

O contributo do Portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Inês Pimentel

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

Introdução

O processo educativo deve ser planeado de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos e, por isso, a avaliação deve desempenhar um papel de destaque, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, torna-se fundamental que os professores concebam e desenvolvam instrumentos de avaliação que permitam pôr a criança no centro do processo de ensino aprendizagem (Pinto & Santos 2013)

Quando a avaliação é entendida como um meio de regulação da aprendizagem, surge o portefólio, enquanto instrumento de autoavaliação. Este constitui-se como uma “escolha de um conjunto mais vasto de trabalhos produzidos pelos alunos” (Pinto, 2010, p.7). Esta escolha exige que os alunos selecionem uns trabalhos em detrimento de outros, que reflitam sobre o que aprenderam e que identifiquem os pontos fracos e fortes do seu trabalho.

O portefólio torna o aluno como o principal narrador e permite o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e refletir sobre as suas aprendizagens e de autorregular o seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, proporciona uma visão global do trabalho realizado pelos alunos e da sua evolução, em detrimento de uma visão confinada a aspetos isolados ou pontuais daquilo que os alunos fazem. Isto permite criar situações de apoio e ajuda (Pinto, 2010). Considerando que a introdução do portefólio não é natural e espontânea, pois muda substancialmente a lógica da avaliação, o professor tem de criar oportunidades para que os alunos se apropriem do trabalho e do significado dos seus objetivos em termos de aprendizagem.

O estudo que se apresenta decorreu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e procurou compreender de que forma o portefólio, enquanto instrumento de avaliação formativa que possibilita a autoavaliação e a autorregulação, contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Este estudo, ao procurar compreender o contributo do portefólio para a aprendizagem de todos os alunos, tem como ponto de partida perceber como é que os alunos pensam as tarefas inerentes ao portefólio e como este trabalho contribui para as suas aprendizagens.

Neste sentido, ao longo deste trabalho, pretendi responder às seguintes questões de investigação:

De que modo o portefólio pode contribuir para o processo de aprendizagem de todos os alunos no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- De que modo a reflexão inerente ao portefólio contribui para as aprendizagens dos alunos?
- Como surgem refletidas e documentadas, no portefólio, as aprendizagens realizadas pelos alunos?
- Como é que os alunos com Necessidade Educativas Especiais usam o portefólio e refletem sobre as suas aprendizagens?

Metodologia

Tendo em conta que este estudo foi desenvolvido numa escola do 1º Ciclo e atendendo também às características dos intervenientes deste contexto, foi necessário seguir uma orientação metodológica que me permitisse compreender o sentido das ações e interações estabelecidas com as crianças.

Em projetos de investigação, pode-se adotar um ou dois paradigmas de investigação: o paradigma qualitativo e/ou quantitativo. Segundo Bell (1997), nas investigações de natureza quantitativa, os investigadores recolhem factos, estudam a relação entre eles, realizam medições, utilizando técnicas de tratamento e análise de dados, com o intuito de obterem conclusões quantificadas. Já os investigadores, cujos estudos se assumem como sendo de natureza qualitativa, interessam-se por compreender as perceções dos indivíduos sobre o seu contexto e as suas ações e, por isso, procuram a compreensão em vez da análise estatística.

Ao recorrer a uma abordagem quantitativa, o investigador tem que verificar a veracidade ou não da situação, seguindo um percurso com etapas e regras bem definidas que lhe permitam analisar os dados de forma válida e fiável, enquanto na metodologia qualitativa, o investigador preocupa-se em recolher informação fiável e coerente de uma realidade social observável, em descrever, interpretar, refletir sobre e compreender os resultados/factos através de uma interpretação partilhada e entendida como coerente pelos diversos intervenientes.

Este trabalho é uma investigação sobre práticas letivas e portanto com contornos de investigação-ação. Por investigação-ação entende-se, segundo Cohen e Manion (1989, p. 223) referido por Bell (1997, p. 20-21), um processo “in loco com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.” Assim, este trabalho insere-se numa metodologia próxima da investigação-ação, uma vez que o objeto de estudo se refere à prática pedagógica da própria autora, no que respeita à implementação dos portefólios e às suas potencialidades pedagógicas. Neste sentido, como se pode verificar na figura 1, procurei identificar um problema, analisei-o, planeei uma proposta de ação, intervim e, posteriormente, refleti e avaliei os resultados da ação, podendo modificá-los e/ ou ajustá-lo se necessário.

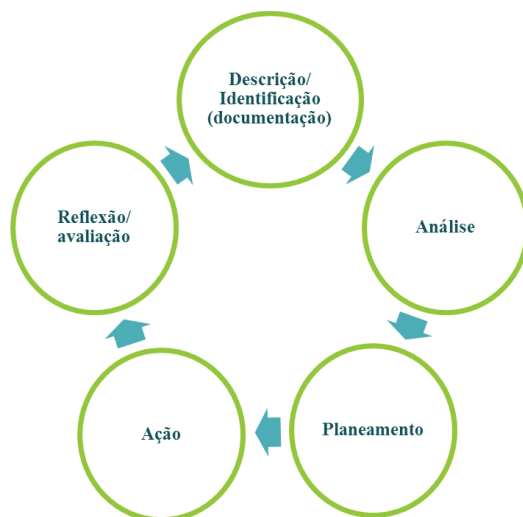


Figura 1 - Ciclo da Investigação-ação

Assim, no que diz respeito à parte empírica do estudo, foquei-me não só na investigação-ação, mas também no paradigma interpretativo, pois o seu objeto de estudo para além de se referir à minha prática pedagógica em contexto de estágio (Bogdan & Biklen 1994), referia-se também à ação, à experiência e à aprendizagem dos alunos ao longo do processo de implementação do portefólio. Para além disso, procuramos descrever e compreender o contributo deste instrumento para o processo de aprendizagem dos alunos e, por isso, procuramos ainda examinar tudo o que ocorreu no ambiente educativo “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p49).

Este estudo foi desenvolvido numa turma de 4º ano de escolaridade e os participantes foram, respetivamente, 24 alunos. Destes, seis alunos foram objeto de uma recolha de dados e de uma análise mais pormenorizada. Estes alunos foram escolhidos em função do seu estatuto escolar; como tal, escolheu-se um aluno com dificuldades de aprendizagem, uma aluna que não revelava dificuldades e quatro alunos intermédios que foram selecionados aleatoriamente. Para além dos alunos, o projeto envolveu ainda a investigadora e uma professora titular de turma.

Depois de estar bem definido o problema em estudo, os investigadores começam a procurar a melhor forma de obter e recolher informação que lhes permita responder às suas questões. Existem várias técnicas de recolha de dados e, como tal, os investigadores tiveram de selecionar as que mais se adequavam à informação que se pretendia obter. Neste estudo, os dados foram recolhidos através da observação participante, do inquérito por questionário, de entrevistas e da análise documental.

A observação participante foi utilizada para observar a dinâmica de trabalho com o portefólio; o inquérito por questionário foi realizado aos alunos e teve como objetivo compreender o que

os alunos acharam da utilização do portefólio para a melhoria das suas aprendizagens; o que aprenderam com este instrumento; as principais dificuldades sentidas na dinamização do mesmo; o que mudariam para que o trabalho fosse mais interessante e entender a forma como se apropriaram do conceito de portefólio e qual o valor que lhe atribuíram.

Ao contrário do inquérito por questionário, a entrevista caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus inquiridos, estabelecendo-se uma “verdadeira troca”, durante a qual o inquirido tem oportunidade de exprimir as suas ideias, perceções, interpretações e experiências (Quivy & Campenhoudt 1992, p.192).

No desenvolvimento do projeto, sentimos necessidade de ir estabelecendo alguns contactos com os alunos, através de entrevistas que designei por “conversas de explicitação” (Pimentel, 2013 p. 31) dada a sua informalidade, para clarificar alguns aspetos sobre as suas escolhas na seleção das tarefas, assim como para compreender o que aprenderam e quais os aspetos que necessitavam de melhorar. Segundo Máximo-Esteves (2008), existem vários tipos de perguntas, no entanto utilizei apenas as “questões de introdução”, justamente para introduzir o tema: “Lembras-te de teres realizado esta tarefa? Fala-me da tua experiência nesta tarefa?” e “questões de aprofundamento” para obter informação mais detalhada: “Consegues dar-me exemplos? Podes dizer-me o que aprendeste com mais detalhe?, Podes dizer-me algo mais sobre isso?”

Para além das entrevistas realizadas aos alunos, fiz também uma entrevista à professora titular de turma, que teve como objetivo compreender a sua opinião sobre a avaliação em geral, sobre a avaliação através do portefólio e também sobre a dinamização do mesmo.

Para Bell (1997, p.90), em alguns casos, “a análise documental serve para complementar a informação obtida por outros métodos, noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo”. Neste trabalho de investigação, a análise documental recaiu sobre os documentos produzidos pelos alunos - reflexões sobre as tarefas. A primeira análise sobre esses documentos permitiu à investigadora guiar as entrevistas e, num segundo momento, permitiu-lhe analisar os critérios indicados pelos alunos para selecionarem as tarefas, a sua capacidade de reflexão e as evoluções nas suas aprendizagens. Para além disso, também foi necessário analisar alguns documentos institucionais: Projeto Curricular de turma, Projeto Educativo de Escola, entre outros.

Depois de recolhidos os dados, chega uma etapa muito importante de todo o processo investigativo: a análise dos dados. É através dela que se consegue juntar todos os dados e analisá-los de forma cuidada e atenta, pois têm de ser examinados de acordo com vários aspetos e não de acordo com a primeira impressão. É necessário desvendar o sentido das ações e das palavras das crianças, explícitas ou implícitas, para se conseguir obter respostas pertinentes para as questões de partida. Pode-se mesmo dizer que se trata de construir um puzzle que não é conhecido à partida e, por isso, vai sendo construído aos poucos a partir da análise e examinação das informações recolhidas.

Para analisar os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo. De acordo com P. Henry e S. Moscovici (1968) referidos por Bardin (1997, p.33) “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”, uma vez que “por detrás do discurso (...) esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 1977, p.14). De acordo com Sousa (2005, p.264), “a análise de conteúdo compreende, portanto uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. Tendo a análise de conteúdo uma função interpretativa, heurística e de “administração à prova” (Bardin, 1977, p.30), os conteúdos das comunicações dos sujeitos deverão ser decifrados, organizados e descritos de forma objetiva para que sejam passíveis de serem interpretados. Contudo, para além de descrever, interpretar e analisar as comunicações, a análise de conteúdo tem como finalidade “a inferência de conhecimentos” relativos a essas comunicações, recorrendo a categorias qualitativas ou quantitativas (Bardin, 1977, p.38). Assim, depois de recolhidos todos os dados através de diversas técnicas, procedi a uma leitura flutuante e à organização da informação, recorrendo a algumas categorias que permitiram a passagem de dados em bruto para dados organizados. Posteriormente, realizei o tratamento dos resultados, analisando, inferindo e interpretando a informação.

Considerando a metacognição como a capacidade de refletir sobre o que se aprendeu, analisamos a capacidade de reflexão dos alunos relativamente às tarefas de Língua Portuguesa, de acordo com três níveis: o primeiro que corresponde ao nível descritivo (aprendi os sinónimos e os antónimos), o segundo que corresponde ao nível descritivo, com recurso a evidências (aprendi os pronomes possessivos, enunciando-os) e o terceiro que corresponde ao nível descritivo com recurso ao passado (antes não sabia os determinantes e agora já sei). Para além disso, também analisei as escolhas dos alunos relativamente às tarefas de Matemática, estabelecendo uma relação entre três aspetos: a relação afetiva que estabelecem com a tarefa (gosto/ não gosto); a natureza intrínseca da tarefa (contas, sequências, etc.) e a dificuldade/facilidade da tarefa.

Relativamente aos procedimentos adotados, este estudo apresentou 4 fases:

1. Preparação e construção dos portefólios: construção de significados e de materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho.
2. Negociação da dinâmica de trabalho;
3. Sessões de seleção e reflexão sobre as tarefas;
4. Leitura dos Portefólios; *feedback*, encontros periódicos com os alunos e negociação de tarefas de trabalho autónomo.

A primeira fase destinou-se ao levantamento e ao registo das ideias prévias dos alunos a partir da palavra portefólio e, posteriormente, ao diálogo que teve como objetivo compreender o que entendiam por portefólio de avaliação para as aprendizagens, uma vez que foi o tipo de portefólio adotado. Foi também nesta fase que negociamos todos os materiais a utilizar para a

elaboração dos portefólios. Numa segunda fase, procedemos à negociação da dinâmica de trabalho. Decidimos então que, de duas em duas semanas, os alunos selecionariam as duas tarefas da área de Língua Portuguesa em que aprenderam mais e as duas tarefas da área de Matemática – a que mais e menos gostaram. Depois de selecionadas as tarefas, os alunos elaborariam as respetivas reflexões, onde procurariam justificar as suas escolhas, refletir sobre as suas aprendizagens e sobre os seus pontos fortes e/ou fracos (dificuldades).

A terceira fase destinou-se às sessões de seleção e reflexão sobre as tarefas e, por fim, na quarta fase, procedi à leitura dos portefólios, dei *feedback* para melhorar a escrita dos alunos e para esclarecer alguns aspetos das suas reflexões. Foi a partir deste procedimento que foi possível iniciar as conversas de explicitação (encontros periódicos com os alunos) e para a posterior negociação de tarefas de trabalho autónomo, consoante as necessidades de cada aluno.

De um modo geral, podemos referir que este estudo também apresentou um procedimento para os alunos que foi previamente consentido e assumido:

1. Planeamento: preparação do trabalho com o portefólio;
2. Ação: a seleção e justificação das suas escolhas;
3. Reflexão e avaliação das suas escolhas: o que sabe e o que não sabe;
4. Reformulação/ajustamento da prática: realização de trabalhos individuais consentidos e assumidos pelos alunos (tarefas de trabalho autónomo).

As conversas de explicitação acompanharam todo este processo, e foram um marco fundamental para compreender a ação desenvolvida pelos alunos, ou seja, as razões das suas escolhas e as suas justificações.

Conclusão

Em síntese, com este estudo, podemos verificar a importância de negociar com os alunos, quando se pretende introduzir uma mudança na prática da sala de aula, de modo a que os alunos sintam essa mudança como sua e que percebam os seus sentidos e como se faz. Também se destaca a importância da persistência do professor na implementação da atividade. Ela é necessária para que os alunos se apropriem das mudanças e para o benefício de todo o trabalho intencionalmente dirigido à aprendizagem.

Após a análise de todo o percurso, verifica-se que o portefólio contribui para a aprendizagem de todos os alunos, pois a tomada de consciência das suas dificuldades e o controlo dos processos cognitivos por parte de cada aluno têm efeitos na melhoria das suas aprendizagens. Ou seja, quando o aluno desempenha um papel central na sua aprendizagem, o trabalho que se apresenta é desejado e não “obrigatório”. O facto de o trabalho ser desejado cria, logo à partida, uma relação positiva que faz com que o aluno se interesse pelo que realiza. Para além disso, o portefólio contribui para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens que se relacionam com as aprendizagens curriculares, pois permitiu-lhes aprender conteúdos tais

como: sujeito e predicado, palavras compostas, sólidos geométricos, operações, melhoraram a escrita, etc., mas também desenvolver um conjunto de aprendizagens que se relacionam com a autonomia, isto é, capacidades de reflexão, seleção, organização e de sentido crítico.

Foi possível perceber que os alunos são capazes de refletir sobre a sua aprendizagem de diversas formas, quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre o seu processo de aprendizagem.

O portefólio assumiu-se como um instrumento fundamental para a atribuição de *feedback* e para o desenvolvimento profissional do professor.

O *feedback* dado permitiu que os alunos desempenhassem um papel ativo na correção dos seus erros, adquirindo aprendizagens sólidas e duradouras. Verificaram-se evoluções nas produções escritas dos alunos, com a diminuição de *feedback* que não pretendia corrigir o erro, mas promover o envolvimento do aluno neste processo de aprendizagem através de anotações que o encaminhavam para a sua autocorreção. Estas anotações lembraram sistematicamente os alunos do que precisavam de melhorar para atingirem o que se propuseram e permitiram-lhes tomar consciência dos seus próprios progressos, comparativamente aos seus desempenhos anteriores. Assim, a avaliação acompanhada de *feedback* escrito demonstrou que os alunos conseguem acompanhar o seu progresso, apercebem-se das suas próprias dificuldades e, posteriormente e de forma autónoma, conseguem ultrapassá-las.

Esta proposta de atividade suscitou interesse nos alunos, dando-lhes a possibilidade de participarem ativamente no processo de aprendizagem, gerindo-o e autorregulando-o, a partir da identificação dos seus erros e dificuldades. Para além disso, esta proposta criou ainda condições de aproximação entre professor e aluno permitindo-lhes refletir sobre as evoluções reveladas nas atividades propostas e dificuldades sentidas na realização das mesmas, bem como negociar e pensar em estratégias em conjunto que permitam melhorar a aprendizagem.

O trabalho autónomo surgiu como um instrumento que permitiu colocar o aluno numa situação de aprendizagem “fecunda para ele” (Perrenoud, 2000, p.51) e que possibilitou a diferenciação pedagógica, pois constituiu-se como uma forma de adaptar o ensino às dificuldades de cada um dos alunos para os conduzir ao domínio dos objetivos pretendidos.

Para além de tudo isto, através do portefólio, o docente pode aprender aspetos relacionados com o ensino, promovendo assim o seu conhecimento profissional. O portefólio também “ensina” os professores a utilizarem, em situações futuras, os conceitos de uma área curricular numa linguagem acessível para os alunos, pois através das reflexões escritas dos alunos foi possível verificar algumas estratégias singulares que os mesmos arranjam para mais tarde, se recordarem.

Para terminar, saliento algumas limitações deste estudo, designadamente a realidade dos contextos pedagógicos, que acaba por condicionar estudos desta natureza e o tempo destinado ao estudo, ou seja, se este estudo se tivesse desenvolvido durante mais tempo, seria possível observar mais evoluções nos alunos.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (1997) / (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimentel, I, (2013). *O Contributo do Portefólio para as aprendizagens dos alunos no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Relatório da Componente de Investigação do Estágio III do mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico). ESE; Instituto Politécnico de Setúbal
- Pinto, J. (2010). *Portefólio: uma moda ou um processo com potencialidades na Educação/Formação* in Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. Lisboa: IEFP.
- Pinto, J; Santos, L, (2013) Avaliar para aprender nos primeiros anos in: Maria J. Cardona e Célia Guimarães (2013) *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Políticas Públicas de Desenvolvimento Local: O Património como fator de Promoção Turística no Sudoeste Português

J. Nunes & A. M. Machado, Universidade Lusófona

Paulo Nunes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Introdução

A problemática ligada às áreas ricas em bens patrimoniais continua na base das reações mais diversas e, por vezes, contraditórias, quando nesses espaços ocorre uma classificação.

Se, por um lado, é necessário definir mecanismos legais que garantam a perenidade desses bens, por outro, tais mecanismos vêm despoletando as mais díspares reações por parte das populações locais, seus representantes e demais interessados.

Em Portugal, os territórios que compõem as áreas classificadas, correspondem, na sua maior extensão, às propriedades privadas, cuja classificação é vista pelos seus proprietários e população em geral, como um ato equivalente a uma expropriação.

Os critérios legais que orientam todo o processo decorrem da legislação e orientações internacionais, veiculadas nomeadamente através da União Internacional para a Conservação da Natureza, que conduzem ao estabelecimento de regras de uso do solo e gestão dos espaços classificados.

Os resultados da aplicação de tais critérios são recebidos localmente como inibidores de desenvolvimento.

Objetivos

Constitui objetivo geral deste projeto de investigação analisar como se recebe e reage localmente, no Sudoeste de Portugal, quando a administração Central promove o Ordenamento de uma área classificada. No caso em estudo, o Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina.

Como objetivo específico, pretende-se: (i) perceber como esse facto se pode transformar num fator de desenvolvimento local, em particular na afirmação do território como destino turístico; (ii) analisar o sentimento de posse e intromissão no território, expresso por diferentes formas e abordagens do quotidiano, bem como a noção que lhes pertence no que diz respeito à responsabilidade pelo estado de conservação dos recursos.

Metodologia

O estudo em questão baseia-se na análise dos documentos resultantes da consulta pública da revisão do Plano de Ordenamento do Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina. O que se pretende evidenciar é a forma como a comunidade local se manifesta, quando é chamada a intervir no estabelecimento de regras de uso do espaço que lhes pertence, e como estas, a seu ver, irão condicionar o seu devir histórico.

A metodologia utilizada, porque considerada a que melhor se adequa ao caso em estudo, foi a qualitativa, constituindo a investigação-ação o método essencial, através de um modelo de análise assente no cruzamento de vários percursos metodológicos. A informação recolhida resultou da análise de fontes documentais, tais como bibliografia da especialidade, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, recorrendo-se ainda à estatística descritiva e de dispersão, bem como a inferência estatística não paramétrica.

Deste modo, a investigação enquadrou-se num estudo integrado por um fenómeno contemporâneo, desenvolvido para perceber as características subtis que respondem às interrogações sobre o comportamento de um grupo (Fortin, 2009). Insere-se na tipologia dos estudos descritivos, que permitem dar resposta às questões sobre as quais não existe ou existe pouco conhecimento (Bardin, 2009).

Resultados

Na esteira do que afirmam Bogdan & Bilken (1994), tudo o que constitui objeto de análise tem significado “nada é vulgar” considerando assim, que todo o material constante dos documentos analisados tem potencialidades para nos dar pistas que permitam uma compreensão mais elucidativa do objeto de estudo.

Nesse sentido, foi tida em consideração a metodologia qualitativa, por ser esta a que melhor “procura descobrir a essência destes fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem” Fortin (2009). A preocupação inicial e as interrogações formuladas para orientar a pesquisa estiveram presentes na fase de interpretação e sistematização dos dados, resultando o seguinte apuro:

- 1 - Através da presente investigação, somos levados a inferir que existe uma incomensurável distância entre os objetivos dos promotores da consulta pública e os seus destinatários. A Administração Central tenta adaptar a consulta às necessidades de planejar e ordenar o uso do território. Estas preocupações não são vividas pela comunidade recetora e seus representantes.
- 2 - Observa-se uma total rejeição por parte das comunidades locais, após cruzamento das respostas, dos objetivos traçados pelos promotores da consulta pública. Questões como, direitos dos cidadãos, direito ao usufruto pleno da propriedade privada, conservação da natureza como instrumento de gestão, desenvolvimento e restrições gerais entram no discurso de resposta, como não observados pelos promotores da consulta.

3 - Identifica-se também a panóplia de instrumentos de ordenamento do território, que na opinião local, impossibilitam qualquer desenvolvimento, considerando-se mesmo como o principal travão das aspirações a uma vida digna. É frequente aparecerem perguntas como: serão os animais e as plantas mais importantes que as pessoas?

Constituem estas algumas das principais preocupações emitidas pela generalidade dos respondentes locais e que mereceram a nossa análise e conseqüente interpretação de resultados.

Conclusão

Em jeito de conclusão, as questões patrimoniais, a sua defesa e valorização constituem-se como fenómenos recentes em Portugal. A problemática que as rodeia transformou-se numa grande nebulosa para a maioria das populações residentes em regiões ricas em valores patrimoniais, sobretudo naqueles espaços que são objeto de classificação. As regras de conservação decorrentes desses atos, por vezes meramente administrativos, carecem de aprofundamento e explicação do que está em causa, sob pena de jamais serem entendidas ou sequer aceites localmente. O emaranhado de leis também contribui para que qualquer território que venha a ser classificado seja repudiado, porque, em regra, não é percebido o objetivo essencial. Tudo proibindo e dificultando, torna-se difícil perceber como se pode valorizar e retirar riqueza de algo em que quase não se pode tocar.

A postura tradicional da Administração Central tem-se baseado predominantemente no exercício da autoridade. Muito raramente na responsabilidade partilhada. As atividades económicas promovidas no território, na maior parte das situações, já foram abandonadas, por não serem rentáveis. São contudo as tradicionais, que garantem o equilíbrio dos ecossistemas. Apurou-se ainda neste processo de investigação que foram feitas no território promessas sem lhe dar posterior cumprimento, o que tem levado ao descrédito e, em definitivo, ao abandono da crença na decisão política.

Por último e não menos importante, conclui-se que os mais diversos autores, cuja teoria foi analisada, apontam para uma gestão ativa e participada da conservação dos recursos, boas práticas, compatibilização do desenvolvimento/versus conservação, trabalho em rede, entre outras medidas. No fundo, a solução poderá passar por envolver os parceiros locais por via democrática de auscultação, praticando a governação, ato de elevada cidadania e democraticidade.

Bibliografia

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Ferrão, J. e Costa, J. (2010). *O Ordenamento do Território como Política Pública*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação – da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Sabaté, J. (2004). “Paysages Culturels, el Patrimonio como Recurso Basico para un Nuevo Desarrollo”. *Revista Urban, nº 9- Madrid*.