida” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais, História, 3. Objectivos Gerais, p.127),

“Interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, com a **preservação do património** natural e cultural, garantindo o desenvolvimento” (OCP-EB3, Programas, Ciências Humanas e Sociais, Geografia, 3. Objectivos Gerais, p.157),

“Consciencializar para a importância de **preservar o património** natural e construído” (OCP-EB3, Programas, Ciências Físicas e Naturais, Ciências Naturais, 2. Finalidades, p.209),

Tarefa descritiva

“intervir no envolvimento visual no sentido da melhoria da qualidade de vida, designadamente nas suas relações com: (...) - a **Defesa do Património Cultural** (erudito e popular)” (OCP-EB3, Programas, Educação Visual, 3. Objectivos Gerais, p.230),

“Domínio das atitudes e valores: (...) *contribuir para a **preservação do Património Cultural Português**” (OCP-EB3, Programas, Educação Musical, 3. Objectivos Gerais, p.230),

“Intervir em iniciativas para **defesa do ambiente, do património cultural** e do consumidor” (OCP-EB3, Programas, Educação Tecnológica, 3. Objectivos Gerais, p.393),

“as actividades de complemento curricular surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada, designadamente, no **reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região**, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos” (OCP-EB3, Programas, Actividades de Complemento Curricular, p.414).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Esta categoria não tem menções neste documento.

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Não foram também encontradas quaisquer menções a esta categoria no documento.

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Esta categoria não tem menções neste documento.

2 – Documento “Decreto-Lei n.º 6/2001 – DR 18-01-2001, 15, Série I –A, 258:265 – Ministério da Educação” – **DL6/2001**

A única categoria mencionada neste documento é a categoria **ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR**, aqui regulamentadas. Este Decreto-Lei afirma a obrigatoriedade dos Projectos Educativos de Escola preverem o desenvolvimento das actividades extracurriculares, tendo estas um carácter facultativo e uma natureza eminentemente lúdica e cultural:

“Actividades de enriquecimento do currículo: **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 na educação.” (DL6/2001, Capítulo II, Artigo 9º).

3 – Documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Lisboa, Ministério da Educação – DEB, 2001) – **CNEB-CE**

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Há duas menções a esta categoria neste documento. A primeira, encontra-se na Introdução, e entende as actividades extracurriculares como parte integrante do currículo, assumindo-as como oportunidades de aprendizagem:

“...as **actividades de enriquecimento curricular**, não sendo obrigatórias, **integram o currículo** dos alunos que nelas estão envolvidos e, para estes, correspondem a **oportunidades de aprendizagem** que devem ser articuladas com todas as outras.” (CNEB-CE, Introdução, p.11).

A segunda menção a esta categoria aparece no âmbito das competências específicas da Educação Artística, assumindo a possibilidade de

as actividades de carácter artístico constituírem actividades de enriquecimento curricular:

“...organização de actividades artísticas em **espaços de enriquecimento curricular**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, p.149)

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta é a segunda categoria mais mencionada neste documento, assumindo diversas perspectivas. A primeira e mais significativa é a que preconiza o conhecimento e aceitação por parte dos alunos da diversidade cultural:

“Perfil do aluno competente – 3ºCiclo (...) - Manifesta **respeito por outros povos e culturas**” (CNEB-CE, Competências Específicas, História, p.90),

“Contactar com diferentes tipos de culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma **consciência multicultural**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, p.151),

“Estimular o **respeito pela diversidade cultural**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Música, p.178).

Outras perspectivas encontradas são a que liga a Cultura ao saber, ao conhecimento:

“A **Cultura** geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica **pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos** e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais” (CNEB-CE, Introdução, p.9),

e a que entende certas matérias de ensino como factores de Cultura:

“No final do ensino básico, o aluno: - Compreende a **música** como construção social e **como Cultura** em diferentes períodos históricos e contextos diversificados” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Música, p.176),

“Consolidar os elementos da dança, teórica e praticamente, numa perspectiva de acesso à **dança como Cultura**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.187).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

As menções a esta categoria encontram-se nas competências específicas das disciplinas de Educação Artística (que inclui uma «sub-área» de dança), e Educação Física. Na disciplina de Educação Artística, a dança é entendida como matéria de ensino, actividade cultural inerente à condição humana e factor identitário, com origens e funções rituais e constituindo uma linguagem:

“**Dançar é humano**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.183),

“A **dança** é uma matéria de confluência de vários **aspectos identitários da natureza humana**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.183),

“A **dança** cumpre **funções** que, na essência, permanecem intactas desde o princípio dos tempos, sejam elas funções **rituais**, mágicas, comunicacionais, diplomáticas, lúdicas, estéticas ou, simplesmente, como fonte de felicidade” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.184),

“O ensino da Dança, nesta perspectiva, proporciona a aquisição de um vocabulário de movimento (...) para que o aluno possa abordar e pesquisar saberes culturais, científicos e tecnológicos, presentes nas matérias curriculares, assim como em situações e problemas do quotidiano, através da **linguagem da dança**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.184).

Tarefa descritiva

A disciplina de Educação Física repete praticamente neste documento o texto do documento 1 (**OCP-EB3**), pelo que a referência à categoria dança se repete também nos mesmos moldes.

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Só a disciplina de Estudo do Meio menciona esta categoria nas suas competências específicas, prevendo como experiências de aprendizagem os estudos etnográficos:

“...tipos de experiências de aprendizagem apresentados: - **A planificação e desenvolvimento de pesquisas diversas** que pressuponham o recurso a diferentes fontes de informação e o uso de diferentes linguagens, incluindo orais, escritas, iconográficas, gráficas, **etnográficas**, monumentais, bibliográficas e outras.” (CNEB-CE, Competências Específicas, Estudo do Meio, p.80).

E. CATEGORIA FOLCLORE

Não foram também encontradas quaisquer menções a esta categoria no documento.

F. CATEGORIA IDENTIDADE

Este documento faz menção a esta categoria logo no seu início, entendendo a construção da identidade como uma das competências gerais do Ensino Básico:

“A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam: - **A construção e a tomada de consciência da identidade** pessoal e social” (CNEB-CE, Competências Gerais, p.15).

Encontramos também referências a algumas matérias de ensino como factores identitários:

“A **língua materna** é um importante **factor de identidade** nacional e cultural.” (CNEB-CE, Competências Específicas, Língua Portuguesa, p.31),

“**As artes** permitem participar em desafios colectivos e pessoais **que contribuem para a construção da identidade** pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, p.149),

“No final do ensino básico, o aluno: (...) Compreende e valoriza **o fenómeno musical** como património, **factor identitário** e de desenvolvimento social, económico e cultural” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Música, p.176),

“A **dança** é uma matéria de confluência de vários **aspectos identitários** da natureza humana” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.183).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Neste documento não encontramos nenhuma referência directa a esta categoria. No entanto, cremos encontrá-la implicitamente em algumas passagens pois, não se incluindo a educação para o lazer como tema transversal, deixa-se em aberto a sua inclusão:

“...faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (como a prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas). **Outros temas transversais, cuja relevância seja identificada pela escola no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares da escola ou de uma turma, poderão igualmente integrar o currículo, no contexto daqueles projectos**” (CNEB-CE, Introdução, p.10).

Como uma das competências gerais é a da promoção da qualidade de vida e o lazer é um dos seus factores, podemos encontrar aqui uma referência implícita a esta categoria:

“À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: (...) (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, **numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida**” (CNEB-CE, Competências Gerais, p.15),

encontrando também referências implícitas à promoção do lazer através de algumas actividades:

“Princípios orientadores (...): (...) - Promoção da diversidade de referências para a construção do «gosto pessoal», - **Implementação de hábitos de fruição teatral**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Expressão Dramática, p.179),

“Na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: (...) - **Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas** e aprofundar a compreensão da sua importância como factores de saúde e componente da Cultura, na dimensão individual e social” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Física, p.220).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

As referências a esta categoria limitam-se às competências específicas da disciplina de Educação Física que, como já referimos, são uma repetição do texto do documento 1 (**OCP-EB3**).

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria aparece referida neste documento sob diferentes perspectivas. Uma delas é a do objectivo do conhecimento e preservação do património:

“Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através **do acesso ao património** escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade” (CNEB-CE, Competências Específicas, Língua Portuguesa, p.31),

“Experiências de aprendizagem (...) – O **contacto/estudo directo com o património** histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados” (CNEB-CE, Competências Específicas, História, p.91),

“Dimensões das competências específicas (...) * Fruição-contemplação (...) - **Conhecer o património** artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e **encarar a sua preservação como um dever cívico**” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Visual, p.157),

“No domínio das relações entre a tecnologia e o consumo, (...): (...) Intervir **na defesa do ambiente, do património cultural** e do consumidor, tendo em conta a melhoria da qualidade de vida” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Tecnológica, p.196).

A perspectiva do entendimento de certas actividades ou matérias de ensino como fazendo parte do património cultural também é mencionada neste documento:

“A **matemática** constitui um **património cultural** da humanidade” (CNEB-CE, Competências Específicas, Matemática, p.57),

Tarefa descritiva

“As **competências artísticas** (...): - **Constituem** parte significativa do **património cultural** da humanidade” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, p.150),

“No final do ensino básico, o aluno: (...) - **Compreende e valoriza o fenómeno musical como património**, factor identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Música, p.176).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Há uma única menção a esta categoria, nas competências específicas da disciplina de Educação Artística – Dança, que encontra nesta actividade funções rituais:

“**A dança cumpre funções** que, na essência, permanecerá intactas desde o princípio dos tempos, sejam elas **funções rituais**, mágicas, comunicacionais, diplomáticas, lúdicas, estéticas ou, simplesmente, como fonte de felicidade” (CNEB-CE, Competências Específicas, Educação Artística, Dança, p.184).

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Esta categoria não tem menções neste documento.

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Não se encontra nenhuma menção directa a esta categoria neste documento, embora nas competências específicas da disciplina Estudo do Meio se preveja o estudo das actividades do sector terciário e a sua observação. Poder-se-á considerar esta uma menção à categoria Turismo, embora implícita, pois esta actividade insere-se, como já vimos, no sector terciário:

“**Reconhecimento das actividades** humanas – primárias, secundárias e terciárias – como fontes de recursos para a satisfação das necessidades básicas do ser humano e para a melhoria da sua qualidade de vida, recorrendo à **observação directa e**

Tarefa descritiva

indirecta de vários tipos de actividades económicas” (CNEB-CE, Competências Específicas, Estudo do Meio, p.83).

4 – Documento “Projectos Educativos das Escolas da Região do Alto Minho” – PEEAM

Para se poder ter uma imagem prévia da presença / ausência das categorias na globalidade dos Projectos Educativos analisados, apresentamos a distribuição das categorias na Tabela 1:

		CATEGORIAS											
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
E S C O L A S	ES3AV	X					X						X
	ES3B	X	X			X		X		X		X	X
	ES3BA	X	X		X			X		X		X	X
	EB23P	X	X			X				X			
	EB23DB	X	X			X	X	X		X			X
	ES3PL	X	X										
	EB23FBM	X	X										
	EB23V	X	X					X					
	ES3HM	X	X				X	X		X		X	X

TABELA 1- PRESENÇA (X) / AUSÊNCIA () DAS CATEGORIAS NOS PROJECTOS EDUCATIVOS
A-Actividades Extracurriculares; B-Cultura/Cult. Popular; C-Dança/D. Popular; D-Etnografia; F-Folclore; G-Lazer/Educação para o Lazer; H-Jogos Tradicionais; I-Património/Pat. Cultural; J-Rito; K-Tradição; L-Turismo/Tur. Cultural

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo de Arcos de Valdevez - PEEAM-ES3AV

Só foi registada a presença de três categorias neste documento:

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Encontramos aqui uma menção apenas a esta categoria, relacionada com a caracterização da escola, na qual alguns Encarregados de Educação (15,2 %) sugerem a criação de mais actividades de ocupação de tempos livres, para melhorar a Escola (PEEAM-ES3AV, 3. Caracterização da escola, 3.6. Pais/Encarregados de Educação, 3.6.6. Sugestões relativas à escola, p.26).

F. CATEGORIA IDENTIDADE

A única menção a esta categoria indica uma preocupação da escola em contribuir para a afirmação da identidade:

“Introduzir nos programas, sempre que venha a propósito, problemáticas de carácter local e regional no sentido de **dar consistência à identidade** do cidadão em formação” (PEEAM-ES3AV, 5. Objectivos Gerais do Projecto Educativo, 5.1. No Âmbito Pedagógico, p.30).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Também esta categoria só é mencionada uma vez, implicitamente, na caracterização do meio em que a escola está inserida, ao dizer-se que a hotelaria é uma das actividades, baseada fundamentalmente no mercado local, que servem de base à produtividade do concelho:

“A base produtiva do concelho é pouco expressiva, caracterizando-se pela existência de **pequenas empresas** que concentram a sua actividade nos sectores do comércio, **hotelaria**, construção civil e indústrias subsidiárias, dependendo, quase exclusivamente, do **mercado local**” (PEEAM-ES3AV, 2. Caracterização Sócio-Económica e Cultural do Meio, p.6).

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo de Barcelos – PEEAM-ES3B

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

A maior parte das menções a esta categoria referem-se a opiniões e sugestões de alunos, encarregados de educação e docentes da escola, que se mostram algo insatisfeitos com a oferta de actividades extracurriculares, sugerindo a diversificação das mesmas:

“Globalmente, a percentagem de **satisfação pelas actividades extracurriculares** está **aquém de 50%**” (PEEAM-ES3B, 4.2.1. Análise dos Inquéritos, p.75),

“**maior diversidade de clubes**, mais dinamismo nas actividades (...) maior divulgação das actividades” (PEEAM-ES3B, 4.2.2. Sugestões recolhidas dos inquéritos, pp. 79-83).

Os alunos mostram não conhecer o plano de actividades:

“**a maioria dos inquiridos desconhece o plano de actividades** previsto para este ano lectivo.” (PEEAM-ES3B, 4.1.Alunos do Ensino Básico – 3º Ciclo, 4.1.1. Análise dos inquéritos, p. 63),

embora estas façam parte do Plano de Actividades incluído no Projecto Educativo, conforme se pode observar numa listagem da oferta da escola (PEEAM-ESB, 3.3.6.5. Plano de Actividades, p. 58). Nesta listagem salientamos o facto de não haver actividades ligadas à Cultura Popular.

Encontramos ainda uma referência ao papel das actividades extracurriculares na ocupação de tempos livres dos alunos:

“**promover a ocupação e valorização dos tempos livres dos alunos** através de projectos de prolongamento de **actividades extracurriculares**, como clubes,

Tarefa descritiva

biblioteca, mediateca, ateliers de artes e ofícios e outras **atividades de complemento curricular**" (PEEAM-ES3B, 5.1.3.1. Objectivos de Âmbito Pedagógico, p.106),

e uma outra que manifesta a intenção de divulgar as actividades extracurriculares na escola e na comunidade:

"divulgar o atelier de arte dramática, os clubes e outras actividades extracurriculares na escola e na comunidade envolvente" (PEEAM-ES3B, 5.3. Metas, p.109).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Na primeira referência a esta categoria, a escola assume-se como referência cultural na comunidade onde está inserida:

"sendo desde a sua origem uma referência pedagógica, educativa e cultural, no seu meio" (PEEAM-ES3B, 1. Preâmbulo, p.4).

As referências culturais são descritas neste documento (locais, festas, símbolos), sendo a Tradição e o folclore assumidos como Cultura:

"O Folclore é a imagem da alegria e da rica tradição cultural que este concelho teve ao longo da história." (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.1. Introdução, p.6).

A escola assume ainda, como uma das suas finalidades, a revalorização da Cultura Popular:

"Revalorizar as práticas e os valores culturais tradicionais da comunidade e desenvolver novos comportamentos" (PEEAM-ES3B, 5.1.2. Finalidades, p. 106).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

Esta categoria não tem quaisquer menções neste documento.

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Esta categoria não tem quaisquer menções neste documento.

E. CATEGORIA FOLCLORE

Há duas menções a esta categoria neste documento, sendo uma delas uma listagem de todas as entidades ligadas ao Folclore no concelho, no âmbito do enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, no capítulo das actividades de animação (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.8. Animação, p. 24). A outra menção já foi referida na categoria CULTURA / CULTURA POPULAR, e diz respeito à concepção do Folclore como Cultura:

“O **Folclore** é a imagem da alegria e da **rica tradição cultural** que este concelho teve ao longo da história.” (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.1. Introdução, p.6).

F. CATEGORIA IDENTIDADE

Não foram encontradas menções a esta categoria.

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Esta categoria aparece mencionada apenas duas vezes neste documento, ambas referindo-se à promoção de actividades de ocupação dos tempos livres dos alunos como metas a atingir:

“promover a **ocupação e valorização dos tempos livres** dos alunos” (PEEAM-ES3B, 5.1.3. Objectivos, p. 106),

Tarefa descritiva

“promover actividades de animação sócio-cultural para **ocupação de tempos livres** dos alunos” (PEEAM-ES3B, 5.3. Metas, p. 109).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Não foram encontradas menções a esta categoria.

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria é mencionada apenas uma vez, no âmbito do enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico da escola. A defesa do património (no caso, do património monumental) é referida como uma das preocupações da comunidade:

“**Todo o património** monumental tem sido e é o **lema constante das suas gentes...**” (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.1. Introdução, p.5).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Não foram encontradas menções a esta categoria.

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Esta categoria é mencionada logo no Preâmbulo deste Projecto Educativo, numa afirmação da sua política educativa que inclui a revalorização da Tradição:

“Como instrumento de afirmação da política educativa da Escola Secundária de Barcelos, este Projecto Educativo procurará incutir e desenvolver valores, **revalorizando as práticas e os valores tradicionais**” (PEEAM-ES3B, 1. Preâmbulo, p.4).

Tarefa descritiva

Também encontramos, no âmbito do enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, referência a algumas tradições da região, como algumas Feiras e Romarias ou mesmo o famoso Galo de Barcelos (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.1. Introdução, pp.5-6).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

A única referência a esta categoria é uma listagem de entidades ligadas ao Turismo, no âmbito do enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico (PEEAM-ES3B, 2. Enquadramento geográfico, cultural e sócio-económico, 2.7. Estruturas de Turismo, p.18).

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo de Barcelinhos (PEEAM-ES3BA)

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria é das mais mencionadas neste documento, sob várias perspectivas. Encontramos aqui patente o entendimento das actividades extracurriculares em sintonia com o que é preconizado pela legislação, atribuindo-se-lhes enorme importância e um carácter lúdico, cultural e desportivo:

“A ocupação dos tempos livres dos alunos em **clubes ou noutras actividades – lúdicas, culturais e desportivas** – devidamente programadas e acompanhadas e a criação, redefinição e optimização de espaços adequados para esses fins, devem constituir as **principais apostas da Escola**” (PEEAM-ES3BA, 3.3.1.2. Ambiente escolar, p.16),

“...cada vez mais **o que se aprende ou adquire na escola** não é só o que vem nos livros ou manuais, mas também tudo aquilo que é **aprendido noutras actividades de complemento curricular, desportivas e culturais** que enriquecem e aproveitam

Tarefa descritiva

potencial humano que se manifesta através destas realizações que tornam, muitas vezes, a escola mais viva e atraente.” (PEEAM-ES3BA, Concepção de Educação e de Escola perfilhada pela Instituição, p.24),

sendo também vistas como um serviço prestado pela escola à comunidade:

“No seu serviço à comunidade, a Escola Secundária/3 de Barcelinhos cede as suas instalações para reuniões de Associação de Pais, associações culturais e desportivas da região, convívios em ocasiões festivas e **realização de actividades de complemento curricular.**” (PEEAM-ES3BA, Caracterização da escola, p.5).

Outra perspectiva encontrada é a do papel que as actividades extracurriculares (no texto aparece a designação áreas não disciplinares, que cremos incluem as actividades extracurriculares) podem desempenhar como solução para o abandono escolar, especialmente no 3º Ciclo:

“criação de áreas disciplinares e não disciplinares que despertem no aluno o gosto pela escola e pelo estudo” (PEEAM-ES3BA, Identificação dos problemas educativos, 1. Áreas problemáticas, p.31).

As actividades extracurriculares são também vistas como uma exigência dos próprios alunos:

“...exigindo a intensificação das actividades extracurriculares desportivas, lúdicas e outras” (PEEAM-ES3BA, Grau de motivação dos alunos, alunos do 3º ciclo, p.20).

Por fim, encontramos também uma listagem das actividades extracurriculares que constituem a oferta da escola, nas quais salientamos a ausência de actividades ligadas à Cultura Popular (PEEAM-ES3BA, Potencialidades da escola, actividades de complemento curricular, p.31).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta categoria, também muito mencionada, aparece inicialmente muito ligada à categoria anterior, sendo a Cultura assumida como o carácter das actividades extracurriculares e de ocupação dos tempos livres:

“Quer-se uma escola especialmente vocacionada para os alunos que, além de os instruir e educar, os distraia e divirta, criando-se espaços de lazer e de ocupação interessante dos tempos livres, empreendendo **projectos culturais**, recreativos e desportivos que os envolva.” (PEEAM-ES3BA, Grau de motivação do pessoal não docente, Ambiente escolar, p.19).

A escola é também entendida como depositária e transmissora de Cultura, podendo, através dos processos da autonomia, e devendo inserir nos currícula a Cultura local:

“...criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes, e com real valor educativo e formativo. **Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que está integrada** (...) orientar-se pelos seguintes princípios: (...) **respeito pelos valores da Cultura portuguesa**. (...) temos de dignificar a escola e torná-la mais atraente de forma a que ela seja capaz de **integrar as novas gerações nos saberes e Cultura sem os quais a sociedade não se reproduz**. **A Cultura de que a escola deve ser uma grande depositária e transmissora**, é uma medida muito ambiciosa proposta a todos os que se empenham no processo educativo” (PEEAM-ES3BA, Princípios para a organização pedagógico-didáctica , pp.27-28),

sendo também vista como um dos objectivos gerais da escola:

“1- **contribuir para a formação** integral – pessoal, cívica, **cultural**, científica, técnica e profissional – **dos alunos**” (PEEAM-ES3BA, Objectivos Gerais da escola , p.36),

e como um pólo cultural da região:

Tarefa descritiva

“Atendendo a que a **escola** está numa fase de mudança e de preparação para a nova reforma e conseqüente adopção de novos cursos para o secundário, é conveniente que esta **seja um pólo dinamizador das forças culturais** e produtivas da margem esquerda do Cávado” (PEEAM-ES3BA, Linhas Orientadoras , p.38).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

Não foram encontradas menções a esta categoria neste documento.

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Esta categoria não aparece mencionada directamente neste documento, mas cremos encontrar uma referência implícita, no sentido da realização de actividades que se podem considerar recolhas etnográficas, para preservar e conhecer o património:

“B- Promover o **conhecimento e a preservação do património cultural** e histórico local: (...) - **apelando à sabedoria ancestral** e às nossas raízes, como base de um enriquecimento cultural que proporcione a sua ligação ao futuro da região; - **realizando actividades de recolha** de literatura oral e escrita: origem e história das suas localidades, dos monumentos e paisagens” (PEEAM-ES3BA, Linhas Orientadoras, p.38).

E. CATEGORIA FOLCLORE

Não foram encontradas menções a esta categoria.

F. CATEGORIA IDENTIDADE

Não foram encontradas quaisquer menções a esta categoria.

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Esta categoria é mencionada sob duas perspectivas. A primeira é a da aposta da escola na ocupação de tempos livres dos alunos com actividades extracurriculares:

“A **ocupação dos tempos livres** dos alunos em clubes ou noutras actividades (...) devem constituir as principais apostas da Escola” (PEEAM-ES3BA, Ambiente escolar, p.16),

e a segunda é a da educação para o lazer como um dos objectivos gerais da escola:

“A escola deve privilegiar no aluno o desenvolvimento de aptidões e competências para aprender, proporcionando-lhe estímulos e incentivos que permitam por si próprio apreender conhecimentos disponíveis e **ocupar criativamente os seus tempos livres.**” (PEEAM-ES3BA, Valores fundamentais a promover pela escola, p.26).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Não foram encontradas menções a esta categoria.

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

As únicas menções a esta categoria referem o conhecimento e preservação do património como objectivo geral da escola:

“8 - **promover o conhecimento e a preservação do património** cultural e histórico local” (PEEAM-ES3BA, Objectivos Gerais da escola, pp. 36-37),

“B - **Promover o conhecimento e a preservação do património** cultural e histórico local” (PEEAM-ES3BA, Linhas Orientadoras, pp. 38).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Não foram encontradas menções a esta categoria neste documento.

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Esta categoria aparece mencionada apenas uma vez, no contexto da orientação da escola para a preservação das tradições:

“B - Promover o conhecimento e a preservação do património cultural e histórico local: - sensibilizando a comunidade educativa para a **preservação das tradições**, usos e costumes, tendo em conta as mutações radicais do mundo moderno” (PEEAM-ES3BA, Linhas orientadoras, p.38).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Não há menções directas a esta categoria, mas pensamos estar implícita na perspectiva da necessidade de a escola se assumir como pólo dinamizador do desenvolvimento equilibrado da região, já que o turismo é uma das actividades em expansão na região do Alto Minho:

“é conveniente que **esta seja um pólo dinamizador das forças culturais e produtivas** da margem esquerda do Cávado e oriente as suas escolhas, sobretudo a sua oferta e área de projecto, **para um melhor e mais equilibrado desenvolvimento desta região.**” (PEEAM-ES3BA, Linhas Orientadoras, p. 38).

Projecto Educativo da Escola Básica com 2º e 3º Ciclos de Pias (PEEAM-EB23P)

Neste documento só encontramos referência a quatro categorias. São elas:

Tarefa descritiva

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria aparece mencionada como uma estratégia para aumentar o gosto pela escola por parte dos alunos:

“**desenvolver actividades** curriculares e **extracurriculares** que, promovendo a auto-estima, a capacidade de iniciativa e a autonomia, **proporcionem aos alunos o gosto pela escola**” (PEEAM-EB23P, Estratégias, p.9),

e como meios de preservar o património:

“- desenvolver actividades através de clubes que visem a protecção e **preservação do património** histórico e ambiental” (PEEAM-EB23P, Estratégias, p.11).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta categoria aparece uma única vez mencionada na contextualização do meio em que a escola está inserida, dando conta da falta de espaços culturais:

“...acresce igualmente a **quase inexistência de espaços culturais** e recreativos” (PEEAM-EB23P, Contextualização económica, social e cultural do meio envolvente do agrupamento, p.6).

E. CATEGORIA FOLCLORE

A única menção a esta categoria refere a existência no meio em que a escola está inserida de um rancho folclórico:

“salientando-se apenas a existência do rancho Folclórico de Pinheiros” (PEEAM-EB23P, Contextualização económica, social e cultural do meio envolvente do agrupamento, p.6).

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria aparece numa menção referida anteriormente, ligada às actividades extracurriculares, sendo uma estratégia da escola desenvolver aquelas na perspectiva da preservação do património:

“- desenvolver actividades através de clubes que visem a protecção e **preservação do património** histórico e ambiental” (PEEAM-EB23P, Estratégias, p.11).

Projecto Educativo da Escola Básica com 2º e 3º Ciclos Diogo Bernardes (PEEAM-EB23DB)

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria aparece mencionada sob a perspectiva defendida no projecto Escola Cultural, prevendo a criação de clubes como factores para uma escola viva, correspondendo aos interesses dos alunos:

“**Os clubes** são uma **saída importante** ao encontro de uma “**escola-viva**”, onde os alunos possam entrar em contacto com uma espécie de “**disciplina de fascínio**” de **cada um**, dando a possibilidade de fazer e conhecer melhor aquilo de que se gosta” (PEEAM-EB23DB, 6.4. Clubes na escola, pp.18-19).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta categoria aparece na caracterização cultural do meio em que a escola está inserida, descrevendo-se alguns dos equipamentos culturais existentes (PEEAM-EB23DB, 1.3. Caracterização cultural, p.5).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

Não foram encontradas menções a esta categoria.

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Não foram também encontradas quaisquer menções a esta categoria.

E. CATEGORIA FOLCLORE

Há apenas uma referência a esta categoria na listagem de equipamentos culturais feita na caracterização cultural do meio, dando conta da existência de alguns ranchos folclóricos na zona (PEEAM-EB23DB, 1.3. Caracterização cultural, p.5) .

F. CATEGORIA IDENTIDADE

Esta categoria aparece novamente perspectivando a filosofia da Escola Cultural, assumindo como objectivo do Projecto Educativo a criação de uma identidade de escola:

“Este Projecto educativo pretende tornar socialmente reconhecível a **identidade da nossa escola**, convertendo-a numa escola mais autónoma e mais liberta das imposições normativas.” (PEEAM-EB23DB, Conclusão, p.25).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Esta categoria aparece mencionada numa reflexão sobre as mudanças da sociedade actual:

“A sociedade actual vive um profundo **movimento de mudança que afecta a forma como trabalhamos, como ocupamos os nossos tempos livres**, como nos

Tarefa descritiva

relacionamos uns com os outros e como tomamos conhecimento do que se passa no mundo à nossa volta.” (PEEAM-EB23DB, 6.5. Internet na escola, p.21),

e também como função dos clubes extracurriculares:

“**A existência de um clube na escola contempla (...): - ocupar o aluno nos seus tempos livres** em áreas diversificadas e que correspondam aos seus interesses como complemento da área vocacional” (PEEAM-EB23DB, 6.4. Clubes na escola, pp.18-19),

e da biblioteca (PEEAM-EB23DB, 6.6 Biblioteca, p.22).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Não foram encontradas menções a esta categoria.

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria aparece ligada à categoria Turismo Cultural, pois o património é entendido como base dessa actividade:

“...o concelho tem apostado fortemente no turismo, apoiando-se na qualidade e beleza das suas paisagens e demais recursos naturais, bem como no seu **património cultural** e arquitectónico” (PEEAM-EB23DB, 1.2. Caracterização económico-social, p.4).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Não foram encontradas menções a esta categoria.

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Não foram também encontradas quaisquer menções a esta categoria.

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Como já vimos, esta categoria aparece na caracterização socio-económica do meio onde se insere a escola, sendo referido que o Turismo Cultural é uma aposta forte do Concelho:

“...o concelho tem apostado fortemente no turismo, apoiando-se na qualidade e beleza das suas paisagens e demais recursos naturais, bem como no seu **património cultural** e arquitectónico.” (PEEAM-EB23DB, 1.2. Caracterização económico-social, p.4).

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo de Ponte de Lima (PEEAM-ES3PL)

Apenas duas categorias são referidas neste documento. São elas:

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria é alvo de um sub-capítulo deste documento, onde se descreve o tipo de actividades extracurriculares que a escola pretende realizar:

“Para além das actividades curriculares, a **Escola promoverá outras actividades de carácter lúdico, cultural e recreativo**, a realizar para além do tempo lectivo, designadamente: -visitas de estudo; -intercâmbio escolar; -desporto escolar; -conferências e debates; -exposições de trabalhos escolares; -**clubes de natureza** teatral, musical, artística, ambiental, **cultural**, científica e outros programas de sensibilização e intercâmbio com a comunidade local, nacional ou internacional.” (PEEAM-ES3PL, 4.7. Actividades de complemento curricular, p.8).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Na referência à categoria anterior vemos que se prevê a criação de clubes de natureza cultural (PEEAM-ES3PL, 4.7. Actividades de complemento curricular, p.8), e a própria escola se assume como instituição de Cultura, quer nos seus objectivos:

“Fazer da Escola Secundária de Ponte de Lima uma instituição cultural por excelência no contexto do Concelho, promovendo a sua capacidade de intervenção comunitária nos domínios educativo, artístico, científico, literário e desportivo” (PEEAM-ES3PL, 3. Objectivos, p.4),

quer nas acções previstas para articulação escola-meio:

“Organização, em colaboração com entidades locais (escolas, autarquia, associações...), de acções de difusão cultural e animação sociocultural (exposições, debates, conferências, seminários...)” (PEEAM-ES3PL, 4.5. Articulação Escola-meio, p. 8).

Projecto Educativo da Escola Básica com 2º e 3º Ciclos Frei Bartolomeu dos Mártires (PEEAM-EB23FBM)

Apenas duas categorias são referidas neste documento. São elas:

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria aparece mencionada como factor de aprendizagem:

“O aluno não aprende apenas na sala de aula. Ele continua a aprender e a construir-se socialmente no momento em que entra o portão da escola. Essa aprendizagem, erradamente entendida como colateral, prolonga-se pelo dia escolar e tem lugar em cada momento que passa: acontece persistentemente nos intervalos, nos contactos e

Tarefa descritiva

conversas informais com professores, funcionários e colegas e nas **actividades extra-curriculares.**” (PEEAM-EB23FBM, Que papel para a Escola Básica?, p.2).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta categoria está presente numa referência a um grupo de folclore que terá existido na escola, no passado, mas que não seria institucionalizado, pois decorreria de trabalho voluntário por parte dos professores, dependendo-se a não existência de créditos horários para essa actividade:

“Chegou ainda a existir na nossa escola, com apoio voluntário e desinteressado de professores, (...) um rancho folclórico.” (PEEAM-EB23FBM, Como trabalhamos até aqui. As nossas virtualidades, p.6).

Projecto Educativo da Escola Básica com 2º e 3º Ciclos de Viatodos⁴²⁸ (PEEAM-EB23V)

Neste documento foram encontradas menções a três categorias apenas. São elas:

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria aparece referida nas linhas gerais de actuação da escola, como sendo a criação de actividades extracurriculares um dos seus objectivos gerais:

“1 – A aquisição de conhecimentos/competências fundamentais: - Criar espaços e equipamentos na escola (Centro de Recursos Educativos – CRE) vocacionados para a satisfação de necessidades (...) complemento curricular” (PEEAM-EB23V, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, LINHAS GERAIS DE ACTUAÇÃO).

⁴²⁸ Este Projecto Educativo encontra-se na Internet, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, pelo que as referências não mencionam o número de página.

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Esta categoria aparece numa perspectiva da escola como dinamizadora de Cultura e de desenvolvimento local:

“uma escola que rentabilize os seus recursos de forma a **constituir-se como um pólo de dinamização cultural e desenvolvimento local** visando a partilha de conceitos da educação permanente e comunitária” (PEEAM-EB23V, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, PROCESSO EM CONSTRUÇÃO),

Aparece também uma referência à sensibilização e defesa dos valores históricos como um dos objectivos gerais da escola, para habilitar os alunos para a cidadania:

“3 – A habilitação para o exercício da cidadania responsável: Inculcar nos alunos (...) a **sensibilização dos valores históricos, culturais e sua defesa**” (PEEAM-EB23V, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, LINHAS GERAIS DE ACTUAÇÃO),

e também à valorização da realização de actividades educativas culturais:

“**Valorização da realização de actividades educativas (culturais, recreativas e desportivas)**” (PEEAM-EB23V, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Esta categoria aparece referida nas linhas gerais de actuação da escola, como sendo a ocupação dos tempos livres dos alunos um dos seus objectivos gerais:

“1 – A aquisição de conhecimentos/competências fundamentais: - Criar espaços e equipamentos na escola (Centro de Recursos Educativos – CRE) vocacionados para a

(...) ocupação dos tempos livres dos alunos" (PEEAM-EB23V, <http://www.eb23-viatodos.rcts.pt>, LINHAS GERAIS DE ACTUAÇÃO).

Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo Henrique Medina⁴²⁹ (PEEAM-ES3HM)

A. CATEGORIA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES / DE EXTENSÃO CURRICULAR / DE COMPLEMENTO CURRICULAR

Esta categoria aparece, na opinião dos pais e encarregados de educação da escola, na perspectiva da desvalorização das actividades extracurriculares como combate ao insucesso escolar:

"A escola e os pais preocupam-se sobretudo com os aspectos da disciplina, da assiduidade e do comportamento, ou seja, os aspectos que eles podem controlar de modo mais objectivo. Por esta razão, de acordo com a Cultura local, os professores e os pais, exercem por vezes, um controle directo mas exterior sobre o ritmo de trabalho dos alunos. Esta mesma preocupação leva-os a **valorizar menos a participação dos alunos "difíceis" em actividades livres, não curriculares**, medindo a qualidade do desempenho não pelo tipo das competências que os alunos desenvolvem ou podem adquirir, mas em termos dos conhecimentos académicos demonstrados, normalmente sob forma escrita." (PEEAM-ES3HM, Contactos com os Encarregados de Educação),

embora a escola veja essas actividades como possibilidades de enriquecimento cultural:

"Uns destinam-se a satisfazer necessidades básicas imediatas; outros terão de ser vistos numa perspectiva profilática ou de prevenção para o futuro; outros ainda **como actividades de enriquecimento cultural e intelectual**. (...) Assim se discriminam os tipos de apoio e complementos educativos existentes nesta escola. (...)Actividades de complemento curricular/Clubes" (PEEAM-ES3HM, Apoios e complementos educativos),

⁴²⁹ Este Projecto Educativo encontra-se na Internet, <http://www.esec-henrique-medina.rcts.pt>, pelo que as referências não mencionam o número de página.

e de ocupação de tempos livres:

“Considera-se importante proceder a um estudo do grau de concentração ou dispersão das residências dos alunos pelas freguesias de Esposende, para cálculo do tempo diariamente dispendido nas deslocações, caso utilizem os meios de transporte colectivo, bem como das implicações daí decorrentes. Visa-se ajuizar da eventual implicação negativa que tal dispêndio poderá representar na gestão do tempo não-lectivo por parte dos alunos, a par do levantamento da necessidade/possibilidade de **ocupação dos tempos «mortos» com actividades extra-curriculares**” (PEEAM-ES3HM, Avaliação das condições de elaboração do Projecto Educativo).

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Partindo do enquadramento legal, reafirma-se aqui o conhecimento da Cultura portuguesa como objectivo do ensino:

“**Formar**, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e **no apreço pelos valores** permanentes da sociedade, em geral, e **da Cultura portuguesa**, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional” (PEEAM-ES3HM, 2. Enquadramento Legal),

e perspectiva-se a Cultura em harmonia com o trabalho e com o lazer:

“É urgente que a insularidade dicotómica da Escola/Formação, Trabalho/Cultura-Lazer seja abolida. **Já não se justifica que a escola, o trabalho e o acesso ao lazer e Cultura possuam linguagens de mútuo desconhecimento** e, por vezes, sejam promotores de conflitualidade. No homem em concreto estas variáveis não se encontram separadas, mas antes se cruzam harmoniosamente.” (PEEAM-ES3HM, Centro de Formação Contínua de Professores do Concelho de Esposende).

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

Não foram encontradas menções a esta categoria.

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Não foram também encontradas quaisquer menções a esta categoria.

E. CATEGORIA FOLCLORE

Não foram encontradas menções a esta categoria.

F. CATEGORIA IDENTIDADE

Esta categoria é aqui vista sob duas perspectivas. A primeira decorre do assumir o enquadramento legal que salienta a contribuição da escola para a defesa da identidade nacional:

“O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) Contribuir para a defesa da identidade nacional” (PEEAM-ES3HM, Enquadramento legal, Lei 46/86).

A segunda entende o Projecto Educativo de Escola como meio de a escola afirmar a sua identidade, indo assim ao encontro da quarta dimensão preconizada pelo projecto Escola cultural, a identidade de escola:

“Nasce assim, o P.E.E. **onde a escola constrói e define a sua identidade**” (PEEAM-ES3HM, 8. Conclusão).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Além da menção a esta categoria já referida na categoria B. CULTURA / CULTURA POPULAR, que perspectiva o lazer em harmonia com o trabalho e a Cultura, encontramos aqui uma preocupação dos alunos com a problemática da ocupação dos seus tempos livres:

Tarefa descritiva

“Constata-se grande preocupação na necessidade de diversificação dos meios de **ocupação de tempos livres** e de melhoria das relações humanas.” (PEEAM-ES3HM, 5. A escola que pretendemos, 5.1. O diagnóstico construído pelos alunos).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Não foram encontradas menções a esta categoria.

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria é aqui vista sob duas perspectivas. A primeira decorre do assumir o enquadramento legal que salienta a contribuição da escola para consciencialização relativamente ao património cultural:

“O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da **consciencialização relativamente ao património cultural** do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (PEEAM-ES3HM, Enquadramento legal, Lei 46/86).

A segunda afirma a região onde a escola está inserida como rica em património cultural:

“Quanto ao **património cultural**, este apresenta-se como elemento potencializador de todos os recursos, visto ser uma **região rica** em património arqueológico e edificado.” (PEEAM-ES3HM, Contextualização e caracterização da escola, Património Cultural),

“Trata-se de uma área habitada desde tempos imemoráveis, constituindo, sempre, um elemento de defesa da costa devido aos seus castros e moinhos de rodízio situados, sobretudo, em Palmeira de Faro, Marinhas e Vila Chã, **onde a tradição e o património arqueológico estão patentes**, envolvendo as freguesias da Arriba Fóssil num místico histórico.” (PEEAM-ES3HM, Contextualização e caracterização da escola, Meio Físico).

J. CATEGORIA RITUAIS / RITOS

Não foram encontradas referências a esta categoria.

K. CATEGORIA TRADIÇÃO / TRADIÇÕES

Esta categoria é apenas mencionada na caracterização do enquadramento paisagístico do meio físico em que a escola está inserida, sendo este caracterizado como uma área com Tradição:

“Trata-se de uma área habitada desde tempos imemoráveis, constituindo, sempre, um elemento de defesa da costa devido aos seus castros e moinhos de rodízio situados, sobretudo, em Palmeira de Faro, Marinhas e Vila Chã, onde a **tradição** e o património arqueológico estão patentes, envolvendo as freguesias da Arriba Fóssil num místico histórico.” (PEEAM-ES3HM, Contextualização e caracterização da escola, Meio Físico).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Na caracterização do enquadramento paisagístico do meio físico em que a escola está inserida também encontramos uma menção à categoria **TURISMO**, sendo esta actividade considerada como importante na área:

“Antas, Belinho, Mar, Marinhas, Esposende, Fão e Apúlia são as freguesias da Orla Costeira deste concelho, onde **a tradição e o turismo** de sol e praia se tornam o chamariz dos turistas e dos visitantes.” (PEEAM-ES3HM, Contextualização e caracterização da escola, Meio Físico).

5 – Documento “Entrevista ao Presidente da Região de Turismo do Alto Minho”
– **E-RTAM**;

As categorias encontradas na transcrição da entrevista foram:

B. CATEGORIA CULTURA / CULTURA POPULAR

Na questão sobre a Cultura Popular no Alto Minho, o entrevistado defende a sua preservação cuidadosa:

“Há um consenso geral de que esta Cultura Popular, desde que feita com estes cuidados, **deverá ser preservada o melhor possível**” (E-RTAM, Questão 1),

abordando já aqui a questão seguinte, realçando a importância da escola nessa preservação:

“Tenho expectativas de que a Cultura Popular vai cada vez mais tornar-se efectiva e o que necessitamos é de muita informação. Esta informação, **passando pelas escolas** vai permitir que muita coisa que ainda hoje se desconhece possa voltar às raízes” (E-RTAM, Questão 1).

Na questão sobre a escola e a manutenção da Cultura Popular, o entrevistado salienta a necessidade da transmissão da Cultura Popular na escola:

“É **necessário** que os professores, desde a pré-primária, cada um no seu sector, e cada um no seu espaço, **passem esta Cultura Popular.**” (E-RTAM, Questão 2).

Na questão sobre a ligação da escola à Cultura Popular, o entrevistado afirma que essa ligação ainda não existe:

“A **escola**, por diversos motivos, ainda **não está ligada à Cultura Popular**” (E-RTAM, Questão 3).

O entrevistado fala ainda da falta de conhecimento sobre Cultura Popular no nosso país:

“O que acontece agora é que por exemplo já **encontramos na Alemanha melhor informação cultural sobre nós** do que a que temos cá.” (E-RTAM, Questão 4).

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Esta categoria aparece mencionada na questão sobre o papel da escola na manutenção da Cultura Popular, defendendo o entrevistado a importância de despertar o gosto pela etnografia:

“Não podemos em termos de futuro esquecer-nos de **despertar o gosto pela etnografia**, defender intransigentemente o que é nosso.” (E-RTAM, Questão 2).

G. CATEGORIA LAZER (TEMPOS LIVRES) / EDUCAÇÃO PARA O LAZER (TEMPOS LIVRES)

Esta categoria aparece mencionada nas duas últimas questões, sobre a importância do Turismo Cultural e o papel que nele podem desempenhar os grupos de cariz etnográfico, salientando o carácter cultural e lúdico do turismo na região:

“somos um **turismo boutique**, de **base cultural** (seja ambiental, seja património, seja **lúdico**, a vivência, o prazer, o **ócio**)” (E-RTAM, Questão 4),

e a riqueza lúdica da Cultura da sua Cultura:

“Toda a nossa **Cultura lúdica**, **jogos**, brincadeira tem uma **base cultural extremamente rica**, nada é importado, tudo nasceu aqui, e isso é inesgotável” (E-RTAM, Questão 5).

H. CATEGORIA JOGOS TRADICIONAIS OU POPULARES

Na citação anterior podemos ver também uma referência a esta categoria, afirmando o entrevistado que os jogos da região têm uma base cultural rica.

I. CATEGORIA PATRIMÓNIO / PATRIMÓNIO CULTURAL

Esta categoria aparece mencionada na questão sobre o turismo cultural, constituindo o património, na opinião do entrevistado, uma das bases culturais do turismo da região:

“somos um **turismo** boutique, de **base cultural** (seja ambiental, seja **património**, seja lúdico, a vivência, o prazer, o ócio)” (E-RTAM, Questão 4),

sendo por isso fundamental a sua defesa, assumindo a população um papel fundamental nessa tarefa:

“O meu medo é que a Cultura sem população não existe, **que tem de defender o património é a população**, porque senão somos totalmente mecanizados.” (E-RTAM, Questão 4).

K. CATEGORIA TRADIÇÃO

Esta categoria aparece mencionada uma vez na primeira questão, constatando o entrevistado que se observa hoje em dia no Alto Minho um retorno à Tradição, um certo revivalismo do que é tradicional:

“...temos informação referente a romarias que no princípio se deterioraram, com um excesso de modernismo, e que hoje, **são as próprias aldeias**, apesar das desertificações e da emigração (que depois de verem muita coisa lá de fora e que nada lhes diz, e de nada terem que os distinguisse) **que querem que as suas festas sejam o mais tradicionais possível**” (E-RTAM, Questão 1).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Esta, como seria de esperar, foi a categoria mais mencionada nesta entrevista, até porque as duas últimas questões se referiam directamente ao Turismo. Inicialmente, o entrevistado mencionou um estudo que concluiu ser o

Tarefa descritiva

Norte de Portugal uma possibilidade turística ainda pouco visível, mas com teor cultural:

“Gastaram-se 150 000 contos ou 200 000 contos em dois inquéritos entregues a uma companhia americana, que concluíram haver 3 grandes regiões de turismo em Portugal já com grande procura internacional: o Algarve, sol e praias, Lisboa por ser cidade e ter negócios e congressos, e a Madeira por ser exótica. Havia uma quarta possibilidade que era o **Porto e Norte de Portugal**, mas ainda não era muito visível, embora tivesse a **parte cultural**” (E-RTAM, Questão 4),

definindo de seguida o produto turístico da região:

“Aquilo que nós propomos é de certa maneira uma definição de um produto com 3 grandes substâncias: **produto composto** (nós não temos um produto único que se afirme), somos um **turismo boutique, de base cultural** (seja ambiental, seja património, seja lúdico, a vivência, o prazer, o ócio) e é **itinerante** (touring). Concordaram com esta definição. O **turismo cultural tem de ser muito diverso** para cativar a pessoa, a pessoa tem de andar.” (E-RTAM, Questão 4).

O entrevistado afirmou a importância do turismo cultural para a região, referindo o seu preço ainda excessivo:

“O **turismo cultural é a única hipótese** que temos. O nosso turismo cultural **ainda é caro**.” (E-RTAM, Questão 4),

“O **turismo cultural é uma mina**. Esse é o nosso petróleo.” (E-RTAM, Questão 4),

“Já há muito que eu ando a dizer que o **nosso turismo nesta região é essencialmente turismo cultural**. Normalmente as pessoas não acompanham estas realidades e nós temos de ir buscá-las para o turismo cultural.” (E-RTAM, Questão 4),

referindo ainda que ainda não se promove adequadamente o turismo cultural na região:

“A **promoção** que está a sair lá fora é para um turismo em Portugal **barato...**” (E-RTAM, Questão 4),

“...ainda **não temos público** para o turismo no espaço rural.” (E-RTAM, Questão 4).

6 – Documento “Entrevista ao Presidente da Federação do Folclore Português”
– E-FFP;

As categorias encontradas na transcrição da entrevista foram:

C. CATEGORIA DANÇA / DANÇA POPULAR

Era previsível, se não indispensável, que esta categoria fosse mencionada pelo Presidente da Federação do Folclore Português, ou não fosse esta uma Federação que agrupa colectividades ligadas à Dança Popular. Na questão sobre os critérios da Federação, o entrevistado pensa ser fundamental pesquisar as danças com rigor:

“Nas **danças** também é necessário que seja efectuada uma **pesquisa rigorosa**, sem deturpações. (...) Um grupo de folclore tem de obedecer a estas regras.” (E-FFP, Questão 1).

Na questão relativa ao contributo que os grupos de folclore podem dar ao desenvolvimento turístico de uma região, o entrevistado, falando especificamente sobre o Minho, vê a Dança Popular desta região como uma mais valia, como algo que a caracteriza:

“Quando se fala no **Minho** pensa-se imediatamente nas suas **danças**, trajes e cantares. Não é por acaso que em todo o mundo se fala no Vira e se relaciona o Vira imediatamente com o Minho” (E-FFP, Questão 3),

e que contribui largamente para a atractividade turística, graças aos grupos de folclore:

“Além da paisagem e da culinária os grupos de folclore emprestaram à região uma motivação muito forte devido aos seus trajes, cantares e **danças**” (E-FFP, Questão 3).

D. CATEGORIA ETNOGRAFIA

Encontramos menções claras a esta categoria quando o entrevistado referiu os critérios da federação, no sentido de ser fundamental os grupos procederem a uma pesquisa etnográfica rigorosa para serem federados:

“é necessário que seja efectuada uma **pesquisa rigorosa**, sem deturpações. Pretende-se que o grupo **vá às raízes** e as interprete mediante o que encontrar. Um grupo de folclore tem de obedecer a estas regras.” (E-FFP, Questão 1).

Em relação às características de uma pesquisa etnográfica, no discurso do entrevistado podemos inferir que a paciência, a persistência e a observação participante são características fundamentais, bem como uma documentação prévia bem trabalhada:

“Nunca se deve dizer às pessoas que se está a fazer uma recolha para um grupo de folclore, deve-se procurar **pôr a pessoa a falar** sobre o seu quotidiano, e deixá-la chegar à parte das **danças e cantares**, subtilmente. **Às vezes**, para obter informação sobre uma dança, **tem de se gastar dois ou três dias...**” (E-FFP, Questão 2),

“Uma recolha etnográfica bem feita **tem de ser do dia-a-dia, conviver com as pessoas** até se conseguir obter a informação. Tem de haver muito cuidado em estar bem seguro e dentro da temática que se vai trabalhar, **previamente pesquisar** a época que se pretende descrever.” (E-FFP, Questão 2).

Sobre o papel que a Escola pode ter na transmissão da Cultura Popular, o entrevistado é da opinião de que é exactamente pela etnografia que se deve começar:

“O folclore deve entrar nas escolas como forma de formação, **levando as próprias crianças e jovens a fazer as recolhas**, a ir buscar às raízes.” (E-FFP, Questão 4),

Tarefa descritiva

alertando, no entanto, para a falta de formação dos professores nessa área, e para os perigos que essa falta de formação acarreta:

“Em geral **um professor não tem a formação** necessária nem executam a pesquisa necessária. Nesse caso o folclore no ensino pode ser **desastroso**” (E-FFP, Questão 4).

E. CATEGORIA FOLCLORE

Esta categoria seria também impensável não ser encontrada no discurso do entrevistado, visto ser este presidente da Federação de Folclore. As questões 1 e 3 referiam-se directamente a esta categoria, ao visarem os grupos de folclore. O termo Folclore foi relacionado pelo entrevistado com os usos e costumes:

“Folclore significa **usos e costumes do povo.**” (E-FFP, Questão 1),

sendo na sua opinião importante a sua inclusão nas escolas, como meio de formação:

“O **folclore deve entrar nas escolas** como forma de **formação**” (E-FFP, Questão 4).

Em relação à questão sobre o contributo dos grupos de folclore para o desenvolvimento turístico, o entrevistado, referindo-se particularmente à região do Minho, é da opinião que o folclore pode contribuir para esse desenvolvimento:

“Não há dúvida que há uma forte **identificação turística de grupos de folclore no Minho.** Além da paisagem e da culinária **os grupos de folclore emprestaram à região uma motivação muito forte** devido aos seus trajes, cantares e danças. (...) As danças e os cantares, mantidas pelos grupos de folclore têm **contribuído fortemente para o desenvolvimento turístico do Minho.** Há uma interligação da paisagem, da culinária e das danças e cantares completando um todo que constitui **uma atracção turística de que o Minho é muitíssimo rico.**” (E-FFP, Questão 3),

Tarefa descritiva

“Com as **potencialidades dos nossos grupos de folclore** devidamente seleccionados com as ligações rurais, teremos **potencialidades turísticas diferentes de todo o mundo**, que podem **desenvolver a região**” (E-FFP, Questão 3),

lamentando ainda o subaproveitamento que existe do folclore no turismo, e a mais valia em que o folclore consiste:

“Para um bom turismo, a **diferença é que nos dá a vantagem**. Esta **diferença está subaproveitada**. O folclore, quando é incluído, é **pouco tempo**, e as pessoas gostariam de mais.” (E-FFP, Questão 3).

L. CATEGORIA TURISMO / TURISMO CULTURAL

Além do que já referimos na categoria anterior, na qual o folclore era entendido como potenciador do turismo, constituindo uma diferença vantajosa, o entrevistado é da opinião que o Turismo Cultural é uma realidade para a qual ainda não há a sensibilidade que seria de desejar:

“Os **agentes turísticos ainda não estão sensibilizados** para as questões do **turismo cultural, rural**. Hoje em dia o turista é um **estudioso**, gosta de descobrir algo diferente.” (E-FFP, Questão 3).

7 – Documento “Questionários a 93 membros de grupos de folclore/etnográficos do Alto Minho” – **Q-ETNO**.

Com a análise destes questionários, e a partir das categorias estabelecidas *a priori*, chegámos em cada questão aberta a algumas sub-categorias, pelas quais se distribuíram as respostas dos inquiridos.

Questão 4 - Porque decidiu pertencer ao grupo?

As razões que levaram os inquiridos a pertencer aos seus grupos dividiram-se pelas seguintes sub-categorias:

Tarefa descritiva

- Gosto pelo Folclore, pela Cultura Popular, pela Tradição e pelas actividades ligadas a estas categorias (58 inquiridos),
- Tradição familiar (21 inquiridos),
- Gosto pela Dança (6 inquiridos),
- Por convite (5 inquiridos),
- Para ocupar Tempos Livres (3 inquiridos).

Como se pode ver, 62% dos inquiridos decidiu pertencer a um grupo de cariz etnográfico por gostar de Folclore, de Cultura Popular, da Tradição e de todas as actividades que lhes estão inerentes:

Pertenço ao grupo porque “gosto da Cultura Popular” (Q-ETNO, 2),

Pertenço ao grupo “por sentir na alma o gosto dos antepassados” (Q-ETNO, 58),

Pertenço ao grupo por “gosto pelo folclore” (Q-ETNO, 40).

Cerca de 23% dos inquiridos atribuem à tradição familiar o facto de pertencerem aos seus grupos:

Pertenço ao grupo por “tradição familiar” (Q-ETNO, 43),

Pertenço ao grupo “porque comecei de pequeno, com os meus pais, avô e tios” (Q-ETNO, 35).

Cerca de 7% dos inquiridos pertencem ao grupo pelo gosto que possuem pela actividade da dança:

Pertenço ao grupo porque “sempre gostei de dançar” (Q-ETNO, 48).

Cerca de 5% dos inquiridos pertencem ao grupo porque para tal foram convidados:

Tarefa descritiva

Pertenço ao grupo “porque me convidaram” (Q-ETNO, 10),

e apenas 3% mencionam a ocupação de tempos livres como razão para pertencerem aos seus grupos:

Pertenço ao grupo porque “quis ocupar os meus tempos livres com algo interessante” (Q-ETNO, 72).

Questão 5 - Considera o grupo genuíno e representativo da região? Porquê? Em que aspectos?

A opinião dos inquiridos sobre a representatividade e genuinidade dos seus grupos foi na sua maioria favorável, isto é, 92% dos inquiridos considerou o seu grupo genuíno e representativo. Os 8% que não consideraram o seu grupo genuíno e representativo atribuíram esse facto à falta de rigor etnográfico.

O grupo não é muito representativo porque “há algumas danças genuínas, outras alteradas” (Q-ETNO, 9),

O grupo não é representativo “devido à deterioração da Cultura regional” (Q-ETNO, 13).

As razões para a representatividade e genuinidade dos grupos dividiram-se pelas seguintes sub-categorias:

- Rigor e Autenticidade (37 inquiridos),
- Antiguidade e Tradição (30 inquiridos),
- Imagem do grupo (14 inquiridos),
- Divulgação e Preservação da Cultura Popular (5 inquiridos).

Três dos inquiridos não responderam a esta questão.

Como se pode observar, 40 % dos inquiridos considera o seu grupo genuíno e representativo pelo seu rigor etnográfico e pela sua autenticidade:

Tarefa descritiva

O grupo é representativo pela “autenticidade de trajes, cantares e danças” (Q-ETNO, 14),

O grupo é representativo porque “tem o cuidado de pesquisar a origem” (Q-ETNO, 41),

O grupo é representativo porque “preserva os costumes herdados sem os adulterar” (Q-ETNO, 43).

32 % dos inquiridos atribuí essa genuinidade e representatividade à antiguidade e Tradição dos seus grupos:

O grupo é representativo porque “são 35 anos de actividades que dignificaram a imagem da região e do país, preservando e mostrando o melhor do folclore vianês” (Q-ETNO, 49),

O grupo é representativo porque “representa uma tradição com pormenores verdadeiros” (Q-ETNO, 76).

15% dos inquiridos atribui à imagem do grupo a sua genuinidade e representatividade:

O grupo é representativo porque “podemos mostrar as nossas danças, os nossos trajes e as nossas vozes” (Q-ETNO, 60).

Apenas 5% dos inquiridos referiu o contributo dos seus grupos para a divulgação e preservação da Cultura Popular como razões para os considerarem genuínos e representativos:

O grupo é representativo porque “divulga o folclore da nossa região” (Q-ETNO, 38).

Questão 6 – De que forma considera que o seu grupo pode contribuir para o desenvolvimento do turismo na sua região?

Tarefa descritiva

A opinião dos inquiridos sobre o contributo dos seus grupos para o desenvolvimento do turismo da sua região foi unânime: as 91 respostas (2 inquiridos não responderam a esta questão) foram no sentido de afirmar a influência dos seus grupos no desenvolvimento do Turismo, embora as razões variassem entre as seguintes sub-categorias:

- Pesquisa e divulgação da Cultura Popular (85 inquiridos),
- Existência de público para o Turismo Cultural (4 inquiridos),
- Cooperando com a Escola (2 inquiridos).

Como se pode ver, 92% dos inquiridos justificaram o contributo dos seus grupos para o desenvolvimento do Turismo pela pesquisa e divulgação da Cultura Popular que executam:

O grupo desenvolve o turismo da região “levando por todo o país e estrangeiro a Cultura do nosso povo, as suas tradições” (Q-ETNO, 3),

O grupo desenvolve o turismo da região “fazendo recolhas através de pessoas mais idosas e sabedoras do folclore e assim promover o que há de mais original no nosso concelho” (Q-ETNO, 9),

O grupo desenvolve o turismo da região ao “dar a conhecer os usos e costumes da terra” (Q-ETNO, 15),

O grupo desenvolve o turismo da região “divulgando o folclore e tradições” (Q-ETNO, 22),

O grupo é representativo porque “tenta de várias formas preservar e mostrar aquilo que se fazia há algumas décadas atrás nesta região, nomeadamente nos trajes, nas danças e nos cantares, para que não sejam esquecidos” (Q-ETNO, 48).

Cerca de 4% dos inquiridos reconheceram haver público para o tipo de actividades levadas a cabo pelos seus grupos, ou seja, haver público para o turismo cultural:

Tarefa descritiva

O grupo desenvolve o turismo da região “porque de alguma forma ainda há pessoas que gostam do folclore e os turistas (...) gostam de apreciar o folclore” (Q-ETNO, 5),

e apenas 2% dos inquiridos mencionou a cooperação com escolas de folclore como o contributo que os seus grupos dariam ao desenvolvimento do turismo da região:

O grupo desenvolve o turismo da região “trabalhando cada vez mais e contribuir mais nas escolas de folclore” (Q-ETNO, 63).

Questão 7 - Pensa que a Cultura Popular deveria ser ensinada na Escola? Porquê?

A opinião dos inquiridos sobre o papel da Escola na transmissão da Cultura Popular foi claramente favorável: 98% dos inquiridos declarou que a Cultura Popular deve ser ensinada na Escola. Apenas 2% dos inquiridos declarou não concordar com essa perspectiva, apresentando como razões a necessidade dessa transmissão de Cultura Popular ser feita nas colectividades de cariz etnográfico, e o excessivo número de disciplinas existentes no currículo escolar:

A Cultura Popular não deve ser ensinada na escola porque “quem realmente se interessar por este tema deve procurar se inserir em algo que lhe possa ensinar o que pretende” (Q-ETNO, 50),

A Cultura Popular não deve ser ensinada na escola porque “o que não falta aos alunos são disciplinas” (Q-ETNO, 56).

As razões que justificam a transmissão da Cultura Popular na Escola dividiram-se pelas seguintes sub-categorias:

- Desconhecimento existente acerca da Cultura Popular e incentivo ao seu conhecimento (44 inquiridos),

Tarefa descritiva

- Preservação da Cultura Popular (23 inquiridos),
- Manutenção e construção da Identidade (4 inquiridos),
- Angariação de novos elementos para os seus grupos (2 indivíduos),
- Sem razão apresentada (18 inquiridos).

Como podemos observar, cerca de 48% dos inquiridos refere como justificação para a transmissão da Cultura Popular na Escola o grande desconhecimento existente a esse nível, e a necessidade de incentivar os jovens ao aprofundar do seu conhecimento:

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola “porque nos nossos dias existe pouca informação da Cultura Popular, nomeadamente em relação ao folclore” (Q-ETNO, 1),

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola porque “é interessante incentivar os jovens a conhecê-la” (Q-ETNO, 2).

Cerca de 25% dos inquiridos atribuiu à necessidade de preservar a Cultura Popular a razão para a sua transmissão pela Escola:

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola “para que os nossos jovens não deixem morrer a nossa Cultura que vem dos nossos antepassados” (Q-ETNO, 87),

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola para “que a Cultura do povo se mantenha por muitos anos” (Q-ETNO, 68).

Apenas 4% dos inquiridos mencionou, directa ou indirectamente, as questões da manutenção e construção da identidade como justificação da transmissão da Cultura Popular na Escola:

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola porque “a Cultura Popular é a identidade do nosso país, a nossa própria identidade” (Q-ETNO, 46),

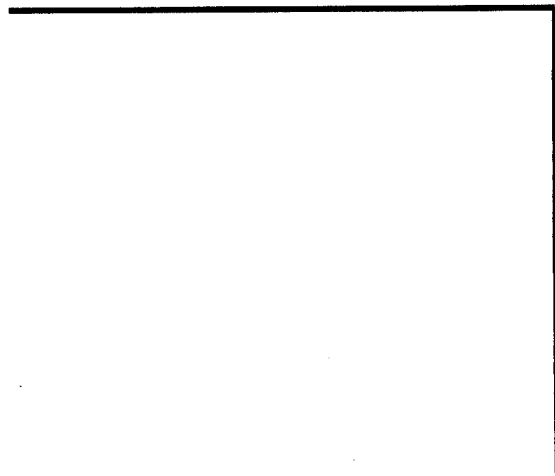
e apenas 2% justificaram essa transmissão com a possibilidade de assim se angariarem novos elementos para os seus grupos:

Tarefa descritiva

A Cultura Popular deve ser ensinada na escola porque “é de pequeno que se começa a gostar das coisas e se a nossa juventude for incentivada nas escolas não haverá falta de elementos num futuro próximo” (Q-ETNO, 5).

Embora concordando com a transmissão da Cultura Popular na Escola, 19% dos inquiridos não apresentou justificações para tal.

Tarefa Interpretativa



Os três primeiros documentos do nosso *corpus* constituem, por assim dizer, a sua parte normativa, ou seja, espelham intenções e objectivos do Ministério da Educação para o Ensino Básico, mais particularmente para o seu 3º Ciclo. O primeiro documento refere-se ao sistema ainda vigente, enquanto os outros dois se referem à reforma já iniciada (cujo futuro é, neste momento, uma incógnita) mas que já foram sujeitos a reflexão por parte das Escolas, na sequência de directivas do Ministério. Da análise destes documentos, ressalta o facto de que todos três vão ao encontro do texto da LBSE no que diz respeito à forma como perspectivam as Actividades Extracurriculares: a sua natureza é considerada como lúdica e cultural, e a sua presença na Escola é obrigatória, constituindo uma parte integrante do currículo e excelentes oportunidades de aprendizagem. A disciplina de Educação Artística que surge no Documento 3 é vista como podendo assumir o papel de Actividade Extracurricular.

Os princípios organizativos a) e d) (Artigo 3º) da LBSE⁴³⁰ encontram aqui eco, no que diz respeito à importância atribuída à Cultura. O Ensino Básico e o seu currículo têm, de acordo com os documentos em questão, como objectivo o conhecimento e respeito, por parte dos alunos, pela diversidade cultural e o seu conhecimento da Cultura nas suas dimensões global, nacional e até em alguns casos local. No entanto, na Organização Curricular (Documento 1), apenas duas disciplinas mencionam como objectivos a preservação e valorização da Cultura local, não sendo referidos objectivos deste tipo para as outras disciplinas, nem para as Actividades Extracurriculares. E essa preservação da Cultura local passaria pela Etnografia que como vimos tem como objecto de estudo as manifestações da Cultura Popular, mas esta é uma actividade praticamente ausente nestes documentos, e nem uma vez aparece associada às Actividades Extracurriculares. O mesmo se passa com o Folclore, parte integrante da Cultura Popular e valioso elemento didáctico, reduzido à

⁴³⁰ Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 3º, Princípios Organizativos: a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo; (...) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Dança e Música populares. Mesmo a Dança Popular (que no Documento 1 aparece com a denominação Folclore) é apenas considerada uma extensão da Educação Física, sendo-lhe associada, como em todo o programa desta disciplina, uma abordagem tecnicista, estereotipada, altamente estruturada e pré-estabelecida⁴³¹, que descarta, nomeadamente, os aspectos identitários. O mesmo acontece com os Jogos Tradicionais. Já no Documento 3, ao surgir no currículo a Educação Artística, a Dança aparece integrada nesta disciplina como uma actividade cultural, inerente à condição humana, com funções rituais, sendo um factor identitário. Nota-se aqui uma nítida mudança de atitude em relação à Dança: ela continua a ser perspectivada da mesma forma na disciplina de Educação Física, mas aparece na Educação Artística (que como já vimos é entendida com a possibilidade de constituir uma Actividade Extracurricular) sob uma perspectiva que se aproxima mais da LBSE. Resta esperar que, se esta reforma curricular avançar no Ensino Básico, a disciplina de Educação Artística seja uma realidade, e não fique apenas no papel.

A identidade é perspectivada nestes documentos com a mesma orientação da LBSE, a), Artigo 3.º, ao se assumir a sua construção como uma das competências do Ensino Básico, e ao falar-se no seu conhecimento, preservação e valorização no contexto da integração europeia. A Língua Materna é extremamente valorizada como factor identitário, embora haja referências nesse sentido relativamente às Artes e mais particularmente à Dança e à Música. Aliás, nestes documentos está patente uma nítida valorização do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como matriz de identidade cultural das crianças e jovens, conforme também está expresso no Relatório Nacional de Portugal sobre a educação para a UNESCO⁴³², enquanto as outras formas de expressão culturais que são também matrizes de identidade, como a Dança Popular e os Jogos Tradicionais, são esquecidas ou relegadas para um plano inferior. Esta valorização da língua materna prevê uma intervenção interdisciplinar⁴³³, o que seria também a abordagem ideal para

⁴³¹ Ribeiro, 1995, p.80

⁴³² GAERI – Ministério da Educação, 1997, p.49

⁴³³ Idem, Ibidem

as actividades físicas recreativas de cariz cultural, enquanto Actividades Extracurriculares.

A educação para o lazer aparece no Documento 1 como um objectivo do Ensino Básico, indo ao encontro do princípio organizativo f) do Artigo 3.º da LBSE⁴³⁴, sendo mencionada inclusive nos programas das Actividades Extracurriculares e também no da disciplina de Educação Física. Estranhamente, no Documento 3 a educação para o lazer não aparece directamente como um objectivo, falando-se apenas na promoção da qualidade de vida como uma competência do Ensino Básico. Um dos factores da qualidade de vida é, como vimos, o lazer, pelo que este se encontrará aqui subentendido, mas não há referências directas e explícitas à educação para o lazer, exceptuando as competências essenciais da disciplina de Educação Física, onde ele aparece sob a mesma perspectiva dos programas (Documento 1), já que este texto praticamente se repete nos dois documentos, como já havíamos notado. Perde-se no novo documento, assim, nas intenções, uma das funções importantíssimas da Escola: a educação para o lazer.

Tanto os Programas (Documento 1) como as Competências Essenciais (Documento 3) prevêm, como objectivos de várias disciplinas, a defesa, valorização, preservação e conhecimento do património. No primeiro documento este é claramente também um objectivo das Actividades Extracurriculares (para além de outras disciplinas), enquanto que no documento mais recente essa referência às Actividades Extracurriculares não aparece. Há, portanto, nos documentos que se preparam para entrar em vigor, uma ausência de ligação das Actividades Extracurriculares às noções de Folclore, Etnografia e Património, embora elas possuam por lei um carácter cultural. Este facto e as poucas referências existentes à Cultura local levam-nos a crer que as Actividades Extracurriculares não são ainda projectadas pelo Ministério da Educação como espaços de transmissão e preservação de Cultura Popular. O facto de não termos encontrado a categoria Tradição nestes documentos apoia esta ideia.

⁴³⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 3º, Princípios Organizativos: (...) f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema

Ao procurarmos a categoria Turismo / Turismo Cultural nestes documentos pretendíamos averiguar se a formação de uma atitude consciente para um Turismo sustentável era tarefa assumida pela Escola. Observámos que não, pois não encontramos qualquer referência a esta actividade nos programas, e apenas uma das disciplinas prevê o estudo das actividades do sector terciário, onde o Turismo se insere, mas sem o mencionar directamente.

O sector terciário é, como vimos, dos sectores que mais emprego criam no nosso país⁴³⁵, e dentro deste sector, o Turismo é uma das actividades com mais peso. Segundo o Ministério da Educação, o nível de qualificação dos recursos humanos em Portugal é consideravelmente baixo, face às actuais exigências competitivas⁴³⁶. Não se compreende então porque é que no nível Básico do ensino muito pouco ou nada seja feito no sentido da formação dos recursos humanos necessários ao Turismo. Já nos finais do século XX se ouvia, por parte de entidades ligadas ao Turismo, a exigência de novos perfis profissionais⁴³⁷, chegando a afirmar-se que seria impossível pensar no Turismo cultural com as profissões existentes no quadro institucional português⁴³⁸, mas analisando os documentos normativos referentes ao Sistema de Ensino, nomeadamente aqueles elaborados depois dessa data, como é o caso dos documentos relacionados com a reforma em curso, não se encontram referências a esta actividade. Isto é particularmente grave na medida em que o factor qualidade se torna cada vez mais importante no desenvolvimento do turismo nacional e no aumento da sua capacidade competitiva⁴³⁹. A qualidade no Turismo é igual à satisfação dos consumidores⁴⁴⁰. E as preferências, hábitos e comportamentos dos consumidores, acompanhando as tendências da pós-modernidade, "alteram-se a ritmos extremamente rápidos"⁴⁴¹, o que tem como consequência a necessidade permanente de uma preocupação com as

de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.

⁴³⁵ "O sector terciário terá sido o único sector a criar emprego em 1995, prosseguindo a tendência de redução do peso do primário e do secundário." (GAERI – Ministério da Educação, 1997, p. 20)

⁴³⁶ GAERI – Ministério da Educação, 1997

⁴³⁷ Correia, 1996

⁴³⁸ Calado, 1992, p.31

⁴³⁹ Cunha, 1997, p.19

⁴⁴⁰ Idem, p.21

questões da qualidade. A consciência da qualidade representa, para Licínio Cunha, “um estado de civilização e Cultura que só se adquire pela educação colectiva permanente e pela criação de novos comportamentos e novas atitudes sociais”⁴⁴², o que, na nossa opinião, só se consegue incluindo na escolaridade obrigatória conteúdos que contribuam para a educação nesses valores. A preferência crescente por espaços equilibrados, pelo contacto com a natureza, pela actividade física, pelos aspectos culturais, pelas questões da identidade, pela personalização das férias em detrimento da sua massificação, todas estas razões implicam alterações na oferta turística que só poderá responder às novas exigências se houver formação adequada de recursos humanos, que terá inevitavelmente que começar no ensino Básico, o único com carácter obrigatório, abrangendo uma enorme população⁴⁴³.

Os documentos que agrupámos sob o número 4 (Projectos Educativos de 9 Escolas da região do Alto Minho) constituem, ou deveriam constituir, uma operacionalização dos documentos normativos, da própria LBSE. O Projecto Educativo é um documento fundamental para a «vida» da Escola, sendo obrigatória por lei a sua existência. No entanto, Telmo Caria, numa análise da Cultura profissional dos professores, menciona a relutância destes em elaborarem o Projecto Educativo de Escola⁴⁴⁴, o que talvez explique que no nosso estudo, em 45 escolas, 11 afirmaram não ter esse documento, e 17 não responderam ao pedido de consulta, não sendo por isso possível saber se o têm ou não.

Embora todos os Projectos Educativos consultados fizessem referência às Actividades Extracurriculares (o que seria de esperar, uma vez que elas estão previstas pela LBSE), a maior parte destas referências limitam-se ao plano das declarações de intenções, ou seja, a sua realização está prevista nos Projectos de acordo com o espírito da LBSE, mas apenas três escolas as definem concretamente, apresentando uma listagem da oferta da escola. Salientamos o facto de as actividades físicas de cariz cultural não serem

⁴⁴¹ Idem, *Ibidem*

⁴⁴² Idem, p.22

⁴⁴³ Só o 3.º ciclo do Ensino Básico, nos finais do século XX, tinha matriculados cerca de 450000 alunos (Figueiredo et al, 1999, pp. 189-190)

⁴⁴⁴ Caria, 2000

mencionadas em nenhuma dessas três listagens de actividades extracurriculares, o que leva a crer que não fazem parte da oferta extracurricular das escolas estudadas. Aliás, em nenhum dos 9 Projectos Educativos estudados foram encontradas referências à Dança Popular ou aos Jogos Tradicionais. As actividades físicas recreativas com cariz cultural não estão previstas a nenhum nível, em escolas inseridas numa região riquíssima em Cultura Popular, o que nos parece não contribuir em nada para a formação nas crianças e jovens de uma atitude de respeito e afecto pela sua Cultura local. Se a LBSE prevê que as actividades de complemento curricular possam ser de âmbito nacional, regional ou local, directamente orientadas para o enriquecimento cultural e cívico, para a educação física e desportiva, para a educação artística e para a inserção dos alunos na comunidade⁴⁴⁵, as actividades físicas de cariz cultural seriam um elemento fundamental, pois cumpririam grande parte destes requisitos. Em algumas escolas, a referência às actividades extracurriculares limita-se à tomada de consciência (através de sondagens à população escolar) da insatisfação e limitações existentes nesta área, e a constatação da sua necessidade de ampliação e diversificação. Seria de esperar que nestes casos, após estas constatações, fosse então apresentado um vasto leque de actividades extracurriculares à disposição dos alunos, mas isso não acontece, reforçando a impressão de que, no que diz respeito a estas actividades, é extremamente difícil passar do plano das intenções ao plano da acção. Se as actividades extracurriculares estão previstas pela LBSE, se o Ministério da Educação as descrevia em 1997 como uma das opções educativas que fundamentaram a organização curricular ainda em vigor⁴⁴⁶, estas actividades deveriam estar presentes em todos os Projectos Educativos das Escolas, deveriam ser parte integrante do ecossistema escolar.

Não podemos deixar de salientar um dos Projectos Educativos estudados, pela perspectiva que apresenta das Actividades Extracurriculares: a EB23 Diogo Bernardes, do concelho de Ponte da Barca, segue a filosofia do projecto da Escola Cultural, ao falar de uma «identidade de escola», e ao prever a criação de clubes como factores para uma escola viva,

⁴⁴⁵ Idem, p.52

correspondendo aos interesses dos alunos. No entanto, nem mesmo esta Escola operacionaliza esta intenção, ao não apresentar quais clubes estão previstos pelo Projecto.

Outra noção que sobressai nesta análise é a de que as Escolas se assumem como uma referência cultural na zona em que estão inseridas, reconhecendo na sua maior parte que essa mesma zona é riquíssima em termos de folclore e tradições, ou seja, possui uma Cultura Popular rica. Assim, seria de esperar que este rico património cultural fosse explorado nas actividades curriculares e extracurriculares, o que não se observa nos projectos Educativos. Algumas escolas assumem também a finalidade da preservação e revalorização da Cultura Popular e do Património, mas não apresentam estratégias para o conseguir. Estas finalidades de preservação e revalorização da Cultura local deveriam implicar que termos como Etnografia, Folclore e Tradição fossem utilizados neste contexto, o que não acontece.

Apesar de a LBSE e os documentos normativos estudados preconizarem a educação para o lazer, esta perspectiva não aparece operacionalizada nos Projectos Educativos estudados. A ocupação dos tempos livres dos alunos é uma preocupação, mas a noção que nos fica da análise destes documentos é que não passa daí mesmo, não se vai mais além da função «ocupar o tempo», não há preocupações com o «como ocupar o tempo» e com o «quais as preferências de ocupação de tempo».

A construção da identidade é outra das preocupações patentes nos documentos normativos que só encontra eco em três dos Projectos estudados, reafirmando estes a função da Escola de construção e preservação da identidade, mas não apresentando estratégias para o conseguir.

Assim como os documentos normativos não abordam a temática do turismo, também os projectos educativos estudados não têm preocupações a este nível, embora alguns deles reconheçam que a região de inserção das suas Escolas tem uma forte participação do turismo (nomeadamente do turismo cultural) na sua actividade económica. Se, como nos diz Licínio Cunha, o turismo deve ser, cada vez mais, “um acto cívico que se alcança com a

⁴⁴⁶ Idem, p.50

educação e com a informação⁴⁴⁷, a falta de conteúdos relativos a esta actividade no ensino básico terá, inevitavelmente, que se reflectir na sua qualidade. A educação para uma visão sustentável do turismo deveria, sem dúvida, começar no ensino básico. Reinterpretando Francis Bacon, se o turismo é uma parte da educação, também a educação é parte fundamental do turismo, dependendo dela o factor qualidade.

A posição da Região de Turismo do Alto Minho relativamente à Cultura Popular no Alto Minho nos nossos dias é clara: apesar de se observar um certo retorno à Tradição (retorno esse referido no enquadramento teórico como uma das características da pós-modernidade), há ainda um grande desconhecimento por parte do nosso povo da sua Cultura. Torna-se então imprescindível a preservação da Cultura Popular o que, na opinião deste organismo, passa obrigatoriamente pela Escola, pois é à população que compete defender o seu próprio património. O papel da Escola como transmissora de Cultura Popular é assim considerado fundamental, apesar de ainda não se reconhecer a sua existência.

No que se refere ao Turismo no Alto Minho, a RTAM caracteriza-o como sendo um produto compósito, de base cultural, no património, e com uma grande riqueza lúdica, pelo que as actividades físicas de cariz cultural, como a Dança Popular e os Jogos Tradicionais (de que o Alto Minho é riquíssimo) são meios valiosos para o desenvolver. Para a RTAM o Turismo Cultural é o futuro do Turismo no Alto Minho, mas a sua promoção ainda é insuficiente. Também a formação dos técnicos especializados de turismo é insuficiente, no que diz respeito aos conhecimentos acerca do património⁴⁴⁸. Como a RTAM, pensamos que só quando for criada nos indivíduos uma mentalidade sensível às questões da Cultura Popular e da sustentabilidade do turismo, poderá o turismo cultural no Alto Minho ser desenvolvido à escala que merece, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável da região. E cabe à Escola a criação desta mentalidade, ao assumir-se como “agente cultural determinante no espaço cultural local”⁴⁴⁹.

⁴⁴⁷ Cunha, 1997, pp.18-19

⁴⁴⁸ in <http://www.rtam.pt>

⁴⁴⁹ Fernandes et al, 1998, p.223

Para a Federação do Folclore Português o rigor etnográfico dos grupos de etnografia e folclore é de extrema importância, pelo que se torna necessária uma rigorosa pesquisa etnográfica. Para esta instituição, e como atestam alguns dos nossos mais ilustres etnógrafos⁴⁵⁰, a região do Alto Minho é das mais ricas regiões do país no que se refere à Dança Popular, característica que, dada a sua tipicidade, constitui no seu entender uma mais valia para o Turismo da região. Observa-se nesta região uma grande quantidade de grupos de etnografia e folclore federados pela Federação, o que atesta o seu rigor e autenticidade. Estes grupos podem dar, no entender da Federação, um valioso contributo ao Turismo da região, sendo este maioritariamente do tipo cultural, opinião esta que vem ao encontro da posição da RTAM. No entanto, a opinião da FFP é que falta ainda muita sensibilização dos agentes turísticos para o turismo cultural. É na Escola que deve começar, no entender da FFP, a sensibilização para a etnografia, mas esta questão acarreta a falta de formação dos professores nesta área, o que pode ter consequências contraproducentes. Assim, tendo em conta o entendimento da FFP sobre este assunto, cremos ser importante incluir a Cultura Popular nos *currícula* dos cursos de formação de professores, para que possa ser transmitida na Escola. A este respeito, impõe-se lembrar, sem mais comentários, o pensamento do grande pensador do Norte do país, Leonardo Coimbra, nas palavras de Manuel Ferreira Patrício: “a educação tem que ver (...) com o passado e com o futuro. Tem que ver com o passado porque deve respeitar o «complexo de tradições» constituintes de cada povo; tem que ver com o futuro, porque deve responder ao «complexo de aspirações» que igualmente constitui, no momento dado, cada povo”⁴⁵¹.

A principal razão que leva os indivíduos a participar nos grupos de etnografia e folclore é, segundo os nossos resultados, o gosto pela Cultura Popular e a Tradição. Se os grupos de etnografia e folclore são uma mais valia para o turismo, conforme opinaram a RTAM, a FFP e os elementos dos grupos que inquirimos, principalmente pelo trabalho que desenvolvem ao nível da pesquisa e divulgação da Cultura Popular, que os torna representativos da

⁴⁵⁰ Por exemplo, José Leite de Vasconcelos, Pedro Homem de Mello ou Tomaz Ribas

região, torna-se importante que haja cada vez mais indivíduos a desenvolver o gosto por estas actividades. Isto só se consegue com a transmissão da Cultura Popular pela Escola. Na opinião dos elementos dos grupos estudados, a transmissão da Cultura Popular na Escola vai combater o grande desconhecimento que referem existir sobre estes assuntos, principalmente nas camadas mais jovens, incentivando-as a aprender mais sobre a sua Cultura, ao mesmo tempo que contribui para a sua preservação. A tomada de consciência da sua própria Cultura irá também, inevitavelmente, contribuir para uma tomada de consciência da diversidade cultural, afinal um dos objectivos do ensino básico. Conforme podemos constatar pelo texto da Declaração de Manila sobre o Turismo Mundial, também o turismo contribui para a percepção da diversidade, ao aproximar as pessoas e ao criar uma consciência da diversidade de modos de vida, tradições e aspirações⁴⁵².

De acordo com os documentos estudados, quanto mais informados estiverem os indivíduos acerca da sua Cultura, quanto mais estiverem sensibilizados para a sustentabilidade da acção humana sobre a natureza e a Cultura, melhor será decerto a sua formação inicial e, daí decorrente, melhor será a sua qualificação como recursos humanos na área do turismo, mais particularmente do turismo cultural. Este afirma-se cada vez mais como uma das únicas possibilidades de desenvolvimento da região do Alto Minho, uma vez que o turismo é das actividades com mais potencial de expansão no nosso país. Assim, a Escola deverá assumir um papel fundamental como transmissora de Cultura Popular e como criadora de uma atitude responsável na intervenção do indivíduo no seu meio, quer natural, quer cultural, contribuindo a médio e longo prazo, para a valorização dos recursos humanos na área do turismo. Segundo Macário Correia, "há como que uma tripla relação entre o Ambiente, a Cultura e o Turismo", não podendo haver uma política de Turismo duradouro, renovável e a longo prazo, se não houver a preservação dos valores culturais e dos valores ambientais⁴⁵³.

⁴⁵¹ Patrício, 1992, p.51

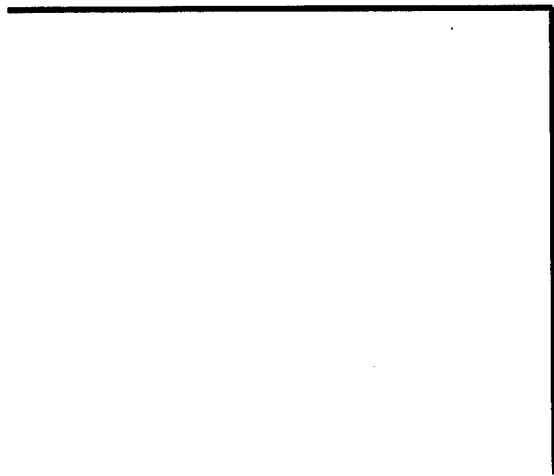
⁴⁵² Declaração decorrente da Conferência Mundial do Turismo (realizada em Manila, 1980), in Edgell, 1993, p.216

⁴⁵³ Correia, 1992, p.63

Tarefa interpretativa

Decerto que todos beneficiaremos desta mudança de atitudes, pois tomar consciência das nossas raízes, da nossa Cultura permitir-nos-á construir, afirmar e preservar a nossa identidade local e nacional, num contexto de integração plena na Europa.

Conclusões



Tendo desde há muitos anos uma participação activa em grupos de etnografia e folclore, a Cultura Popular representa para nós mais do que uma simples forma de ocupação de tempos livres. Sentimo-la no mais profundo do nosso ser, como expressão de uma identidade que cada vez mais se torna difícil manter, numa época de integração em que se é pressionado a ser mais europeu do que português.

Após uma licenciatura em Desporto e Educação Física e alguns anos de prática pedagógica da Educação Física em escolas Básicas e Secundárias do Distrito do Porto, o sentimento de que algo faltava no nosso Sistema de Ensino, no que se refere aos aspectos da transmissão da Cultura Popular, começou a transformar-se em tema de reflexão. Assim surgiu este trabalho.

Após este longo percurso, impõe-se agora rematá-lo, apresentando as reflexões que decorrem da nossa tarefa interpretativa. Pensamos ter, com este trabalho, conseguido os objectivos a que nos propusemos, apesar de, como Karl Popper, pensarmos que o investigador considera sempre o seu estudo imaturo, no momento em que dele se afasta.

Antes de mais, a tarefa de elaboração do enquadramento teórico reforçou as nossas convicções no que diz respeito à relação entre a Escola e a Cultura Popular: tivemos a certeza de que não estávamos sozinhos, de que as nossas inquietações já haviam inquietado grandes pensadores, que para elas encontraram caminhos, soluções.

A nossa primeira conclusão refere-se à afirmação do valor das práticas físicas associadas à Cultura Popular. Estas práticas, nomeadamente a Dança Popular e os Jogos Tradicionais, que no enquadramento teórico são valorizadas enquanto actividades potenciadoras da construção da identidade, quase não existem nos documentos normativos do ensino básico e na sua operacionalização na região do Alto Minho, que no entanto assumem como objectivo a construção e preservação dessa mesma identidade. Ao mesmo tempo, essas actividades constituem um enorme potencial a explorar pelas entidades responsáveis pelo Turismo, que as consideram de extremo valor, especialmente em regiões onde a riqueza patrimonial nessas áreas é

inesgotável, como é o caso da região do Alto Minho. No entanto, nesta mesma região observamos que a Escola ainda pouco ou nada faz para transmitir essas formas de Cultura Popular.

A nossa segunda conclusão refere-se ao potencial do Turismo Cultural enquanto prática de lazer decorrente das mudanças axiológicas da pós-modernidade, nomeadamente no Alto Minho, onde esta actividade encontra matéria-prima para o seu desenvolvimento. Parte desta matéria-prima são, como já vimos, as actividades físicas associadas à Cultura Popular. Tanto no enquadramento teórico como nos organismos ligados a esta actividade encontramos o entendimento de que o futuro da região do Alto Minho passa pelo desenvolvimento de formas sustentáveis de Turismo Cultural. Apenas a Escola parece estar alheia a esta realidade.

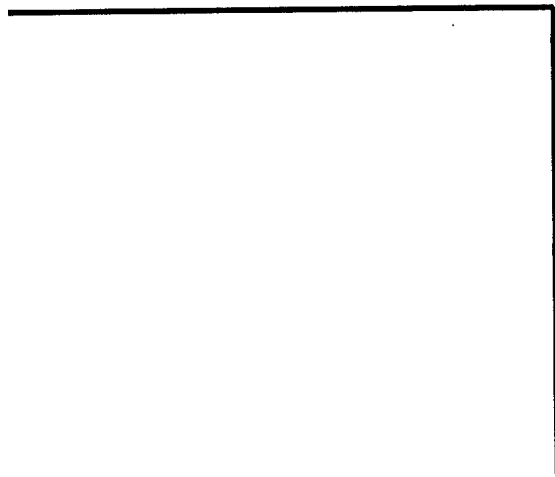
A terceira e, quiçá, mais importante conclusão a que chegámos é a da necessidade de renovação da Escola que decorre da sua responsabilidade na transmissão de Cultura Popular e na educação em valores de sustentabilidade e responsabilidade nas acções sobre o meio. A Escola que temos inscreve-se numa lógica moderna, encontrando-se por isso desactualizada nesta época pós-moderna. Cada vez mais longe da negação moderna da Tradição, a sociedade tem cada vez mais necessidade de se rever nas suas raízes, de regressar às suas origens, para encontrar referências que lhe permitam sobreviver. Se nas intenções da educação se vislumbram já algumas preocupações importantes para esta temática, como a da educação para o lazer (através das Actividades Extracurriculares) e a da construção da identidade, na sua operacionalização essas preocupações esfumam-se, diluem-se, fazendo com que na realidade a Escola fique à margem, tentando reproduzir-se num modelo que já não serve a sua população. O único modelo que surgiu no ensino básico capaz, no nosso entender, de dar uma resposta a esta problemática, foi o projecto Escola Cultural, precocemente abandonado por não se «encaixar» no enquadramento «moderno» e racionalista da Escola.

Repensar a educação é, pois, um imperativo. Para que tenhamos finalmente uma escola que, ao fortalecer a identidade cultural, ao dinamizar os recursos locais e ao alargar a qualificação da sua componente humana, se

Conclusões

transforme num efectivo factor de desenvolvimento. Para termos uma ESCOLA DE CULTURA.

Bibliografia



Bibliografia

A.A.V.V. (1995). *Leisure Education Towards The 21st Century*, Utah, USA, Department of Recreation Management and Youth Leadership;

Abreu, J. (1996). *Dos Deuses ao Turismo Actual*, Ponta Delgada, Éter / Jornal de Cultura;

ADETURN (1995). *O Turismo no Norte de Portugal*, N.º 2, Agosto 1995, Leça da Palmeira, ADETURN;

Aisenstein, A. (1998). "Deporte y Escuela: Separados al Nacer?", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com/> , Año 3, N° 11, Buenos Aires;

Almeida, R. (s/d). "Folclore e Educação", *Separata da Revista de Etnografia n.º17*, Porto, Museu de Etnografia e História;

Ambrósio, T. (1994). "Políticas Educativas e Pós-Modernismo – Educação e Desenvolvimento", in *Escola Cultural*, N.º1, Vol.3, Lisboa, AEPEC, 20:24;

Andújar, A. (2000). "¿Se estara robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes?", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com/>, Año 5, N.º20, Buenos Aires;

Ariès, P. (1997). "Educação", in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol.36, "Vida/Morte – Tradições – Gerações", Lisboa, INCM, 372:380;

Baptista, M. (1965). *O Turismo na Vida Nacional*, Lisboa, Livraria Morais Editora;

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70;

Bibliografia

Baudrillard, J. (1995). *A Sociedade de Consumo*, Coleção Arte & Comunicação, Lisboa, Edições 70;

Bauman, Z. (1989). *A Liberdade*, Lisboa, Editorial Estampa;

Bento, J. (1999). "Da legitimação da Educação Física e do Desporto na Escola", in *Suplemento Educação – Cultura – Escola, parte integrante do Diário do Sul* de 6 de Janeiro de 1999, Évora;

Bingham, W., Moore, B. (1924). *How to Interview*, New York, Harper and Row;

Boff, L. (2000). *Saber Cuidar. Ética do Humano – Compaixão pela Terra*, Petrópolis, Vozes;

Caillois, R. (1988). *O homem e o sagrado*, Lisboa, Edições 70;

Caillois, R. (s/d). *O Mito e o Homem*, Lisboa, Edições 70;

Calado, M. (1992). "Discurso proferido no congresso As Regiões de Turismo e os anos 90", in *As Regiões de Turismo e os anos 90 – O Livro do Congresso*, Lisboa, Congresso das Regiões de Turismo, 27:32;

Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

Carvalho, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*, Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento;

Castaño, J., Moyano, R. (1994). *Antropología de la Educación*, Madrid, Eudema, Col. Horizontes;

Bibliografia

Cavaco, C. (1996). "Turismo e Ambiente", in *Turismos e Lazeres. Estudos para o planeamento regional e urbano*, N.º45, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa, 81:85;

Cazeneuve, J. (1982). *La vie dans la société moderne*, Paris, Gallimard;

Coimbra, L. (1920). "Em louvor das maiorias", in *A Tribuna* de 13 de Maio de 1920;

Correia, C. (1996). "A emergência e/ou consolidação de novos empregos e perfis profissionais", in *O Turismo no Norte de Portugal*, N.º6, Leça da Palmeira, ADETURN, 16;

Correia, M. (1992). "Discurso proferido no congresso As Regiões de Turismo e os anos 90", in *As Regiões de Turismo e os anos 90 – O Livro do Congresso*, Lisboa, Congresso das Regiões de Turismo, 62:68;

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à adversidade, no limiar do séc. XXI*, Porto, Edições Afrontamento;

Costa, A. (1988). "Football et Mythe. La Fonction Symbolique du Football à travers la Presse Sportive de Masse"; *Dissertação de Doutoramento*, Louvain, Université Catholique de Louvain;

Costa, A., Madeira, A. (1997). *A construção do projecto educativo de escola : estudos de caso no ensino básico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional ;

Costa, J., Melo, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*, 8ª Edição, Porto, Porto Editora;

Bibliografia

Costa, L. (1997). *Culturas e Escola – A Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Lisboa, Livros Horizonte;

Cotta, A. (1980). *La Société Ludique. La vie envahie par le jeu*, Paris, Bernard Grasset;

Cunha, L. (1997). *Economia e política do Turismo*, Lisboa, McGraw Hill ;

Departamento de Educação Básica (DEB)- Ministério da Educação (1997). *Posição do Departamento de Educação Básica relativamente à “Recomendação sobre a salvaguarda da Cultura tradicional e popular” UNESCO - 25ª Conferência - Novembro de 1989*; Lisboa; Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação;

Detienne, M. (1987). “Mito/Rito”, in *Enciclopédia Einaudi* (12), Lisboa, INCM, 58:74;

Dickens, C. (1994) (1ª Edição 1854). *Hard Times*, London, Penguin Books;

Domenach, J.-M. (1997). *Abordagem à Modernidade*, Lisboa, Instituto Piaget;

Dumazedier, J. (1962). *Vers une Civilization de Loisir?*, Paris, Éditions du Seuil;

Dumazedier, J., Israel, J. (1974). *Lazer - problema social*, Coleção Cultura e Desporto nº.21, Lisboa, Ministério da Educação e Cultura – SEDASE – DGD;

Dupuis, X. (1991). *Culture et Développement : de la reconnaissance à l'évaluation*, Paris, UNESCO / ICA ;

Edgell, D. (1993). “Socio-cultural and environmental aspects of international tourism”, in *New Challenges in Recreation and Tourism Planning*, Lier, H., Taylor, P. (Eds.), Amsterdam, Elsevier, 213:221;

Bibliografia

Einstein, A. (1994) (1ª Edição 1956). *Escritos da Maturidade*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira;

Eliade, M. (1987). *A provação do labirinto*; Lisboa, Publicações D. Quixote;

Eliade, M. (1989^a). *Aspectos do mito*, Lisboa, Edições 70;

Eliade, M. (1989^b). *Mitos, sonhos e mistérios*; Lisboa, Edições 70;

Eliade, M. (1993). "Algumas palavras-chave da obra de Eliade", in *Mircea Eliade: o reencontro com o sagrado*, Lisboa, Nova Acrópole, 111:139;

Eliade, M. (s/d). *O Sagrado e o Profano*, Lisboa, Livros do Brasil;

Elias, N., Dunning, E. (1994). *Sport et Civilization – La violence maîtrisée*, Paris, Fayard;

Eriksen, T. (2001) (baseado em escritos de 1993). "Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives", in <http://www.uio.no/~geirthe/Ethnicity.html>, consulta em Março de 2001;

Featherstone, M. (1995). "Globalization and the problem of cultural complexity", in *Cultura & Economia – Actas do Colóquio*, Santos, M. (Coord.), Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 27:47;

Félix, M. (1995). "A Dança Popular na aula de Educação Física: sua justificação através de determinantes culturais", *Dissertação de Mestrado*, Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto;

Bibliografia

- Félix, M. (2001). "O Desafio da Ocupação de Tempos Livres na Escola: a Solução da Escola Cultural", in *Educação Física e Desporto na Escola. Novos desafios, diferentes soluções*, Gomes, P. e Graça, A. (Eds.), Porto, FCDEF-UP, 59:64;
- Fernandes, A. (1992). "A Sociologia e a Modernidade", in *Sociologia*, I Série, Vol. II, Porto, Faculdade de Letras - Universidade do Porto, 7:28;
- Fernandes, A. (1999). *Para uma Sociologia da Cultura*, Porto, Campo das Letras;
- Fernandes, A., Esteves, A., Dias, I., Lopes, J., Mendes, M., Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*, Porto, Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto;
- Fernández-Balboa, J.-M. (1997). "Introduction: The Human Movement Profession – From Modernism to Postmodernism", in *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*, Edited by Juan-Miguel Fernández-Balboa, New York, State University of New York Press, 3:9;
- Ferrando, M., Otero, F., Barata, N. (1998). "Cultura deportiva y socialización", in *Sociología del Deporte*, Ferrando, M., Barata, N., Otero, F. (comps.), Madrid, Alianza Editorial, 69:98;
- Ferreira, P. (1996). "Esporte, Cultura e Escola: um caminho necessário", in *Esporte com Identidade Cultural*, Ouro Preto, Ministério Extraordinário dos Esportes – Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte, 69:75;
- Feyerabend, P. (1991). *Diálogo sobre o método*, Lisboa, Editorial Presença;
- Figueiredo, A., Silva, C., Ferreira, V. (1999). *Jovens em Portugal. Análise longitudinal de fontes estatísticas 1969-1997*, Oeiras, Celta / SEJ;

Bibliografia

Formosinho, J. (1991). "Concepções de Escola na Reforma Educativa", in *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 31:51;

Fortuna, C. (1995): "Turismo, Autenticidade e Cultura Urbana", in *Revista Crítica das Ciências Sociais*, (Nº43), Coimbra, 11:45;

Friedmann, G. (1983). *O trabalho em migalhas*, São Paulo, Perspectiva;

Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) – Ministério da Educação (1997). *Desenvolvimento da Educação – Relatório Nacional de Portugal*, Lisboa, Ministério da Educação;

Gagnon, P., Blackburn, E. (1995). *Le Loisir...un défi de société...une réponse aux défis collectifs*, Québec, Sodem Recherche et Développement & Presses de L'Université du Québec;

Garcia, R. (1993). "O Desporto no universo mítico-religioso: os modelos existenciais revelados pela corrida da maratona", *Dissertação de Doutoramento*, Porto, FCDEF - UP;

Garcia, R. (1995). "Do tempo livre à ecologia – reflexões de e para o fim do século", *Conferência apresentada nas Primeiras Jornadas de Sociologia do Desporto*, Funchal, Universidade da Madeira;

Garcia, R. (1996). *Programa e Relatório da Disciplina de Antropologia do Desporto*, Porto, FCDEF - UP;

Garcia, R. (1999). "Educação Física: um problema cultural - I", in *Suplemento Educação – Cultura – Escola, parte integrante do Diário do Sul* de 7 de Abril de 1999, Évora;

Bibliografia

Garcia, R. (1999^a). "Educação Física: um problema cultural - II", in *Suplemento Educação – Cultura – Escola, parte integrante do Diário do Sul* de 5 de Maio de 1999, Évora;

Garcia, R. (1999^b). "O tempo livre e a escola", in *Suplemento Educação – Cultura – Escola, parte integrante do Diário do Sul* de 13 de Dezembro de 1999, Évora;

Garcia, R. (2000). "A Cultura Popular no contexto da Educação Física", in *Traço Cultural, Interdisciplinaridade e Temas Geradores*, Campello, J. (Org.), São Luís, Imprensa Universitária, 137:143;

Garcia, R. (2002). "Educação e Cidadania Europeia", in *Povo de Fafe, Semanário*, 1 de Março de 2002;

Garcia, R., Vaz, A. (1999). *O Jogo do Pau em Fafe: subsídios para um resgate cultural*, a publicar;

Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educacion. Valores y Cultura de los jovenes*, Madrid, Dykinson;

Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*, Oeiras, Celta;

Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora;

Giddens, A. (1995). *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta Editora;

Giddens, A. (1997). *Sociology*, Third Edition, Cambridge, Polity Press;

Godinho, V. (1982). *Identité Culturelle et Humanisme Universalisant*, Lisboa, Instituto Português de Ensino à Distância;

Bibliografia

Gonçalves, J. (1997). "A Educação Intelectual no Horizonte da Cultura", in *A Escola Cultural e os Valores*, Org. Manuel Ferreira Patrício, Porto, Porto Editora, 47:56;

Grande, N. (1988). "A Escola deve afirmar-se como um Contra-Poder", in *Página da Educação*, n.º 68, Ano 7, 15:17;

Gray, J. (1989). *Dance Instruction. Science Applied to the Art of Movement*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Books;

Guardia, C. (1994). "Leisure and Socio-Economic Development", in *New Routes for Leisure*, Actas do Congresso Mundial do Lazer, Julho de 1992, Coleção Estudos e Investigações 2, Organização de Pais, J., Torres, F. Cox, S., Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 443:455;

Guedes, G. (1991). "As Crianças e os Jogos Tradicionais no Espaço da Língua Portuguesa", in *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva – Desporto na Escola, Desporto de Reeducação e Reabilitação*, Porto, FCDEF-UP, 447:456;

Guedes, G. (1993). "Os Jogos Tradicionais e a Corporalidade", in *Actas do 1º Encontro Nacional dos Jogos da Malha e Mostra de Jogos Tradicionais Portugueses*, Guedes, G. & Augusto, M. Orgs., Oliveira de Azeméis, Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, Jornal Correio de Azeméis;

Guerrero, J. (1998). "La actividad física y su vinculación a la ocupacion constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI", in *Boletín de Informacion*, n.º 37, Sevilla, Instituto Andaluz del Deporte de España;

Hall, S., Held, D., McLennan G. (1992). "Introduction", in *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press in Association with The Open University, 1:11;

Bibliografia

Held, D. (1992). "Liberalism, Marxism and Democracy", in *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press in Association with The Open University, 13:47;

Inkeles, A., Smith, D. (1981). *Tornando-se Moderno*, Brasília, Editora Universidade de Brasília;

Jardim, N. (1996). "Promoção dos produtos turísticos do Norte de Portugal", in *O Turismo no Norte de Portugal*, N.º 5, Leça da Palmeira, ADETURN, 16;

Jarvie, G., Maguire, J. (1994). *Sport and Leisure in Social Thought*, London, Routledge;

Joaquim, G. (1997). "Da identidade à sustentabilidade ou a emergência do 'turismo responsável'", in *Sociologia – Problemas e Práticas*, Revista Quadrimestral, n.º 23, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Departamento de Sociologia, ISCTE;

Kröeber, A. (1993) (edição original de 1952). *A Natureza da Cultura*, Coleção Perspectivas do Homem, Lisboa, Edições 70;

Laburthe-Tolra, P., Warnier, J.-P. (1998). *Etnología y Antropología*, Akal Textos 21, Madrid, Akal Ediciones;

Laermans, R. (1992). "Leisure as «making time»: some sociological reflections on the paradoxical outcomes of individualization", in *New Routes for Leisure*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 61:73;

Laws, D. (1994). "Is responsible tourism the key to the future?", in *New Routes for Leisure – Actas do Congresso Mundial do Lazer*, Pais, J., Torres, F., Cox, S.

Bibliografia

(Org.), Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 143:150;

Leal, E. (1990). *Turismo e Desenvolvimento Regional*, Ponta Delgada, Eurosigno Publicações Lda.;

Lima, S. (1939). *Desportismo profissional, desporto, trabalho e profissão*, Lisboa, Editorial "Inquérito";

Lima, M., Martinez, B., Lopes Filho, J. (1980). *Introdução à Antropologia Cultural*, Lisboa, Editorial Presença;

Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio – Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, Coleção Antropos, Lisboa, Relógio d'Água;

Lipovetsky, G. (1994). *O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*, Lisboa, Publicações D. Quixote;

Lopes, E., Grilo, E., Nazareth, J. Aguiar, J., Gomes, J., Amaral, J. (1989). *Portugal: o desafio dos anos 90*, Lisboa, Ed. Presença e Instituto Humanismo e Desenvolvimento;

Lourenço, E. (1995). "A Cultura na Era da Mundialização", in *Cultura & Economia- actas do Colóquio*, Santos, M. (Coord.), Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 19:25;

Lyotard, J. (1989). *A condição Pós-moderna*, Lisboa, Gradiva, Coleção Trajectos;

Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Bibliografia

Machado, J. (1977). *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*, Vol. V, 3ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte;

Maia, S. (1936). *O Folclore e o Turismo*, Lisboa, I Congresso Nacional de Turismo;

Malinowski, B. (1997) (Ed. Orig. 1944). *Uma Teoria Científica da Cultura (e outros ensaios)*, Lisboa, Edições 70;

Marcellino, N. (1987). *Lazer e Educação*, Campinas, Papirus;

Marques, J. (1995). "O Folclore e o Ensino", *Comunicação oral*, Chamusca, V Congresso de Folclore do Ribatejo;

Marques, R. (1998). "Reforma Educativa e Qualidade de Ensino", in *Suplemento Educação – Cultura – Escola, parte integrante do Diário do Sul* de 2 de Setembro de 1998, Évora;

Martins, I. (1994). "Dança e Educação Física: reflexões sobre o seu ensino", in *Revista Horizonte*, N.º64, Lisboa, Livros Horizonte, 151:157;

Martins, L. (1993). "Lazer, Férias e Turismo na organização do espaço no Noroeste de Portugal", *Dissertação de Doutoramento em Geografia Humana*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

McGrew, A. (1992). "A Global Society?", in *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press in Association with The Open University, 61:116;

McIntyre, G. (1996). *Developpement d'un tourisme durable. Guide à l'intention des planificateurs locaux*, Madrid, Organization Mondiale du Tourisme;

Bibliografia

Mendo, A. (2000). "Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com/>, Año 5 – N.º.23, Buenos Aires;

Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (3º Ciclo)*, Lisboa, Ministério da Educação;

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º46/86, DR 237/86 Série I de 14-10-1986, Lisboa, Ministério da Educação;

Ministério da Educação (2001). "Decreto-Lei N.º6/2001", in *Diário da República* de 18 de Janeiro, N.º15, Série I-A;

Molero, F. (1999). *La Didáctica ante el Tercer Milenio*, Col. Letras Universitarias, Madrid, Editorial Síntesis;

Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas;

Morin, E. (1998). "Complexidade e Liberdade", in *A Sociedade em Busca de Valores: Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*, Lisboa, Instituto Piaget, 239:254;

Morin, E. (1998^a). *Um Ano Sísifo – Diário de um fim de século*, Mem Martins, Publicações Europa-América;

Morin, E., Prigogine, I. (1998). "Introdução", in *A Sociedade em Busca de Valores: Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*, Lisboa, Instituto Piaget, 21:25;

Mothé, D. (1997). *L'Utopie du Temps Libre*, Paris, Éditions Esprit;

Bibliografia

Murdick, R., Render, B., Russel, R. (s/d). *Service Operations Management*, USA, Allyn & Bacon;

Nanni, D. (1995). *Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas*, Rio de Janeiro, Editora Sprint;

Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*, Lisboa, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação;

Nunes, M. (1997). "Introdução ao tema «Folclore e Turismo»", *Comunicação Oral*, Coimbra, III Congresso da Federação do Folclore Português;

OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*, Rio Tinto, Edições Asa;

Öfele, M. (1999). "Los Juegos Tradicionales y sus Proyecciones Pedagógicas", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com>, Año 4, N.º 13, Buenos Aires;

Ortega y Gasset, J. (1989). *Sobre a Caça e os Touros*, Edições Cotovia;

Paço, A. (1970). *Os melhores ângulos do Alto Minho. Distrito de Viana*, Viana do Castelo, Edição do Autor;

Paço, A. (1971). *Maravilhas de Viana. Monografia do Alto Minho*, Viana do Castelo, Edição do Autor;

Patin, V. (1997). *Tourisme et Patrimoine en France et en Europe*, Paris, Les Études de la Documentation Française;

Patrício, M. (1992). *A pedagogia de Leonardo Coimbra*, Porto, Porto Editora;

Bibliografia

Patrício, M. (1992^a). "A Escola Cultural, a Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular", in *Escola Cultural*, Número 1, Vol.2, Lisboa, AEPEC, 4:12;

Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte decisivo da Reforma Educativa*, Lisboa, Texto Editora;

Patrício, M. (1997). "A Escola Axiológica", in *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora;

Patrício, M. (2000). "A proposta pedagógica do movimento da Escola Cultural", in *Educação* Cultura* Escola* N.º19, Suplemento do Diário do Sul de 13-04-2000, Évora;

Patrício, M. (2000^a). "A Escola de que o país necessita continua a ser a Escola Cultural", *Crónica*, in <http://www.educare.pt>, consulta em Março de 2002;

Pereira, A. (2002). "Razões para a prática de ginásticas de academia como actividade de lazer", sujeito a publicação na *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, FCDEF-UP;

Petitot, J. (1985). "Local/Global", in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol.4, Lisboa, INCM, 11:71;

Pires, L. (1992). "Discurso proferido no congresso As Regiões de Turismo e os anos 90", in *As Regiões de Turismo e os anos 90 – O Livro do Congresso*, Lisboa, Congresso das Regiões de Turismo, 18:26;

Popper, K. (1963). *Conjectures and Regulations. The Growth of Scientific Knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul;

Bibliografia

- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Prandi, C. (1997). "Tradições", in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol.36, Lisboa, INCM, 166:197;
- Prandi, C. (1997^a). "Popular", in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol.36, Lisboa, INCM, 198:228;
- Pratley, D. (1995). "The role of culture in local economic development", in *Cultura & Economia- Actas do Colóquio*, Santos, M. (Coord.), Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 241:252;
- Quiroga, S. (2000). "Democracia, comunicación, Cultura Popular y deporte", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com>, Año 5, N.º 18, Buenos Aires;
- Reale, G., Antiseri, D. (1995). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico – Tomo Tercero - Del romanticismo hasta hoy*, Barcelona, Editorial Herder;
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'Éducation*, Col. 'Que sais-je?', Paris, PUF;
- Reis, M. (s/d). "A problemática da Autonomia das Escolas", in *A Página da Educação*, edição electrónica, <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=58> , Porto, FENPROF;
- Ribeiro, P. (1995). "Os Conceitos de Corpo no Programa de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico", *Dissertação de Mestrado*, Porto, FCDEF-UP;
- Roberts, K. (1994). "The Three Societies of Leisure", in *New Routes for Leisure*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 429:442;

Bibliografia

Rodriguez, M. (1997). "Identities: el profesor de educación física en los escenarios de la posmodernidad", in *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital*, <http://www.efdeportes.com>, Año 2, N.º 4, Buenos Aires;

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, Jefferson, G. (Ed.), Vol.2, Oxford, Blackwell;

Sage, G. (1997). "Sociocultural Aspects of Human Movement: The Heritage of Modernism, the Need for a Postmodernism", in *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*, Edited by Juan-Miguel Fernández-Balboa, New York, State University of New York Press, 11:26;

Sampaio, F. (1995). "A Animação Turística no Norte de Portugal: A Festa!", in *O Turismo no Norte de Portugal*, N.º2, Leça da Palmeira, ADETURN;

Sampaio, F. (1997). "Regiões de Turismo e Folclore", *Comunicação Oral*, Coimbra, III Congresso da Federação do Folclore Português;

Sampaio, F. (2000). Transcrição da entrevista concedida pelo Presidente da Região de Turismo do Alto Minho, efectuada em Viana do Castelo, a 27 de Dezembro;

Samuel, N. (1984). *Le Temps Libre: un Temps Social*, Paris, Librairie des Méridiens;

Samuel, N. (1994). "The Future of Leisure Time", in *New Routes for Leisure*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 45:60;

Santomé, J. (1999). "Currículos Flexíveis – A urgência de uma revisão da Cultura e do trabalho nas escolas", in *A Página da Educação*, n.º 85, 4:8;

Bibliografia

Santos, A. (1997). "O Enquadramento da Cultura Popular Portuguesa no nosso Sistema Educativo", *Comunicação Oral*, Coimbra, III Congresso da Federação do Folclore Português;

Santos, B. (1996). *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Porto, Edições Afrontamento;

Santos, H. (1994). "O trabalho para inventar o não trabalho", ", in *New Routes for Leisure*, Actas do Congresso Mundial do Lazer, Julho de 1992, Colecção Estudos e Investigações 2, Organização de Pais, J., Torres, F. Cox, S., Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 283:288;

Schwarz, F. (1993). *A tradição e as vias do conhecimento*, Organização Internacional Nova Acrópole do Brasil;

Schwarz, F. (1993^a). "O pensamento de Eliade, um itinerário através das estruturas do sagrado", in *Mircea Eliade: o reencontro com o sagrado*, Lisboa, Nova Acrópole, 17:25;

Serra, M. (2001). *O Jogo e o Trabalho. Episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris colectivas*, Lisboa, Edições Colibri;

Shivers, J.; deLisle, L. (1997). *The Story of Leisure. Context, Concepts and Current Controversy*, Champaign, IL, USA, Human Kinetics;

Silva, A. (1995). "Políticas culturais e municipais e animação do espaço urbano. Uma análise de seis cidades portuguesas", in *Cultura & Economia- actas do Colóquio*, Santos, M. (coord.), Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 253:263;

Silva, A. (2001). *Entrevista concedida ao Jornal de Notícias de 21 de Janeiro de 2001*, Porto;

Bibliografia

Sirgado, J. (1996). "Dinâmicas do Turismo e Sustentabilidade do Desenvolvimento Local / Regional. Contributo para uma articulação estratégica", in *Turismos e Lazeres. Estudos para o planeamento regional e urbano*, N.º45, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa, 25:39;

Sirgado, J. (1996^a). "Folclore, Turismo e Identidade Local no Ribatejo Norte", in *Turismos e Lazeres. Estudos para o planeamento regional e urbano*, N.º45, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa, 66:80;

Sirgado, J. (1996^b). "Turismo e Ambiente em Portugal. Tendências e Perspectivas. Uma breve introdução", in *Turismos e Lazeres. Estudos para o planeamento regional e urbano*, N.º45, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos - Universidade de Lisboa, 86:98;

Sousa, T. (2001). "Outras formas de prevenir: espaços lúdico-desportivos na região alto-transmontana", in *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para prevenir*, Coordenação de Beatriz Pereira e Adelina Paula Pinto, Porto, Edições Asa, 139:146;

Stevens, T. (1992). "Heritage attractions and interpretation", in *Quality in the Leisure Industry*, Mills, P. (Ed.), Harlow, Essex, Longman;

Terrasêca, R. (1995). "À procura de uma matriz referencial para o turismo no Norte de Portugal", in *O Turismo no Norte de Portugal*, N.º 1, Maio 1995, Leça da Palmeira, ADETURN, 14:15;

Thompson, K. (1992). "Social Pluralism and Post-Modernity", in *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press in Association with The Open University, 221:271;

Bibliografia

- Titiev, M. (1992). *Introdução à Antropologia Cultural*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª Edição;
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Toynbee, A. (1984). "A Desintegração de Civilizações", in *Teorias da História*, Org. Gardiner, P., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 244:256;
- Trigo, L. (1993). *Turismo e qualidade: Tendências Contemporâneas*, Campinas, SP, Papirus Editora;
- Trigo, S. (1993). "O Minho e o Turismo", in *Límia*, Revista Regional, Ano 1, N.º1, Ponte de Lima;
- Trindade, A. (1997). *Turismo Português: Reflexões sobre a sua competitividade e sustentabilidade*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Prospectiva Económica do Ministério da Economia;
- UNESCO (1973). *Os Direitos Culturais como Direitos do Homem*, Porto, Telos Editora;
- Uribarri, M., Sánchez, M. (1998). "Ocio y Deporte en las Edades del Hombre", in *Sociología del Deporte*, Ferrando, M., Barata, N., Otero, F. (comps.), Madrid, Alianza Internacional, 231:258;
- Urry, J. (1990). *The Tourist Gaze*, London, Sage;
- Vala, J. (1986). "A Análise de Conteúdo", in *Metodologia das Ciências Sociais*, Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.), Porto, Edições Afrontamento;
- Vasconcelos, J. (1994) (Ed. original de 1933). *Etnografia Portuguesa – Vol. I*, Lisboa, INCM;

Bibliografia

Vieira, J. (1997). *A Economia do Turismo em Portugal*, Lisboa, Publicações D. Quixote;

Weaver, D. (1991). "Alternative to Mass Tourism in Dominica", in *Annals of Tourism Research*, Vol.18, N.º3;

Werneck, C. (1998). "Lazer, Trabalho e Qualidade de Vida", in *Actas do VI Congresso de Educación Física e Ciências do Deporte dos Países de Língua Portuguesa / VII Congresso Galego de Educación Física – Deporte e Humanismo en Clave de Futuro*, Edição em CD-ROM, Coruña, INEF Galicia.

Outras fontes:

Legislação:

Decreto-Lei n.º 43/89, DR 29/89 Série I de 03-02-1989, 456:461;

Lei n.º 74/93, DR 295/93 Série I-A de 20-12-1993, 7080;

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, DR 237/86 Série I de 14-10-1986, 3067:3081;

Internet:

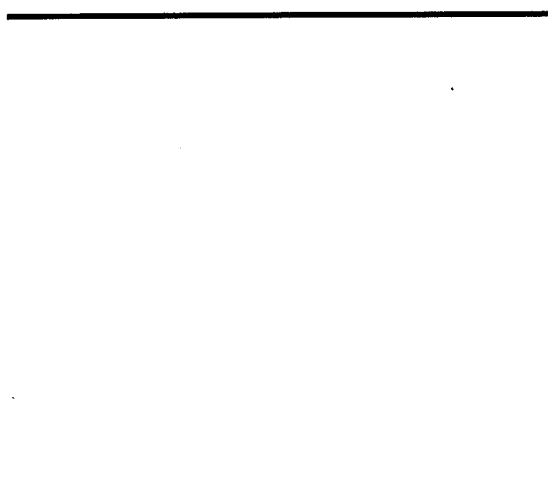
http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/html_eng/index_en.shtml

<http://www.rtam.pt>

Periódicos:

AMBITUR, Mensário de Preservação Ambiental e Promoção do Turismo, Ano 1, N.º10, Setembro/Outubro 1991

Anexos



Este questionário destina-se a um estudo para a elaboração da Dissertação de Doutoramento da Mestre Maria Joana M. F. Félix, em realização na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia, e orientado pelos Professores Doutores Paula Botelho Gomes e Rui Proença Garcia.

O estudo visa caracterizar a Cultura Popular do Alto Minho, vista pelos seus intervenientes, pelo que todas as opiniões são importantes, não existindo respostas erradas.

Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e apenas serão usados para os fins referidos.

Agradece-se desde já a colaboração prestada.

I. DADOS BIOGRÁFICOS

Idade _____ Sexo _____ Habilitações _____

Profissão _____ Funções no Grupo _____

Grupo a que pertence _____

Há quanto tempo pertence ao grupo _____

II. DADOS GEOGRÁFICOS

1. Concelho e Distrito onde nasceu _____

2. Concelho e Distrito onde habita _____

3. Há quanto tempo habita neste concelho _____

III. OPINIÃO

4. Porque decidiu pertencer ao grupo?

5. Considera o grupo genuíno e representativo da região? Porquê? Em que aspectos?

6. De que forma considera que o seu grupo pode contribuir para o desenvolvimento do turismo na sua região?

7. Pensa que a Cultura Popular deveria ser ensinada na Escola? Porquê?