





Revista de Educação Geográfica da UP

Universidade do Porto

U. PORTO

Nº 4 | dezembro de 2019



FICHA TÉCNICA

REVISTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UP | Nº 4 | DEZEMBRO 2019

ISSN - 2184-0091

DOI da Revista: <https://doi.org/10.21747/21840091>

DOI do Presente Número: <https://doi.org/10.21747/21840091/4>

PERIODICIDADE: Anual

EDIÇÃO: FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Via Panorâmica, s/n - 4150-564 Porto - Portugal

+351 226 077 100

CORPO EDITORIAL

LAURA SOARES

ELSA PACHECO

JOÃO CARLOS GARCIA

CONSELHO CIENTÍFICO

Adélia Nobre Nunes - U. COIMBRA - FLUC | Alfonso García de la Vega - Facultad de Formación de Profesorado y Educación - Universidade Autónoma de Madrid | António Alberto Teixeira Gomes - U. PORTO – FLUP | Carmen do Céu Gonçalves Ferreira - U.PORTO – FLUP | Carlos Valdir Meneses Bateira - U.PORTO – FLUP | Cristiana Martinha Costa Abay - CEGOT | Fátima Loureiro Matos - U.PORTO – FLUP | Fernando Ribeiro Martins - U.N. LISBOA – FCSH | Francisco José Armas Quintá - Faculdade de Xeografía e Historia - Santiago de Compostela | Helena Ferreira Madureira - U.PORTO – FLUP | João Carlos Garcia - U.PORTO – FLUP | José Alves Teixeira - U.PORTO – FLUP | Mário Gonçalves Fernandes - U.PORTO – FLUP | Paulo Jorge Santos - U.PORTO – FLUP | Sérgio Claudino Nunes - IGOT- U.LISBOA | Xosé Carlos Macía Arce - Faculdade de Ciências da Educação - Santiago de Compostela.

PUBLICAÇÃO ELETRÓNICA DISPONÍVEL EM:

<http://ojs.lettras.up.pt/index.php/GETUP/>



ÍNDICE

Elsa Pacheco Laura Soares	<i>Editorial</i>	4
REFLETIR		
José Díaz-Serrano	<i>Characterization of teaching and learning styles in geography: a step towards their inclusion in secondary classrooms</i>	5-15
INTERVIR		
Maria Anezilany Nascimento	<i>A formação inicial de professores de Geografia no Brasil por meio de políticas de iniciação à docência: o caso do PIBID</i>	16-30
PERSPETIVAR		
Álvaro Domingues	<i>Paisagens – modos de ver</i>	31-42
GETUP	<i>Maria Fernanda Alegria: investigação, ensino e formação inicial de professores</i>	43-47
ACONTECER		
Helena Ramalho	<i>O que (não) mudou no ensino da Geografia</i>	48-51
Helena Madureira Mateus Magarotto Ana Monteiro Márcia Aroma	<i>Relato de uma atividade pedagógica: um workshop intensivo no âmbito da UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental</i>	52-58
SAIR		
Sandra Inês Cruz	<i>Lisboa – São Tomé. Um roteiro de navegação, várias viagens e muitos tempos</i>	59-76
Jorge Fernandes Alves Elsa Pacheco	<i>Os Cavalos de Fão e o Padre Chaves Coupon (1912-1939): apontamentos para uma abordagem à estrutura portuária do Norte</i>	77-87



EDITORIAL

O número 4 da geTup - Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto é publicado no momento em que o Conselho Nacional de Educação divulga os resultados do “Estado da Educação 2018” (2019), dando conta do esforço encetado em Portugal no sentido de cumprir as metas definidas na Estratégia Europa 2020 para a educação e formação.

É sabido que muito já se fez no nosso sistema educativo para lá desses desígnios da oferta da escola para todos e ao longo da vida, mas é a liquidez, a complexidade e a incerteza que dão corpo a uma boa parte das questões que se colocam às comunidades educativas: da organização das atividades escolares que devem ajustar-se a perfis de alunos com forte caráter humanista, mas suficientemente flexível para se ajustar a lógicas efémeras de trabalhos que ainda não conhecemos, à emergência de uma geração de estudantes que apreendem o mundo, desde muito jovens, de forma diferente daquela que serviu de suporte aos seus professores, há um manancial de desafios - que exigem reflexão e discussão em diversos ângulos.

Neste contexto, apresentamos neste número da geTup um conjunto de artigos que procuram tocar algumas das questões referidas, bem como outros que servem de apoio ao desenvolvimento de atividades geográficas desenvolvidas em todos os níveis de ensino.

Começamos pelos resultados da investigação de José Díaz-Serrano que nos leva a REFLETIR sobre “Characterization of teaching and learning styles in geography: a step towards their inclusion in secondary classrooms”, sublinhando a importância da análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de qualidade.

“A formação inicial de professores de Geografia no Brasil por meio de políticas de iniciação à docência: o caso do PIBID”, é a proposta de leitura da geógrafa brasileira Maria Anezilany Nascimento, com um artigo que nos transporta ao currículo e atividades didáticas experimentadas no seu país, ilustrando modos de INTERVIR em educação.

Para PERSPETIVAR, Álvaro Domingues conduz-nos por um conjunto de imagens criteriosamente captadas para comentar “modos de ver” a paisagem e Maria Fernanda Alegria fala-nos da sua experiência em “investigação, ensino e formação inicial de professores”, numa entrevista concedida à geTup.

Entre diversos encontros desenvolvidos no âmbito dos 2º ciclos em Geografia, selecionámos dois contributos para contar um pouco do que está a ACONTECER: Helena Ramalho, de forma muito oportuna, produz uma reflexão simples, profunda e muito lúcida sobre “O que (não) mudou no ensino da Geografia” e Helena Madureira *et al.* fazem o “Relato de uma atividade pedagógica: um *workshop* intensivo no âmbito da UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental”.

Finalmente, procurando deixar contributos - neste caso numa perspetiva histórica - para a exploração dos espaços geográficos em diversos contextos de trabalho de investigação e didáticos, dois artigos convidam a SAIR por outros lugares e/ou outros tempos. Sandra Inês Cruz transporta-nos de Lisboa a São Tomé através de “Um roteiro de navegação, várias viagens e muitos tempos”. Jorge Fernandes Alves e Elsa Pacheco, revelam uma fonte menos comum na abordagem à discussão em torno da localização do grande porto marítimo do noroeste peninsular com “Os Cavalos de Fão e o Padre Chaves Coupon (1912-1939): apontamentos para uma abordagem à estrutura portuária do Norte”.

Como habitual, agradecemos aos autores a confiança e interesse que demonstraram ao submeter os seus textos à geTup e, aos revisores, o tempo dedicado na promoção da qualidade da nossa revista. Aos leitores... uma boa leitura!

Elsa Pacheco e Laura Soares



CHARACTERIZATION OF TEACHING AND LEARNING STYLES IN GEOGRAPHY: A STEP TOWARDS THEIR INCLUSION IN SECONDARY CLASSROOMS

José Díaz-Serrano

Universidade de Múrcia

jose.d.s@um.es

Como citar este artigo:

Díaz-Serrano, J. (2019). Characterization of teaching and learning styles in geography: a step towards their inclusion in secondary classrooms. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.4, pp. 5-15. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI:<https://doi.org/10.21747/21840091/4a1>

RESUMO: Este artigo constitui um resumo das principais contribuições de uma tese de doutoramento que tem como foco principal a compreensão dos processos de influência educacional; isto é, as práticas que permitem aos professores e outros agentes educacionais ajudarem de forma adequada os alunos. Especificamente, trata-se de um estudo que procura definir os estilos de aprendizagem e de ensino como um aspeto decisivo nesses processos de influência e, portanto, na avaliação dos alunos e do seu desempenho. Destacando a necessidade de transferir para as práticas de sala de aula e tomando como referência teórica o ciclo de aprendizagem experiencial, o procedimento de pesquisa metodológica é abordado a partir de um desenho misto e estruturado segundo o modelo de pesquisa avaliativa do CIPP de um programa educacional de geografia. Os participantes são professores e alunos de 10 escolas secundárias em Múrcia (Espanha), incluindo um grupo de 23 alunos que receberam a implementação da sequência educacional definida cuja avaliação, análise e discussão levaram a uma série de conclusões que orientarão futuros projetos educacionais, através de atividades de aprendizagem e avaliação, de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Ensino secundário; Estilos de aprendizagem

ABSTRACT: This paper constitutes a summary of the main contributions of a PhD thesis focused on the understanding of the processes of educational influence; that is to say, the practices that allow teachers and other educational agents to help, in an adjusted way, the students. Specifically, this is a study that attempt to define the learning and teaching styles as a decisive aspect in these processes of influence and, therefore, in the evaluation of the students and their performance. Highlighting the necessity to transfer our results to classroom practices and taking as a theoretical reference the cycle of experiential learning, the methodological research procedure is approached from a mixed design and structured according to the CIPP model of evaluative research of an educational geography program. The participants are teachers and students from 10 secondary schools in Murcia (Spain), including a group of 23 students who received the implementation of the defined educational sequence whose evaluation, analysis and discussion have led a series of conclusions that will guide future educational designs, through the learning and assessment activities, according to the learning style of the students.

Keywords: Geography education; Secondary education; Learning styles

INTRODUCTION

What influence do learning and teaching styles have on learning outcomes derived from the educational proposals of geography? The justification of this research problem is given hereafter by the growing interest of education for the individualization of teaching-learning process, but also by the few geographical studies linked to teaching and learning styles. In addition, studies that evaluate educational interventions or methodological approaches are considered as a response to offering an improved relation to the learning results they produce, justifying our aim to reach empirical results connected to the application of learning styles through an educational sequence.

The recent and high impact scientific publications lead to identify five principal trends in the current debate about teaching and learning styles:

1. Theoretical and empirical basis of the relevance of learning or teaching styles diagnosis as a starting point for concreting more effective educational practices (Cols, 2011, Martínez Geijo, 2008, Northon-Gámiz, 2011; Pulido, De la Torre-Cruz, Luque & Palomo, 2009; Renés & Martínez, 2015; Trevellin Colenci, 2011) or promoting autonomy in learning (González Clavero, 2011).
2. Research focused on the implications of teaching or learning styles on the students' academic performance (Adeyemi, 2010; Díaz-Serrano & Miralles, 2016; Egel, 2009; Gallego & Nevot, 2008; Sotillo Delgado, 2012), but also on group-classroom (Valencia & López, 2012); other inquiries in this topic deals with the effect that accommodation of teaching styles or methodologies to the learning style may have on the students' performance in educational processes (Dinçol, Temel, Oskay, Erdogan & Yilmaz, 2011; Rogowsky, Calhoun & Tallal, 2015; Tulbure, 2011).
3. Research that analyzes the teaching and learning styles of preservice teachers (Cózar-Gutiérrez, De Moya-Martínez, Hernández-Bravo & Hernández-Bravo, 2016; De Moya, Hernández, Hernández & Cózar, 2011; Egel, 2009; Ulaş, Sevim & Tan, 2012).
4. Studies that attempt to introduce contextual variables in the construction of learning styles, such as stylistic teaching preferences (Zhang, Sternberg & Fan, 2013), the learning styles promoted by educational systems in the European Higher Education Area (Pulido, De la Torre-Cruz, Luque & Palomo, 2009) or individual and contextual factors that could affect the learning style (Joy & Kolb, 2009; Monroy & Hernández, 2014).
5. Reports that declare critical positions and evidences in favor of scientific status and the usefulness of learning styles diagnosis (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2009; Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008) or against these (An & Carr, 2017; Cuevas, 2015; Willingham, Hughes & Dobolyi, 2015).

Attending to the most immediate scientific research of our investigation problem, it is important to highlight those studies that concur in the context or the educational focus on Social Sciences or Geography (Esteban, Ruiz & Cerezo, 1996; Hervás Avilés, 2008; Hervás & Miralles, 2004; Martínez Geijo, 2007; Renés, Arellano & Martínez Geijo, 2015; Ros, Cacheiro & Santiago, 2017; Serrano Pastor, 1994); at the same time, there are few empirical experiences focused on the analysis of educational strategies according to learning styles and, therefore, they become very important (Rogowsky, Calhoun & Tallal, 2014; Tulbure, 2011); specially, when this work aims to respond to one of the fields that remain to be explored in the application of the learning styles theory: an exploration of the most appropriate evaluation approach from each subject for the contents or tasks that must be learned (Alonso García, 2008).

1. LEARNING AND TEACHING STYLES: CONCEPTUAL FRAMEWORK

The scientific literature on learning styles is very broad and includes different positions when it comes to understanding learning behaviors. It is possible to consider the existence of different theoretical families of learning styles (Figure 1); in this study are highlighted those who understand styles as flexible and stable preferences for information processing.

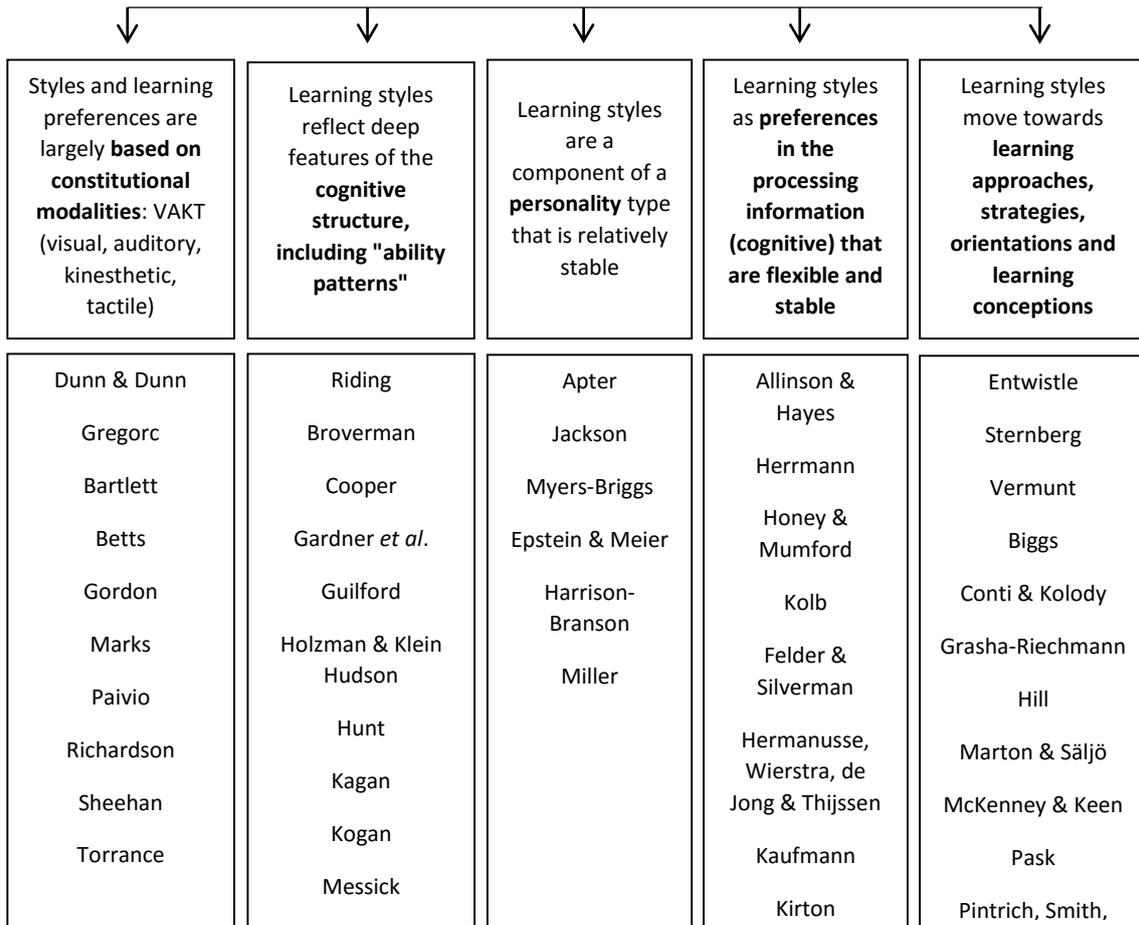


Figure 1 - Theoretical families of learning styles, expanded from Coffield *et al.* (2004, p.19).

In this regard, the models of Kolb (1984)¹ and Honey and Mumford (1988)² become the basis and the origin of the concretion of the stylistic theory in questionnaires accessible to teachers and applicable to the classroom. Based on these referents, it is described the learning styles model of Alonso, Gallego and Honey (1999), on which this work is based for the diagnosis of learning styles. For these authors, the factors of learning styles include three groups of features:

- Cognitive features, including dependence or independence-field, conceptualization and categorization, reflexivity *versus* impulsivity and sensory modalities.

¹ Learning is the process whereby knowledge is created through transformation of experience (Kolb, 1984, p. 38). From this premise, this author creates four cyclical phases that are necessary to achieve learning and that are associated with four different learning styles that he diagnoses with the Learning Styles Inventory (LSI). *It conceives of individuals' learning processes as differing along two dimensions: preferred mode of perception (concrete to abstract) and preferred mode of processing (active experimentation to reflective observations) [and] classifies individuals into four types on the basis of their position along these two dimensions: divergers (...), assimilators (...), convergers (...), and accommodators (...)* (Pashler *et al.*, 2009, p.107).

² Proposed as an alternative for Kolb's Learning Style Inventory, the Honey and Mumford's Learning Style Questionnaire identifies also four learning types: activists, theorists, pragmatists and reflectors. In addition, they attach to their questionnaire some descriptions of the learning styles (Honey & Mumford, 1988): Activists involve themselves in immediate experiences and they usually act first, considering the consequences afterwards; Reflectors like to stand back to ponder experiences, collecting data, both first hand and from others, and thinking about it before coming to any conclusion; Theorists adapt and integrate observations into coherent theories, analyzing step by step and prizing rationality and logic; Pragmatists are keen on trying out ideas or theories to see if they work in practice, taking the first opportunity to experiment, making practical decisions and solving problems.

- Affective features, such as persistence, responsibility, motivation, expectations or locus of control.
- Physiological features: feeding preferences, health or brain differences according to gender.

Furthermore, this model supports the experiential learning cycle in four stages; each individual will feel more comfortable in one of these stages, according to their preferences, when information is being perceived and processed (Alonso, Gallego & Honey, 1999). Depending on that, each person will configure their preferred learning style (Figure 2).

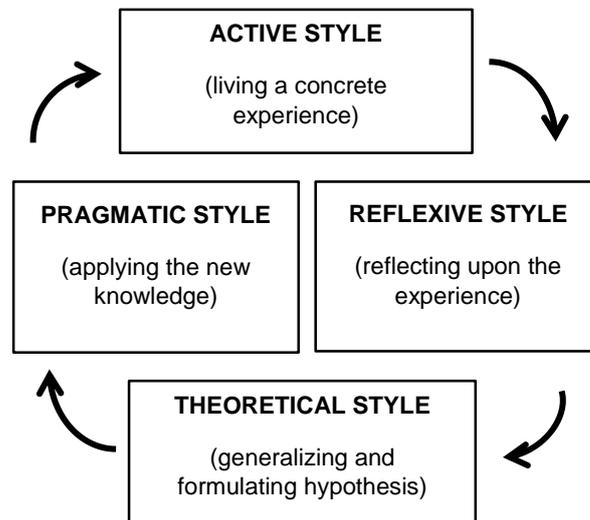


Figure 2 - Experience-based learning styles, according to Alonso, Gallego & Honey.

The model of teaching styles arises from the budget of Honey and Mumford (1988), which indicates that teacher performs his tasks in consonance with his own learning style; from this seed, Martínez Geijo (2007) constructs a model of teaching styles and a diagnosis questionnaire categorizing corresponding teaching behaviors with each learning style, according to the following taxonomy: Open, Formal, Structured and Functional. The matching between learning styles (Alonso, Gallego & Honey, 1999) and teaching styles defined by Martínez Geijo (2007) is shown in Table 1.

Table 1 - Matching between learning styles and teaching styles

Learning styles	Teaching styles
Active	Open
Reflexive	Formal
Theoretical	Structured
Pragmatic	Functional

2. BASE FOR THE DESIGN OF TEACHING METHODOLOGIES OF GEOGRAPHY THROUGH THE LEARNING AND TEACHING STYLES

The teaching methodology must organize the disciplinary contents, in this case geographical, and concretely materialize them. According to Souto González (1999), the teacher must decide how to organize the contents in relation to the methodology throughout a formative unit, at which point he should seek practical coherence with the scientific postulates. This last level of didactic concretion materializes in the learning activities, on which relapses the spatiotemporal sequencing of the teaching process, namely the discourse action, the contents and the material resources necessary for its implementation. In addition, supporting the assessment questions' model of Trepát (2011, 2012), according to which the evaluation activities are one of the three major blocks of teaching action, along with the programming, design and implementation of learning activities.

By concentrating on the reflection about the components of an educational methodology of Geography, placing learning activities at the center of instructive action, it is proposed a model of categorization of these in six typologies:

1. Basic induction.
2. Concept formation.
3. Graphic organization of information.
4. Cooperation or cooperative learning.
5. Dynamic activity.
6. Application or inquiry based on collecting and disseminating information

Regarding the assessment activities, focusing on the written tests that predominate in the summative evaluations, is adopted the perspective of Trepát (2011, 2012) who says that the ideal is to combine different formats, which are usually open-label or objective correction tests, as well as introducing the capacities or degrees of knowledge intrinsically to the resolution of the questions, based on Bloom's taxonomy: information, comprehension, application, analysis, summarizing and assessment. Figure 3 shows the model of evaluation activities adopted.

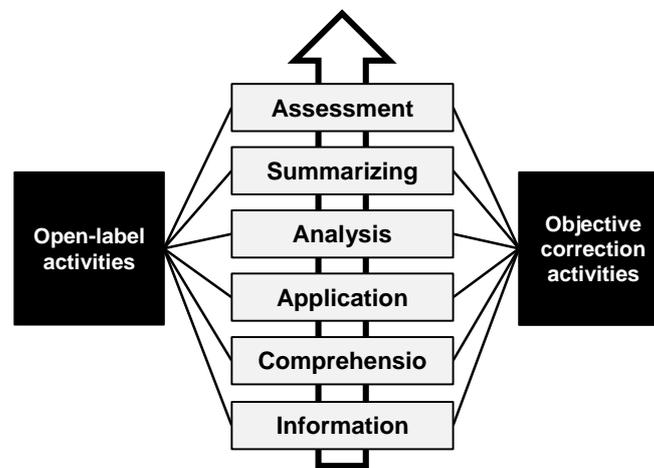


Figure 3 - Categorization of evaluation activities, according Trepát (2011, 2012).

Finally, the scientific literature offers educational guidelines responding to different learning styles; this study takes these into consideration in order to formulate two hypothetical models that link each type of learning and assessment activity to a preferred learning style.

3. EMPIRICAL FRAMEWORK

The general aim of this study is to discover and understand the influence of the learning and teaching styles on the results produced by an implemented program devised for geography education in the third grade of compulsory Secondary Education. This general purpose is defined in 15 specific objectives, associated to inquiry hypotheses (when it is necessary), such as: to describe the learning styles of the students; to discover the relationship between them and the academic performance in Geography; to determine the inference of the matching between the learning styles and the teaching styles on the academic performance in Geography; to devise an educational program, entitled "La sostenibilidad como vía de desarrollo" (*Sustainability as a means of development*) or assessing the learning acquired in each type of activity and analyzing the results attending to the learning styles.

The research methodology is based on the program evaluation theory of Stufflebeam & Shinkfield (1987), considering this as the ideal procedure to make the evaluation of the teaching practice compatible with the research and giving each other coherence and rigor. In this manner, the study is structured in

four phases, according to the CIPP model: context, input, process and product evaluation. Lukas & Santiago (2009) define each stage of this program evaluation:

1. Context evaluation: definition and analysis of the circumstances surrounding the educational program.
2. Input evaluation: identification of the optimal way, considering the available resources, to achieve the goals of the educational program.
3. Process evaluation: checking the congruence between the designed program and the results that derive from the actual application of it.
4. Product evaluation: information about the effects produced by the program, in order to make final decisions that serve to give continuity to it, modify it or discard it.

It is used a mixed design (Figure 4) that assume the combination of quantitative and qualitative research methodologies, but also integrating own procedures for ensuring the operability of the different evaluative stages to meet the educational needs that the program *Sustainability as a means of development* tries to respond.

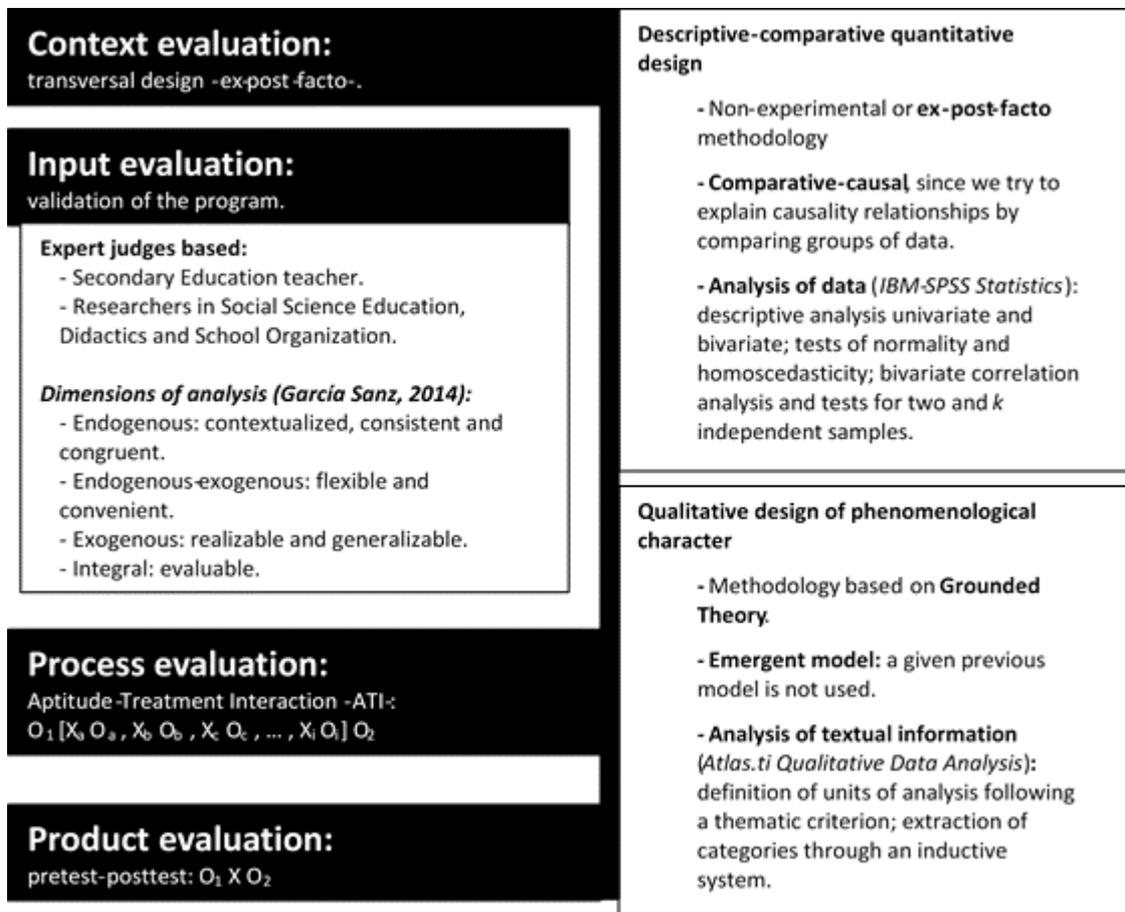


Figure 4 - Methodological synthesis of the mixed research approach.

In respect of the context and characteristics of the students and teachers of the municipality of Murcia (Spain) that participates in the research: on the one hand, in the study of context evaluation, 10 educational centers participate and a totally of 483 students of the third grade of Compulsory Secondary Education and 21 teachers of Geography and History; on the other hand, the input, process and product evaluations realize with a group of 23 students of a Secondary public school located in a district around the city of Murcia.

4. MAIN CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

The analysis and discussion of the results led to a series of direct conclusions; the main are given below:

1. The learning profile of the participating students in the municipality of Murcia shows a prevalence of Reflexive and Theoretical styles in which the female students outscored the males.
2. Students seem to obtain higher grades in their learning of geographical contents when their learning style profile shows higher scores for Reflexive and Theoretical styles than for Active styles.
3. The teaching profile of the participating teachers in Secondary Education shows generally balanced scores among the four polarities - Open, Formal, Structured and Functional – although they do appear to be slightly more formal and functional. Gender, age, years of experience and ownership of the center of education do not seem to determine their teaching styles.
4. The grades of a Geography student are better when the student and the Geography and History teacher have a firm preference for Reflexive and Formal styles, respectively.
5. The learning styles do not prove to be good predictors of self-perceived levels of learning and satisfaction in the various types of learning activities used in the teaching syllabus of our program. We have not been able to establish the levels of satisfaction or learning that students perceive for the different activities according to their learning styles.
6. The master class produces better performances the higher the score for Reflexive style in our students' learning profiles. In contrast, the dynamic and socializing activity of dramatization produces worse performances, the higher the score for Reflexive style.
7. The theoretical and hypothetical model of this PhD thesis, which seeks to determine which learning activities favor better performances according to the learning style, returns contradictory results. Among these we can highlight that individualized basic induction (memorizing) produces worse performances when the score for the Theoretical style is higher. Similarly, it is incongruent that the socializing activities of cooperation (brainstorming and discussion forums) and dynamic activities (group presentation by the students) produce worse learning results the more active our students are.
8. The performance of the students is lower in objectively scored assessment tests the higher the scores in Active and Pragmatic styles in their learning profiles.
9. The performance of the students in assessment activities related to cognitive mastery of understanding is higher, the higher the score for the Reflexive style in the learning profile. In contrast, the Active style hinders performance when measured according to cognitive capacity.
10. A high score for the Theoretical style lowers our students' performance in assessment questions that require the application of knowledge. This same inverse relationship is produced between the Reflexive style and assessment activities based on the cognitive domain synthesis.
11. The performance of students participating in the educational program "*La sostenibilidad como vía de desarrollo*" (Sustainability as a means of development) improves the higher their scores are for the Reflexive style and the lower they are for the Active style. This result coincides with the overall behavior of students in Murcia in terms of performance in the subject of Geography.

5. PRACTICAL EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Our study has not returned empirical results that can point to generalizable guidelines for a methodological integration of learning styles through activities, which is quite common in educational research. The scarcity of statistically significant results, especially in relation to the learning activities models should not, we believe, mean renouncing the empirical procedure proposed, nor the didactic transposition of learning styles via the categorizing of activities. Nevertheless, we do believe that the design of a training unit that adjusts to the methodological reality that reigns in today's school culture is

too conservative and reproduces too much of the current educational model which favors reflexive and theory students. This circumstance may be at the root of the relative success of our initial assessments, process and product to find teaching orientations to incorporate the learning styles in Secondary Education.

We usually teach through formally structured activities based on readings, case studies or books, and forget that learning can happen through experiences, and can be unconscious. This is because learning based on acquisition of concepts is more familiar to us than experience-based learning (Honey & Mumford, 1988). However, the familiar is not universal and, to judge by our empirical experience, it may not be possible with traditional teaching molds to provide an educational response that adjusts to active or pragmatic students who, as Gallego (2013) states are prone to failing under the current educational system. The design of activities for active or pragmatic learning may mean a drastic breakaway from those methodological molds, combining traditional learning resources and spaces with other learning spaces outside the classroom which will allow a complete and drastic move away from the student role that is based on static tasks.

Possibly the key, didactically, to attend to different learning styles lies in taking experiential learning as the cornerstone for some learning activities that cover the four stages, as was done by Healey & Jenkins (2000) and Healey, Kneale & Bradbeer (2005) for university students of Geography, in which consecutive tasks were used that involved a specific experience (Active style), a reflexive observation (Reflexive style), an abstract conceptualization (Theoretical) and an active experiment (Pragmatic), in line with the proposals in Figure 4 of the theoretical framework. This no easy task because the learning resources and spaces in operation in secondary Education centers do not favor hands-on activities.

Furthermore, if the aim to break away from the methodological molds is successful, it will be necessary to respond to the current interest of Geography education in superimposing the development of spatial thinking skills in geographical thinking tasks in order to bestow the discipline with added value. An important part of this line of research is the study by Lee & Bednarz (2012), whose eight geographical aspects that are associated with spatial thinking skills constitute a solid starting point. The study concludes that there is a need to reformulate the spatial skills and their geographical expression in the questions that test them. The authors find disconnects between some factors of spatial thinking and the geography question that seeks to assess them, and they point to the existence of different styles among participants as underpinning them. But, what if spatial thinking were to be assessed through active hands-on activities? The incorporation of the different learning styles in activities that allow spatial thinking to be worked on and assessed may be the key to obtaining a good control mechanism of spatial-geographical thinking components and skills, while at the same time specifying an educational response that is adapted to the different learning style profiles.

6. PRACTICAL RESEARCH IMPLICATIONS

The relation between the theory of learning styles and the analysis tools used to measure them is weak (Monroy Hernández, 2013), which means that for research in this line one has to draw on existing questionnaires and analyze their reliability in order to consolidate their applicability and the theories which sustain them. This PhD thesis advocates the model by Alonso Gallego & Honey (1999) along with other associated tools: CHAEA-Junior (Sotillo Delgado, 2012, 2014), for diagnosing learning styles in Primary and Secondary Education, and CEE (Martínez Geijo, 2007; Renes, Echeverry, Chiang, Rangel & Geijo, 2013), for teaching styles. The internal consistency analysis of them show that could be deficient for learning styles diagnosis. a moderate and a high internal consistency, respectively. In the case of a recently created questionnaire, it is necessary to achieve studies that increase the sample of students diagnosed with it, in order to consolidate it or to claim definitively the reliability improvements that our data would justify.

Our evaluative research used a short teaching experience with no longitudinal replications which was implemented in a single group with a single teacher. The conclusions reached, especially those deriving from the process and product evaluation stages, do not, therefore, seek or afford any characterization of a population. Rather, they provide an empirical experience that requires further studies. Moreover, it is not appropriate to draw general conclusions based on a single study and more studies are important to identify, evaluate and document the impacts of approaches and interventions (Day, 2012). This thesis is subjected to some initial limitations: it is an incipient PhD thesis that researches the teaching of Social and in the context in which it can be applied, without any pre-existing human and material resources and subject to the time constraints of the academic program in which it has been developed.

In short, the value of this PhD thesis lies in its value as an experience that can point to trends and describe the research procedure followed; in its being a proposal that may be continued in future studies that use larger samples in broader educational programs and with greater statistical and analytical capacity. In the meantime, it does respond to the urgent need put forward by Day (2012, p.22):

In general, there is a pressing need for studies that specifically recognize the fact that any intervention or approach is likely to have both positive and negative effects on a broad range of possible learning outcomes.

BIBLIOGRAPHY

- Adeyemi, B. (2010). Teacher-related factors as correlates of pupils' achievement in social studies in Southwestern Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), pp.313-332.
- Alonso García, C.M. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), pp. 4-15.
- Alonso, C.M., Gallego, D.J. & Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- An, D. & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, pp. 410-416. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cózar-Gutiérrez, R., De Moya-Martínez, M.V., Hernández-Bravo J.A. & Hernández-Bravo, J.R. (2016). Conocimiento y Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) según el Estilo de Aprendizaje de los Futuros Maestros. *Formación Universitaria*, 9(6), pp. 105-118.
- Cuevas, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13(3), pp.308-333.
- Day, T. (2012). Undergraduate teaching and learning in physical geography. *Progress in Physical Geography*, 36(3), pp. 1-28.
- De Moya Martínez, M.V., Hernández Bravo, J.R., Hernández Bravo, J.A. & Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), pp. 137-156.
- Díaz-Serrano, J. & Miralles Martínez, P. (2016). La geografía en el Tercer Ciclo de Educación Primaria: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 72, pp. 447-469.
- Dinçol, S., Temel, S., Oskay, O.O., Erdogan, U. & Yilmaz, A. (2011). The effect of matching learning styles with teaching styles on success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 854-858.
- Egel, I.P. (2009). English language learning and teaching styles in two turkish primary schools. *Social Behavior and Personality*, 37(8), pp.1117-1128.

- Esteban, M., Ruiz, C. & Cerezo, F. (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria. *Anales de Psicología*, 12(2), pp. 153-166.
- Gallego Gil, D.J. & Nevot Luna, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), pp. 95-112.
- Gallego, D.J. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(12), pp. 1-15.
- García Sanz, M.P. (2014). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- González Clavero, M.V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7), pp. 1-10.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195. DOI: 10.1080/00221340008978967.
- Healey, M., Kneale, P. & Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: an international comparison. *Area*, 37(1), pp. 30-42.
- Hervás Avilés, R.M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), pp. 143-167.
- Hervás Avilés, R.M. & Miralles Martínez, P. (2004). "Preferencias y logro en el aprendizaje de las Ciencias Sociales". En C.M. Alonso García y D.J. Gallego Gil (Eds.), *1^{er} Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Actas (pp. 1-12). Madrid: Anaya/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Honey, P. & Mumford, A. (1988). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Honey.
- Joy, S. & Kolb, D.A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, pp. 69-85.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lee, J. & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111, pp. 15-26.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), pp. 77-94.
- Monroy Hernández, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117259/TFMH.pdf?sequence=1>
- Monroy, F. & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), pp. 105-124.
- Northon-Gámiz, D. (2011). La detección de los estilos de aprendizaje: ¿un objetivo o una necesidad? Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://previa.uclm.es/CU/csociales/pdf/documentosTrabajo/2011/24-2011.pdf>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2009). Learning Styles. Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), pp. 105-119.
- Pulido, M., De la Torre, M.J., Luque, P.J. & Palomo, A. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(4), pp. 156-171.
- Renés Arellano, P. & Martínez Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Renés, P., Echeverry, L.M., Chiang, M.T., Rangel, L. & Geijo, P.M. (2013). Estilos de Enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. (En función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), pp. 4-18.

- Rogowsky, B.A., Calhoun, B.M. & Tallal, P. (2015). Matching Learning Style to Instructional Method: Effects on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 64-78.
- Ros Martínez, N., Cacheiro González, M.L. & Gallego Gil, D.J. (2017). Preferencias en estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan los estudios de bachillerato en la región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 30, pp. 105-116.
Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8124/8480>
- Serrano Pastor, F.J. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/96054>
- Sotillo Delgado, J.F. (2012). *Los estilos de aprendizaje en alumnos de Primaria. Diagnóstico y propuesta pedagógica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Sotillo Delgado, J.F. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de Primaria y Secundaria. *Journal of Learning Styles*, 7(13), pp. 182-201.
- Souto González, X.M. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Sternberg, R., Grigorenko, E.L. & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3, pp. 486-506.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Trepát, C.A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 191-219). Barcelona: Graó.
- Trepát, C.A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 87-97.
- Trevellin Colenci, A. (2011). Estilos de aprendizaje de Kolb: estrategias para la mejoría de la enseñanza-aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), pp. 2017-230.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, pp. 155-159. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.052
- Ulaş, A.H., Sevim, O. & Tan, E. (2012). Examination of learning styles of turkish teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, pp. 349-354. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.066
- Valencia, L.I. & Lopez, G.C.H. (2012). Attitudes - Styles of education: Relation with the academic performance. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), pp. 133-141.
- Willingham, D.T., Hughes, E.M. & Dobolyi, D.G. (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), pp. 266-271.
- Zhang, L.F., Sternberg, R.J. & Fan, J.Q. (2013). Revisiting the concept of 'style match'. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), pp- 225-237.



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL ATRAVÉS DE POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CASO DO PIBID

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE)

lana.nascimento@uece.br

Como citar este artigo:

Nascimento, M.A. (2019). A formação inicial de professores de Geografia no Brasil por meio de políticas de iniciação à docência: o caso do PIBID. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.4, pp. 16-30. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a2>

RESUMO: Este artigo visa apresentar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre a formação e professores de Geografia no Brasil. O nascimento do PIBID, no início dos anos 2000, resulta do reconhecimento pelo Ministério da Educação brasileiro dos desafios postos pelos marcos políticos globais na educação. Sua existência associa-se à histórica instabilidade política e institucional que caracteriza o Estado brasileiro e às violentas mudanças e reorientações que a lógica de mercado impõe sobre as políticas sociais. O PIBID, em conjunto com outros programas de formação profissional e valorização da docência, passa por uma redefinição. A diminuição drástica de cotas interrompe a continuidade de subprojectos já consolidados. São tempos difíceis para a Geografia, no contexto de crise da Educação Básica e Secundária que o Brasil atravessa e para a profissionalização docente, cujos desafios mais evidentes dizem respeito à racionalidade prática no processo formativo e à centralização de lugares, saberes e sujeitos imprescindíveis a essa formação inicial. Quando se experiencia, de forma inédita, um programa que começa a colher os primeiros resultados positivos de uma iniciação à docência em Geografia e de colaboração dos espaços e sujeitos protagonistas envolvidos nessa formação, retroalimentando o almejado ciclo da reflexão-na-ação, o futuro incerto dessa política leva-nos a refletir sobre quando e como a formação inicial docente será uma ação permanente e prioritária em nossas ações.

Palavras-Chave: Formação inicial de Professores de Geografia, PIBID, Ensino de Geografia, Brasil

ABSTRACT: This article aims to present the impacts of the Brazilian Program of Scholarships to Teaching Initiation - PIBID on the teacher training of Geography in Brazil, focusing on the intervention on the professional identity for the teaching profession, and redetermination of the role and place of co-trainers and knowledges of training in the exercise of practical rationality in the development of curricular components, and in the construction of topophilic relations with the School and with geography as a school discipline, considering its multiple languages and potentialities. The birth of PIBID in the early 2000's results from the recognition by the Brazilian Ministry of Education of the challenges posed by global political in education. The PIBID, along with other programs of professional training and teaching valorization, goes through a redefinition in the national agenda. The drastic reduction of quotas interrupts

the continuity of already consolidated subprojects. These are difficult times for Geography, in the context of the crisis of Basic and Secondary Education in Brazil, and for teacher professionalization, whose most evident challenges are related to practical rationality in the formative process and to the centralization of places, knowledge and subjects essential to training. When a program that begins to reap the first positive results of an introduction to teaching in Geography, and collaboration of the spaces and protagonists involved in the initial formation, is being experienced in an unprecedented way, giving feedback to the desired reflection-in-action cycle, the uncertain future of this policy leads us to reflect on when and how initial teacher training will be a permanent and priority agenda in our actions.

Key words: Initial teacher training of Geography, PIBID, Teaching of Geography, Brazil

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre a formação inicial de professores de Geografia no Brasil, com foco em alguns aspectos centrais tais como: a intervenção na construção da identidade profissional para o magistério; a ressignificação do papel e do lugar dos co-formadores e dos saberes da formação; o exercício da racionalidade prática no desenvolvimento de componentes curriculares, em especial no reconhecimento preparatório para o Estágio Supervisionado; e a construção de relações topofílicas com a Escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades.

Os geógrafos Biddulph, Lambert e Balderstone (2015, p. 304) destacam o compromisso com a auto-aprendizagem — um processo que nunca cessa — como uma das condições-chave da manutenção da motivação e desenvolvimento profissional. “This means continuing to learn about teaching and learning (this never stops), continuing to learn about their subject (here we are talking about geography) and continuing to learn about the context that frames all of their work, that is education and education process”. Alertam os autores que precisam ser criadas condições para esse ambiente dentro do espaço escolar - entre os colegas, coordenadores de área, alunos, mas salientam que a sustentação desse desenvolvimento profissional exige igualmente olhar para fora desse contexto, o que pressupõe tomar parte de uma comunidade ampla de geógrafos educadores, estar em contato com as sessões de debate nas universidades locais, e/ou conectados com colegas de outras escolas.

Este ambiente de crescimento e autoformação carece do papel dos vários agentes institucionais envolvidos com a profissionalização docente, a incluir o Estado, sobretudo pela via das políticas de fomento à formação inicial e continuada.

Ao anunciar os principais indicadores para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores em formação, o documento *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OECD, 2005)³ destaca 5 questões-chave: o perfil docente como âncora do desenvolvimento profissional, a visão desse desenvolvimento profissional de professores como um *continuum*, a formação inicial de professores mais flexível e com mais retorno e uma mudança na ênfase dessa formação inicial, no que consistem: a creditação de programas de formação, o fortalecimento de programas de indução e a integração do desenvolvimento profissional em toda a carreira. Trata-se de não conceber mais uma formação inicial prescindida do compartilhamento do *expertise* e da experiência docente (OECD, 2005) e da devida articulação entre conhecimento específico, saber pedagógico, experiência e qualidades pessoais.

No mesmo caminho, o Banco Mundial, no relatório *Teacher Educational Quality Assurance* (Bank World, 2009)⁴ lança uma série de provocações referentes à relação entre currículo, formação inicial e

³. Disponível em <https://www.oecd.org/education/school/45399491.pdf>. Acesso a 14/04/2019.

⁴. Disponível em

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/911611468103140966/705480BRIOP1060ons0300December02009.doc>
c Acesso a 14/04/2019.

indução profissional: “Onde deve ser realizada uma formação prévia de professores... em faculdades especializadas? nas universidades? nas escolas? [...] Que mecanismos estão sendo usados para atrair, exibir e preparar candidatos para o ensino? [...] O que é uma combinação adequada entre currículo e equilíbrio das componentes da educação geral, da pedagogia de conteúdos específicos, de outros assuntos acadêmicos e das experiências práticas escolares? [...] Quando deve ser dado um certificado de ensino... após a graduação de uma instituição de formação credenciada, ou após um programa de indução, um certo número de anos na profissão ou a passagem por um processo de exame?”. São questões que interpelam o contexto contemporâneo de formação docente em todo o mundo, marcado pelo distanciamento entre as instituições formadoras, pela desarticulação entre a formação inicial e a continuada, ao mesmo tempo que assistimos ao redesenho dos currículos e dos modelos de formação em face da crescente expansão do ensino e da conseqüente demanda pela profissionalização docente.

É no âmbito dessas orientações internacionais e da imprescindível articulação entre formação, indução e desenvolvimento profissional que surge no Brasil, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. CRIAÇÃO E REDEFINIÇÃO DO PIBID

O PIBID nasce em contextos geográficos que se entrecruzam:

- um contexto internacional de crítica à dicotomização teórico-prática e às estruturas dos programas e modelos de formação, e de formulação de diretrizes de impulso à formação inicial, embasada na indução profissional e na criação de políticas visando à motivação para a docência;
- um contexto nacional político-econômico determinado à criação de programas e políticas formativas focalizadas em um projeto de modernização nacional, e que tinha na educação um cavalo de batalha para a disposição do Brasil em uma situação adequada ao alcance das metas projetadas pelo Estado;
- contextos regionais e locais nada animadores, se considerarmos, sobretudo, os indicadores da educação Básica e Secundária na maior parte das cidades e regiões do país, por razões diversas, desde questões infraestruturais até os velhos e conhecidos problemas de profissionalização, desenvolvimento profissional e incentivo ao magistério.

Pode-se dizer, assim, à guisa de enquadramento desses contextos diversos, que o PIBID resulta do reconhecimento pelo Ministério da Educação brasileiro — ainda sob a gestão do Governo Lula — dos desafios postos pelos marcos políticos globais na pauta da educação. Referimo-nos à circunstancialidade, por duas razões específicas, ambas atreladas à histórica instabilidade política e institucional que caracteriza o Estado brasileiro.

A primeira razão diz respeito ao caráter definidor desse projeto (ou discurso?) de modernização sobre o qual Farias & Rocha (2012) versam quando abordam a lógica de mercado como elemento contextual central das políticas públicas de educação no Brasil.

É nesse cenário de crise capitalista no primeiro mundo e de desenvolvimento retardatário da sociedade brasileira que devem ser encaradas as reformas nas políticas educacionais relacionadas à formação de professores. Entendemos que não existem exatamente agentes sociais por trás da modernização, mas a lógica do valor envolvida pelos sujeitos na sua forma social naturalizada. Num cenário social como esse quase tudo vale, desde que em consonância com uma razão compartilhada. (...) O processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (Farias e Rocha, 2012, p. 45).

A segunda razão alude à conjuntura político-econômico brasileira, definida por violentas mudanças e reorientações sobre as políticas sociais, incluindo sobretudo as políticas para a educação. É nesse

contexto que o PIBID, em conjunto com outros programas de formação profissional e valorização da docência, passa por uma redefinição na pauta nacional. Dentre as últimas atividades políticas de debate sobre a situação do Programa, destacam-se audiências públicas realizadas no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, no final do ano de 2017 e o movimento #ficaPIBID, articulado a instituições, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil/ANDIFES, a União Nacional dos Estudantes/UNE e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/FORPIBID. Os trabalhos desenvolvidos por essa coalizão culminaram com a prorrogação do Programa, após audiência realizada com o Ministro da Educação (ainda na Gestão do Governo Michel Temer), uma vitória (parcial), haja vista a atual conjuntura que aponta para a iminente extinção do Programa.

Ainda em jeito de contextualização, cabe lembrar que o PIBID não se concebeu isoladamente, mas no bojo de políticas educacionais que, nos anos 2000, culminam com a criação de outros programas afins à agenda de melhoria dos indicadores sociais da educação básica, do fomento à formação inicial e continuada de docentes e à provisão e qualificação de infraestrutura nas instituições de ensino básico e superior. Foram criados, portanto, diversos programas distribuídos entre a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação superior e a pasta da Diversidade, na qual se situam as políticas e recursos destinados à Educação no Campo, incluindo a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo e as Licenciaturas Interculturais de Educação Indígena.

Portanto, o PIBID nasce no seio de um amplo pacote político educacional que se orienta para responder a essa nova concepção de educação como ensino “terciário” (tertiary education).

Trata-se, enfim, de um conjunto de políticas que se criam a partir dos anos 2000, e que inauguram importantes ações afirmativas no âmbito da educação e, em específico, da formação de professores.

É um contexto político-econômico de redefinição de algumas linhas de ação traçadas em governos anteriores, mas ainda profundamente firmado na política econômica de valorização financeira internacional, do empresariamento da educação superior e das parcerias público-privadas, portanto, da consolidação de um mercado educativo global projetado nas diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No que toca mesmo à questão da expansão do ensino superior, nessa perspectiva de terciarização do ensino, são muito claras as diretrizes do Banco Mundial (1995), orientando o financiamento estudantil e a expansão das instituições de ensino privado como estratégias de reforma e desenvolvimento da educação superior:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Banco Mundial, op.cit., p. 4)

No seio desse pacote, onde a lógica do valor permeia expressivamente essas reformas educacionais, não se pode contestar o efeito direto de alguns resultados e ações desses programas e projetos. Nesse âmbito, o PIBID se destaca no processo de repensar a formação inicial e também continuada de professores, a partir da ressignificação da relação entre os sujeitos e espaços que constituem essa formação e do liame entre a escola e a universidade. O Programa é citado inclusive na produção do material *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* do Banco Mundial (2015) quando esse estudo destaca as dificuldades de auto-formação e autoavaliação docente, enfatizando as raras vezes em que professores formandos se permitam ser filmados, observados e criticados por professores especialistas, o que dificulta o *feedback* e a reflexão sobre a ação, e empobrece a fase do estágio supervisionado. O material frisa a iniciativa do PIBID e o papel dos atores envolvidos nessa nova perspectiva de formação inicial, a partir de uma efetiva indução na realidade profissional e do reexame do relacionamento entre a teoria e a prática

While university autonomy can make it difficult to introduce formal minima for practice within teacher education programs, innovative solutions can help bridge the gap. In Brazil, the federal government's Institutional Program of Grants for Induction into Teaching (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID]) offers grants for teacher education students to get experience in public schools and connect their understanding of theory with practice. The program provides funding not only to the student teachers but also to the classroom teachers who supervise them and the university professors who coordinate the subprojects, which is essential for compensating these partners for their time and effort. Although there is no evidence yet on the impact of the program on new teachers' skills, it has been popular with tertiary education institutions: 104 of them had projects approved by PIBID in 2010 (Gatti, Barretto, and André 2011, apud Bruns & Luque / World Brank Group, 2015, p. 155).

Como se vê no documento, reconhece-se no PIBID a reflexão-na-ação como eixo central da formação (Schön, 1983), um processo suscetível a um rigor que diverge da formação acadêmica de base aplicacionista. Envolve uma redefinição do paradigma que circunda pensamento, ação e experiência docente e não transforma somente contextos institucionais, como interpessoais, dada a conexão que propõe entre os sujeitos que dão constituição ao Programa, por meio dos (sub)projetos.

É impreterível assumirmos que estamos a falar de uma política cujos resultados ainda são embrionários no contexto da educação no Brasil, se levarmos em conta que esses resultados e experiências naturalmente demandam tempo e outras condicionantes para serem consideradas exitosas e/ou transformadoras. Não se pode, contudo, olvidar a centralidade desse programa nas perspectivas de uma transformação da relação universidade - escola, pela sua amplitude na formação inicial de professores de geografia, de 2007 aos dias atuais, a despeito dos cortes e redefinições dessa política.

O Programa surgiu por meio de edital do Ministério da Educação/MEC, intermediado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2007, quando se realizou a primeira Chamada Pública, destinada, naquele contexto, apenas para instituições federais de educação superior, as quais deveriam, no âmbito da Seleção, apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, como instituía o Edital. Nesse Edital já se expressavam claramente os objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação basca;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e praticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Edital MEC/Capes/FNDE, 2007, p. 2)

Vale a pena lembrar que a institucionalização ocorre somente em 24 de junho de 2010, pelo Decreto no 7.219, quando a CAPES já havia publicado dois editais (2007 e 2009). O financiamento decorre por

meio da concessão de bolsas, cujos valores variam de acordo com a função desempenhada por cada agente participante do Projeto, além de recursos destinados ao custeio das ações previstas na proposta da Instituição, que se candidata a participar do programa.

À medida em que foi se desenvolvendo, e no contexto de publicação dos seguintes editais (2009, 2010, 2011, 2012), crescia também a participação de instituições de ensino superior, de modo que já a partir de 2009 as instituições estaduais tiveram acesso à proposição de projetos institucionais. O Programa ampliou mais uma vez sua abrangência nos contextos formativos, quando em 2010 publicou um edital com o objetivo de selecionar projetos institucionais ligados às licenciaturas para Educação do Campo e para a Educação Indígena, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, criando-se assim o PIBID Diversidade.

Relativamente aos responsáveis envolvidos diretamente na execução de cada Subprojecto que compõe o Programa, destacam-se as seguintes funções e respectivos agentes:

- *coordenador por área do conhecimento*, o professor universitário, que atua desde a elaboração do Subprojecto de área, que se vincula ao Projeto Institucional da Universidade ou Instituto Federal proponente, até a sistematização, acompanhamento e avaliação das ações e dos bolsistas durante a execução do Projeto;
- *os bolsistas de iniciação à docência*, estudantes de licenciatura em formação, que uma vez selecionados, atuam no desenvolvimento das ações propostas pelo Subprojecto, com carga horária específica para desenvolver as atividades tanto na Instituição formadora quanto nas escolas vinculadas ao Projeto — também parte integrante dessa formação;
- *supervisores*, professores, em efetivo exercício, vinculado à rede básica e secundária das escolas públicas que estejam, evidentemente, conveniadas ao Projeto. Desenvolve um papel essencial de co-formador dos bolsistas de iniciação à docência, desde os processos reflexivos das ações até o acompanhamento e a monitorização mais efetiva dessas ações, constituindo-se, portanto, também, importante agente reflexivo e avaliador.

A prevalência dessa política - inicialmente para as áreas da Física, Química, Biologia e Matemática - no lançamento do Programa em 2007, estava associada à realidade de carência de docentes profissionalizados nesses campos de formação. Na proporção em que se colhiam os primeiros resultados positivos e com a ampliação dessa e das demais políticas de valorização do magistério, verifica-se, designadamente em 2009, o arranque da inserção da Geografia nos Projetos Institucionais, no contexto de atendimento a todas as disciplinas que constituem a Educação Básica. Também se ampliavam nesse edital outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos e a educação indígena, do campo e quilombolas.

Constatando que se iniciou naquele ano a participação da Geografia no Programa, solicitamos à Capes um levantamento dos Subprojectos, desde 2009, exclusivamente na área de Geografia, bem como nos projetos Interdisciplinares que contemplam esse campo de formação. Certificou-se que naquele ano já havia Subprojectos de Geografia em diversos estados das cinco regiões do Brasil, tanto em Institutos Federais quanto em Universidades estaduais e federais. A maioria desses projetos, nesse primeiro momento, exclusivos à área, embora também já se evidencie a existência de projetos interdisciplinares, em conjunto com Letras, Pedagogia, Biologia, Química, e até Educação Física e Artes (Plásticas e Visuais). Somente em 2009, quando a Geografia passa a constituir o rol dos Projetos Institucionais no País, havia 51 subprojectos envolvendo essa área, dos quais 47 constituíam-se de licenciaturas em Geografia e 4 de licenciaturas de várias áreas, incluindo a Geografia.

No contexto de expansão do Programa pelo Brasil, submetemos a proposta de criação do PIBID Geografia à Universidade Estadual do Ceará, pelo Edital Interno 06/2012, em abril daquele ano. A proposta tinha como título *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*. O subprojecto foi recomendado, passando-se então à fase posterior de seleção dos bolsistas.

É interessante observar um aspecto fulcral, relativo ao tempo de integralização curricular mínimo exigido para participação na seleção naquele contexto. Embora houvesse a observância do tempo mínimo de 1 (um) a ser cursado pelo candidato após o ingresso no Programa, como indicava o item *e* do edital, não se exigia um tempo mínimo de créditos/disciplinas/semestres já cursados, o que permitia um acesso amplo e abrangente de aspirantes à vaga, desde aqueles licenciandos que já estavam inseridos no Curso, desenvolvendo componentes curriculares de natureza diversa e eventualmente conhecendo o ambiente escolar, até aqueles recém-ingressos, os quais ainda viriam a passar por essas atividades e processos. Essa permissão extensiva de acesso à seleção, em princípio, pode configurar-se como um detalhe pouco relevante, mas logo se revela uma particularidade sinalizadora de pelo menos duas dimensões básicas:

- a superação das históricas fendas que demarcam a formação inicial, corporificada por uma política de incursão ao espaço escolar desde os primeiros anos dessa profissionalização. Afinal, têm sido essas fendas o elemento propulsor dos pareceres, decretos-lei e diretrizes que educadores, pesquisadores e legisladores das mais diversas áreas e realidades territoriais apontam, na direção de uma revisão curricular que caminhe para o fim dos distanciamentos — entre saberes acadêmicos e práticas profissionais, entre os do “giz” e os da “Torre de marfim”.
- a formação de um grupo de bolsistas heterogêneo, com experiências e reflexões diversas acerca de sua vivência naquela fase da formação inicial, permitindo que o olhar sobre si próprio e sobre os outros formandos colaborassem para um projeto comum de desenvolvimento profissional pautado em saberes e capacidades de intervenção múltiplas e heterogêneas.

Entretanto, a partir do novo formato que o Programa adquiriu, no contexto de sua redefinição, restringiu-se o acesso às bolsas. Atualmente, podem concorrer somente estudantes situados até meados da sua formação. A partir dessa fase, os estudantes deverão submeter-se ao Programa Residência Pedagógica, concebido ainda na gestão do Governo Dilma Rousseff e posto em execução no Governo Michel Temer.

2. MÉTODO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA

A problemática apresentada constitui parte do recorte de tese de doutoramento da autora sobre a formação inicial de professores de Geografia, no Ceará e em Portugal. Neste sentido, a escala metodológica e o instrumental de análise, que se apresentam aqui de forma mais sucinta, fundamentaram a recolha e o tratamento dos dados obtidos pela investigação.

Escala metodológica do recorte investigativo

Nível macro: envolveu a análise das políticas e concepções curriculares norteadoras da formação inicial de professores, em escala internacional (referenciais da OCDE, Banco Mundial, UNESCO, dentre outras), em escala nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e política PIBID).

Nível intermédio: consistiu na pesquisa sobre as institucionalidades acerca do PIBID como política de formação inicial de professores (concepção do Programa, editais, Subprojetos).

Nível micro: compreendeu a incursão nas atividades desenvolvidas pelos subprojetos PIBID Geografia em três universidades cearenses: URCA, UFC e UECE (Fafidam).

Instrumental de análise

Revisão bibliográfica

A bibliografia que deu suporte à investigação percorreu os seguintes temas centrais:

- Formação inicial de professores de Geografia, relação universidade-escola, currículo e pesquisa;
- Políticas curriculares e reformas educacionais nas diversas escalas e seus impactos na formação de professores;

- Construção do professor-pesquisador e reflexividade sobre a prática docente;
- Práticas de ensino e construção da identidade profissional docente;
- Políticas educacionais de fomento à formação de professores.

Recolha dos dados

Delimitamos o recorte empírico-analítico a licenciaturas em Geografia nas quatro universidades do Ceará, no Brasil — Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Regional do Cariri/URCA, Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA e Universidade Estadual do Ceará/UECE. Relativamente a essa última, apresentamos, como se verificou, resultados e impactos decorrentes da experiência vivenciada por meio do Subprojeto *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*.

A recolha dos dados consistiu, portanto, dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Aplicação de inquéritos aos formandos de Licenciatura das quatro universidades cearenses;
- Aplicação de inquéritos aos professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) do Ceará
- Realização de entrevistas estruturadas com professores formadores universitários das quatro universidades supramencionadas.
- Observação de atividades e eventos acadêmicos ligados ao PIBID, nessas instituições.

Apresentamos a seguir a experiência de desenvolvimento do PIBID Geografia na Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), no sentido de evidenciar os desafios, as aprendizagens e os impactos, no campo: da profissionalidade docente, da aproximação entre a escola e a universidade e da epistemologia da prática docente no processo formativo dos sujeitos envolvidos.

3. TENTATIVA E ERRO, ÊXITOS E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID GEOGRAFIA UECE (2012-2013) PELO OLHAR DA COORDENADORA DO SUBPROJETO

O primeiro desafio estava posto exatamente diante do potencial de um programa cuja dimensão e abrangência envolviam uma estrutura organizacional nunca antes desenvolvida, pelo menos no âmbito da iniciação à docência.

Guardada a validade de programas pré-existentes, como as monitorias acadêmicas e os programas de valorização da dimensão científico-investigativa, restritos ao ambiente universitário, inferimos que uma efetiva iniciação à docência voltada à formação de professores para a Educação Básica e Secundária, e com indução no espaço escolar, inaugura-se mesmo é com o PIBID.

A primeira edição do PIBID Geografia UECE decorreu, portanto, entre o início de agosto de 2012 e o final de dezembro de 2013. A proposta associava-se diretamente à função social do Curso de Geografia da FAFIDAM/UECE, fundamentada no fortalecimento da cidadania territorial no exercício do processo de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, tendo em conta aquele contexto geográfico. As ações planejadas pautavam-se na valorização da função social do saber e articulavam-se:

- Às dimensões da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento;
- À inovação de técnicas e métodos de ensino, considerando o respeito às diversas formas de saber. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Essas duas dimensões — da investigação e da inovação — constituíam, na proposta, as bases de uma formação por meio da qual aquele bolsista e pretendo futuro professor de geografia pudesse enfrentar os desafios cotidianos de um profissional, que: ao pesquisar, ensine; que ensine pesquisando e que tenha clareza do papel social que envolve o conhecimento produzido.

No intuito de trabalhar essas dimensões, o subprojeto preconizava a construção/socialização de um repertório de ferramentas metodológicas e instrumentos didáticos, pautados no princípio da inovação e investigação como base para a reflexão e interlocução com a realidade social, firmando-se na relação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Exatamente nesse ponto já residia aquilo que

podemos reconhecer como o primeiro equívoco, expresso no projeto, de conceção desses binômios teoria-prática; escola-universidade.

Dizia o Projeto: “Este binômio constitui a ponte por meio da qual o saber científico produzido na Academia chega ao universo da escola” (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Assumia-se, pretensiosamente, a conceção unilateral do lugar da universidade como aquela que produz conhecimento científico e o lugar da escola como recetáculo desse conhecimento.

Assumimos a cristalização da relação entre “os da torre de marfim e os do giz” quando admitimos o pressuposto cotidiano de que a universidade é o lócus do pensamento reflexivo, da produção rigorosa e da construção teórica e a escola é o lugar da ação, do fazer, da prática e da experiência docentes, como se essas últimas dimensões não fossem molas propulsoras vitais da elaboração do saber científico.

A proposta assumia que o compromisso com a realidade escolar, o reconhecimento das problemáticas da vida docente na escola e a valorização de práticas e reflexões tecidas em sala de aula, eram constructos-chave daquela intervenção. Não obstante, afirmava sempre a centralidade da Universidade e do conhecimento científico-acadêmico como meios para a inserção das pessoas e grupos na sociedade. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Não se trata aqui de omitir o papel essencial da Academia na transformação social, mas de lembrar a essencialidade do papel da escola e dos saberes-fazer produzidos nesse espaço na reelaboração de outros saberes, incluindo os científico-acadêmicos.

O decorrer das ações planejadas, daquelas não-planejadas e, sobretudo, das reflexões provenientes dessas ações nos revelaram logo que reconhecer esse equívoco era condição imprescindível para uma efetiva mudança na direção da relação entre a escola e a universidade na formação inicial.

Outra dimensão basilar da proposta dizia respeito à consciência coletiva e valorização do trabalho em equipe. Essa perspectiva colaborativa tão valorizada por Schon (1983), Tardif (2002), Alarcão & Canha (2013), entre outros, é um dos pilares fundamentais para o diálogo reflexivo entre os pares que compõem a equipe e para a valorização dos saberes estratégicos e plurais daqueles que detêm a experiência profissional docente.

Assim sendo, o subprojeto tinha como objetivos:

- Promover a inserção gradual e efetiva dos licenciandos em espaços de educação, através do desenvolvimento de metodologias e de ações mediadas pelo princípio pedagógico da troca de saberes;
- Incentivar a produção de material didático, ampliando a capacidade de domínio e adequação da linguagem, bem como de compreensão e facilitação de conteúdos complexos;
- Ampliar as condições para a formação cultural dos licenciandos e professores supervisores participantes desse subprojeto, fortalecendo o apoio na participação de eventos e outros espaços de socialização profissional;
- Fortalecer os canais de socialização das ações deste subprojeto nos eventos acadêmicos, abrindo espaços de formação, como oficinas de metodologia de projetos de ensino;
- Incentivar produção científica e publicação de artigos resultantes da experiência do PIBID Geografia entre os licenciandos e os professores supervisores;
- Fortalecer a qualificação didático-pedagógica no âmbito do Curso de licenciatura em Geografia, mediante o incentivo à criação do Laboratório de Ensino na FAFIDAM (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Entre indagações, construções coletivas de estratégias didáticas, ajustamentos e adaptações, o PIBID Geografia UECE realizou, de agosto de 2012 a dezembro de 2013 um conjunto de atividades, desde as que estavam previstas originalmente no Plano de Trabalho como aquelas que se concebiam, ao longo do percurso, em face dos eventos e das avaliações que se transcorriam. Para cada atividade, uma complexidade, intrínseca à própria interface entre geografia, escola, currículo e epistemologia da prática docente. Quantas, dúvidas e quantas lições decorrentes das relações que foram se estabelecendo entre uma política pública de iniciação à docência e incursão efetiva na escola e as componentes curriculares que se já redesenhavam, desde os anos 2000, a partir das diretrizes e orientações sobre o currículo existente.

Uma dessas primeiras lições, inclusive, diz respeito ao afã dos bolsistas em desenvolver o repertório de estratégias didáticas e metodologias de ensino de geografia designadas no Projeto, desde os primeiros momentos da incursão escolar, e na plenitude dessas ações, como se fossem uma meta a ser rigorosamente cumprida. Mas como o planejamento de qualquer ação presume, na sua própria concepção, a dimensão do replanejamento, as primeiras vivências no espaço escolar logo fizeram avistar também os primeiros reajustes necessários. Afinal, como nos lembra Libâneo (2000), o planejamento da ação docente pressupõe pesquisa, reflexão, atrela-se a uma dimensão avaliativa e precisa considerar a articulação entre a atividade escolar com conteúdos de contexto social.

Compreendemos, nesse sentido, o desejo inicial em buscar, por meio do Projeto, uma oportunidade de promover (re)leituras do espaço geográfico por meio de caminhos metodológicos que transformassem as intensas informações, eventos e processos, que decorriam naquele espaço, em conhecimento geográfico. Reconhecemos que a dinâmica particular e única em que se insere cada situação e espaço educativo, demanda uma ação não somente cientificamente conduzida nem metodologicamente planejada, mas permanentemente contextualizada.

Assim, logo se percebeu que os elementos não previstos, as circunstâncias dos ambientes de aprendizagem e as interações com os sujeitos das escolas, reforçariam esse axioma fundamental do planejamento, qual seja o ato de repensar temporalidades, conteúdos, metodologias e recursos. Foi um grande aprendizado.

Vários obstáculos e dificuldades, alguns bastante comuns a outras experiências PIBID Geografia, fizeram parte do percurso. A superação da maior barreira consistiu no envolvimento dos estudantes das escolas básicas, tendo em vista a reorientação de atividades e o respeito às circunstâncias de tempo e de logística, muito singulares. Contudo, a dificuldade de envolver o corpo mais amplo da escola acompanhou todo o processo de desenvolvimento desse subprojecto. As razões são principalmente:

- A ocupação intensiva dos docentes em cargas horárias de ensino ou calendários (sobretudo) de avaliações externas aos quais a escola precisa obedecer sistematicamente, com raro ou nenhum tempo específico para dedicação ao planejamento, aos estudos, a uma avaliação mais qualificada das ações e à participação de Projetos, como o PIBID.
- As limitações dos estudantes para participar de atividades do subprojecto realizadas fora do tempo da aula de Geografia. Parte significativa dos alunos, na experiência referida, reside na zona rural e não dispõem de condições de deslocamento para atividades de contraturno. O transporte escolar é limitado ao deslocamento para as aulas.
- As condições físico-estruturais das escolas, sem dúvida, uma barreira crucial para o desenvolvimento de qualquer atividade, desde uma aula expositiva, até as estratégias de trabalho em grupo ou a produção de material didático. A precariedade na organização dos espaços escolares é perceptível nas salas de aula sem iluminação e climatização adequada, que permitam condições mínimas de dinâmica e interação. Salas com turmas de 30 a 40 alunos; laboratórios limitados para o trabalho de linguagens cartográfica, cinematográfica, literária; carência de recursos, como mapas, maquetes, *internet* foram alguns obstáculos registados no exercício da inovação da prática pedagógica. Registra-se ainda uma imensa dificuldade para realização dos trabalhos de campo até o Rio Jaguaribe e outros distritos mais afastados das sedes das escolas. Acesso a transporte para esses trabalhos de campo ainda é um sonho distante na realidade dessas escolas, mesmo se reconhecendo a imprescindibilidade desse recurso na construção do conhecimento geográfico.

A despeito dos obstáculos referidos, sobressaem-se os efeitos dessa experiência na transformação da profissionalização para a docência e da relação entre a escola e a universidade durante essa formação inicial. Destacamo-los, a seguir, ao mesmo tempo, buscando identificar os desafios da inserção desse programa na dinâmica do espaço-tempo escolar e nas estruturas curriculares estabelecidas e nem sempre flexíveis.

4. RESULTADOS: OS IMPACTOS DAS AÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE

Os resultados que se apresentam estão fundamentados: a) na experiência proporcionada pelo Subprojeto de Geografia UECE anteriormente descrito; b) nas respostas aos inquéritos aplicados entre professores da Educação Básica do estado do Ceará e licenciandos em Geografia das quatro universidades cearenses que constituem a investigação (UFC; UECE; URCA e UVA). Foram recolhidos e tratados 180 inquéritos referentes a esse recorte; b) nas falas das entrevistas efetuadas entre os professores formadores das IES mencionadas. Ao todo, foram 14 entrevistas direcionadas a professores universitários cearenses.

Se dirigirmos o olhar para a repercussão desse programa sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, bem como para a educação geográfica nos contextos escolares inseridos, podemos referir algumas implicações significativas. Importa esclarecer que, no sentido de evitar influências, polarizações ou direcionamento de respostas — consideramos que esse é sempre um fator de risco ou de limitação da entrevista (Gil, 1999) — optou-se por não inserir qualquer questão sobre o PIBID na formulação, nem mesmo citar o nome do Programa em nenhuma das perguntas empregadas nos instrumentos de recolha utilizados na pesquisa. Vale lembrar que os questionários, tanto aqueles destinados aos professores de geografia quanto os que foram submetidos aos formandos, continham apenas 1 (uma) questão de cariz dissertativo. Nessas respostas, o PIBID é mencionado 66 vezes.

Assim, destacamos os seguintes aspetos, evidenciados na experiência, nas observações empreendidas e nas análises dos instrumentos de recolha de dados.

Intervenção na construção da identidade profissional para o magistério

Um primeiro aspeto que a investigação nos apresentou diz respeito a como a relação cotidiana com os sujeitos co-formadores — designados como supervisores — seja nas atividades desenvolvidas na escola ou nos encontros de formação, planejamento e avaliação, repercutiu no conhecimento e na problematização da realidade do ensino nas escolas, dos saberes necessários à docência, bem como das práticas e saberes-fazeres docentes (Pimenta, 1999, Tardiff, 2002, Nóvoa, 1992). Diz respeito a como todo esse processo constitui uma peça fundamental na formação da identidade desses licenciandos como professores.

Sobre esse aspeto, Pimenta (1999) é elucidativa em afirmar a capacidade versátil, variável e impermanente que constitui a identidade, bem como sua relação com a situação histórica em que se inserem os sujeitos sociais. Quando esse formando está inserido na escola, desafiado a entender, por meio dessa reflexão-na-ação, as relações entre a geografia científico-acadêmica e o conhecimento geográfico-escolar (Audigier, 1997, Lestegás, 2002), a compreender o mundo do trabalho e das dinâmicas da realidade sócio educacional na qual brevemente estará inserido, constituem-se, nesse sujeito as condições históricas e situacionais de um praticante reflexivo (Schon, 1983) e da identidade dessa profissão docente.

Ressignificação do papel e do lugar dos co-formadores e dos saberes da formação

A resignificação da preceptoria e do lugar dos co-formadores nesse processo de formação inicial consiste num importante passo de superação do *gap* entre a universidade e a escola e entre a geografia que se faz nesses dois espaços de formação, dicotomizados entre territórios do saber teórico-científico e territórios do saber prático. Muito embora as agências reguladoras internacionais intervenientes na Educação e a diretrizes curriculares nacionais já evidenciassem, como um dos principais problemas apresentados na formação inicial, a falta de conexão entre o que se aprende e o que se leciona, a experiência com o PIBID atesta que o hiato entre os espaços dessa formação tem muito a ver com a negação da perspectiva colaborativa que envolve a supervisão.

O PIBID proporciona, na centralização dessa preceptoria, a aproximação tão almejada entre saberes e fazeres, reflexão e prática, supervisão e colaboração, formação e atuação (Tardif, 2007; Tardif, Lessard e

Lahaye, 1991; Schon, 1983; Alarcão e Canhas, 2013; Nóvoa, 1992, 2009; Pimenta, 1999). Permite uma presença intermediária singular dessa figura do supervisor — tradicionalmente secundarizada, no âmbito do Estágio Supervisionado — na *incursão prático-reflexiva* da estrutura (administrativa, pedagógica, político-institucional) que permeia a escola e as ações educativas nela desenvolvidas. Lança o licenciando aos desafios das agendas e currículos diversos que são, na maioria das vezes, preteridas ou desconhecidas nas discussões que se fazem na universidade e que constituem a aula de geografia e o espaço escolar. Lança também o preceptor, esse co-formador, a sair do campo da ação para a ação reflexiva (*reflective action*, Dewey, 1933), onde é provocado a problematizar e investigar suas próprias práticas docentes, retroalimentando o ciclo formação inicial e formação continuada.

O exercício dessa retroalimentação entre prática e reflexividade construindo a renovação da ação docente abre caminhos para romper as rígidas trincheiras que estão historicamente estabelecidas entre saberes científicos, disciplinares, curriculares e da experiência (Tardif, 2007; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

O exercício da racionalidade prática, inclusive no reconhecimento preparatório para o Estágio Supervisionado e os desafios da docência

Um dos pontos de fragilidade da construção da identidade profissional docente, diz respeito ao desenvolvimento curricular da formação inicial de professores. As lacunas científico-epistemológicas que dificultam a rutura com uma racionalidade técnica e o exercício da racionalidade prática são registradas na análise e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de formação de professores investigados, sobretudo aqueles antecedentes aos meados dos anos 2000, quando o modelo de formação tecnicista ainda predomina nas licenciaturas. Nomeadamente na conceção e organização de unidades curriculares, sobretudo nas disciplinas de saber geográfico específico, olvida-se uma dimensão didático-pedagógica, assim como na orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, onde nem sempre se valoriza o Ensino, a formação e a Educação Geográfica, nas temáticas propostas para investigação.

O PIBID, no âmbito de suas atividades e reflexões, traz para a comunidade dessas licenciaturas o confronto a essa pergunta axiomática “Que profissional estamos formando?”, textualmente exposta em todos os projetos formativos, mas problemática do ponto de vista da organização e desenvolvimento curricular. O Programa potencializa a revisão do princípio da licenciatura em Geografia e o repensar: sobre o sentido prático de determinados saberes; sobre a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar. Ao confrontar essas questões ontológicas, constatou-se que o PIBID tem estimulado a expansão da vida acadêmica nos cursos de licenciatura investigados, impulsionando sobremaneira a participação e promoção de atividades curriculares e extracurriculares imprescindíveis a essa constituição do ser professor de geografia.

Outro ponto nevrálgico acerca dessa formação inicial consiste na hierárquica separação entre a pesquisa/reflexão e a prática, no currículo normativo (Schon, 1983, p. 27). Quando afirma que “a regra é: primeiro, a relevante ciência básica e aplicada; depois, as habilidades da aplicação para os problemas da prática no mundo-real” (Schon, 1983, p. 27), esse pedagogo, fundamentado nos trabalhos de J. Dewey, alerta a importância de romper com essa dicotomização e a relevância da aprendizagem através do fazer e do pensamento reflexivo, compreendido como “a kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive considerations” (Dewey, 1933, p.3).

Nesse sentido, a *incursão*, por meio do PIBID, no mundo da escola e da geografia que nela se ensina, permite conhecer e refletir, de modo sistemático, sobre as várias expressões de currículo que se configuram nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar e ocultar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores, conforme os elementos complexos que envolvem o ensino-aprendizagem (quem ensina essa geografia? Para quem e para quem ensina? Onde e como?...); sobre o interessante confronto entre o currículo *design* e o currículo aberto (Apple, 1982; Morgan, 2012); o currículo prescrito e o currículo na prática (Goodson, 1997), além do amadurecimento que essa vivência propicia na preparação para o Estágio Supervisionado.

A construção de relações topofilicas com a Escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades

Essa perspectiva de topofilia e intervenção colaborativa pela via da iniciação à docência foi bastante evidenciada na experiência do PIBID de Geografia FAFIDAM/UECE, uma vez que uma das escolas participantes do Subprojeto inseriu-se no conjunto da rede de ensino regular onde alunos surdos e ouvintes compõem a mesma sala de aula, num cenário de inclusão (muito mais de viés quantitativo) bastante vulnerável, dentre outras razões pela dificuldade de atuação dos professores, inclusive de geografia, nesse contexto específico onde as diferenças linguísticas demandam adequação de procedimentos didáticos e linguagens geográficas.

O reconhecimento desse contexto com o qual os licenciandos possivelmente conviveriam apenas no âmbito do Estágio, não fosse o PIBID, permitiu algumas intervenções, inclusive por meio de mídias educativos como importantes instrumentos pedagógicos de facilitação à inclusão. Longe de resolver esse problema tão complexo da inclusão qualitativa naquele universo, a experiência contribuiu tanto para os licenciandos, que reconheceram e interviram sobre uma das inúmeras especificidades que envolvem esse futuro espaço de atuação, quanto para a comunidade escolar envolvida, no âmbito do diálogo social e propagação de uma língua e uma cultura que precisam ser mais bem incluídas no processo educativo.

Essas especificidades do contexto escolar que o Projeto permite acessar dizem respeito a uma aproximação que Firth (2012), fundamentando na teoria do dispositivo pedagógico de Berstein (1983), chama de recontextualização da geografia como disciplina escolar. O contexto (social, político, educacional) em que se insere essa disciplina sempre será fundamental para qualquer construção de uma racionalidade prática e de uma teoria acerca do currículo e do ensino-aprendizagem.

Esse contato cotidiano mais consolidado com a comunidade escolar, e em específico com o micros espaço da aula de geografia, potencializa inclusive não somente a formação inicial dos bolsistas licenciandos como também a educação geográfica dos alunos da escola, que, na dinâmica do projeto, vão se mobilizando a participar da agenda de atividades e estratégias didáticas de geografia sistematicamente planejadas pela equipe dos subprojetos. Pode-se, portanto, afirmar que embora o objetivo primordial estabelecido pela agência de fomento Capes seja a qualificação da profissionalização inicial para a docência, esse Programa tem potencializado uma formação de via dupla, tanto dos licenciandos quanto dos formandos da educação básica e secundária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SITUAÇÃO DO PIBID NO CONTEXTO DE INCERTEZAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A despeito do reconhecimento social do Programa, principalmente pelos impactos produzidos ao longo desse curto tempo de existência, o PIBID passa por contextos de instabilidade, reorientações e cortes profundos, especificamente nos últimos três anos. Trata-se de uma política sob real ameaça de extinção, cuja cronologia se inicia com a redefinição de formato e anúncio de interrupção, que culminaria com o desligamento de cerca de 70 mil bolsistas e 5 mil escolas, em todo o Brasil. A criação de fóruns de lutas pela continuidade, dentre as quais se destaca o Fórum Nacional do PIBID (ForPIBID), intermediando audiências públicas e espaços de resistência, assegurou a manutenção dessa política, com muitas fragilidades. Sobre esse aspecto da redução de cotas, vale destacar que apenas na IES UECE, onde trabalha a autora, houve submissão e aprovação publicada de 55 subprojetos (entre inéditos e em continuidade) para o ano de 2018. Poucos dias depois da publicação, foram suprimidos 30 desses Projetos, dentre os quais o da Geografia, para aquele ano, no contexto de ajuste de demanda sob a alegação de corte de 45,5% das cotas que essa Instituição havia solicitado à agência de fomento Capes/Mec.

A diminuição drástica de cotas interrompe a continuidade de subprojetos já consolidados, inclusive na área da Geografia, bem como limita a criação de novos PIBID. Ademais, a profunda crise da Educação Básica e Secundária que o Brasil atravessa, no atual contexto, é demarcada por uma Reforma do Ensino Médio que contradiz em graves aspectos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes

Curriculares Nacionais (MEC, Brasil) e anuncia a “flexibilização” do currículo, onde se identifica a tendência internacional de desobrigatoriedade de disciplinas como a Geografia nos últimos do Ensino Secundário.

São tempos difíceis para a Geografia e para a profissionalização docente, cujos gargalos mais evidentes dizem respeito à racionalidade prática no processo formativo e à centralização de lugares, saberes e sujeitos imprescindíveis a essa formação inicial. Quando se experiencia, de forma inédita um programa que começava a colher os primeiros resultados positivos de uma iniciação à docência em Geografia, e de colaboração dos espaços e sujeitos protagonistas envolvidos na formação inicial, retroalimentando o almejado ciclo da reflexão-na-ação, o futuro incerto dessa política nos põe a refletir sobre quando e como a formação inicial docente será pauta permanente e prioritária em nossas ações.

Seguimos, acreditando na alvorada que sucederá a “madrugada camponesa”, do poeta brasileiro Thiago Melo: “(...) Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar”.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1982). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, n°25, pp. 9-21.
- Banco Mundial/Bird (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: [s.n.].
- Bernstein, B. A. (2003). Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, pp.75-110.
- Biddulph, M., Lambert, D. e Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school*. Abingdon: Routledge.
- Bruns, B. e Luque, J. (2015) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Farias, I. S. e Rocha C. S. T. (2012). PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, vol. 6, n.11, pp.41-49.
- Firth, R. (2012). Recontextualising geography as a school subject. In: Lambert, D. e Jones, M. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, pp. 11-45.
- Lestegás, F. R. (2002) Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de geógrafos españoles*, Madrid, n.33, pp. 173-186.
- Morgan, J. (2012). Are we thinking geographically? In: Jones, M. e Lambert, D. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Nascimento, M. A. G. do. (2012/2013). *Subprojeto PIBID Geografia FAFIDAM/UECE, 2012/2013. A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*. Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OECD. (2005). *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development*. Paris: OECD.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, pp.15-34.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.

- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº. 4, pp.215-233.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- World Bank. (2009). *Teacher Educational Quality Assurance/ Teacher Educators and Initial Education Programs*.

PAISAGENS – MODOS DE VER

Álvaro Domingues

Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

Como citar este artigo:

Domingues, A. (2019). Paisagens-modos de ver. *Revista de Educação Geográfica* | UP, nº.4, pp. 31-42. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a3>

INTRODUÇÃO

No final do livro "Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico", (Coimbra: Coimbra Editora, 1945, Mapa V, fig.1), Orlando Ribeiro apresenta uma demarcação de regiões e sub-regiões geográficas, comentando: *É claro que se podia ir muito mais longe nesta demarcação; pretendeu-se apenas individualizar os principais tipos de paisagem e agrupá-los pelas suas afinidades.*



Para este clássico da Geografia Regional, a paisagem constituía a pedra de toque das identidades regionais. Sintetizando os traços da Geografia Física do Território e das modificações ocorridas ao longo do tempo pela presença humana, as paisagens correspondiam a *tonalidades* que sintetizavam a descrição e a explicação em Geografia. A evolução lenta da sociedade portuguesa até então, a predominância dos *modos de vida* rurais pré-modernos, devolvia-nos uma imagem de permanência e estabilidade que ficou indelevelmente colada aos grandes traços com que ainda hoje se fala do Minho ou do Algarve.

Figura 1 – As divisões geográficas de Orlando Ribeiro (URL http://purl.pt/421/5/hg-27320-p_PDF/hg-27320-p_PDF_24-C-R0150/hg-27320-p_0000_capa1-guardas8_t24-C-R0150.pdf)

Para além das taxionomias regionais, paisagem podia também ser adjetivada de rural, urbana, industrial, natural, florestal, etc., consoante o traço dominante que se destacasse. Longe das regras compositivas da arte, da diversidade das estéticas, ou das idealizações paisagísticas da pintura ou da literatura, a paisagem tornou-se um objeto científico de análise fundamental para o geógrafo. Produto das interações biofísicas e das dinâmicas de transformação social, a paisagem corresponde ao visual do território, a uma espécie de marca permanentemente mutável daquilo que vai acontecendo nos modos de territorialização da sociedade.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, como escrevia Camões e, por isso, mudam as paisagens a um ritmo avassalador. É escusado confiar em tipologias demasiado estáticas e rigorosamente definidas, porque o mais certo é que a aceleração das dinâmicas de transformação social nos dará novidades permanentes. Por isso se confundem os que pensam que dicotomias simples como natural e humanizada, urbana e rural, etc., correspondem a adjetivos seguros e claros para classificar paisagens. Não são. As discussões em torno do Antropoceno quebraram a barreira natural/artificial, tal como a evolução rápida da cidade para a urbanização (ou se quisermos, a perda do monopólio da cidade como produto e representação da urbanização), ou a *desruralização* rápida das sociedades e territórios pré-modernos, atrapalharam as dicotomias simples e as estabilidades pensadas para todo o sempre. Inventem-se novos adjetivos, mas sobretudo, que não se percam de vista os conhecimentos e os métodos para, através da análise da paisagem que muda, percebermos as razões dessa mudança.

A maior parte do que se segue não são fotografias de paisagem, vastidões e horizontes largos para documentar traços paisagísticos de territórios com a dimensão dos que habitualmente se consideram na Geografia Regional. Mais de perto e mais detalhadamente, pretende-se construir chaves de interpretação da realidade que muda, surpreender o leitor com outros olhares mais oblíquos, às vezes surreais, para que toda essa realidade não se escape completamente.

1. A INSUSTENTÁVEL DIVISÃO ENTRE O URBANO E O RURAL: MATAR A SEDE AO BOI

Entre as flutuações do mercado imobiliário e as burocracias da lei de solos e do planeamento, há sempre lugar para um terreno que ficou vazio no meio da construção que o margina. São muitas as utilidades e as inutilidades desses terrenos vagos e indefinidos: servem de depósito para desaterros, para



umas hortas ocasionais, para corridas de motocross, para depósitos de contentores e para nada. Chovendo, a água acumula-se nos lugares mais baixos e enquanto não evaporar, ali permanece mais ou menos cristalina.

Ia um inverno quase a chegar ao fim. Para além dos montes de terra preta posta ali há pouco tempo, crescem prados espontâneos por onde andam sempre algumas cabras, ovelhas e este boi. No fim da tarde, antes de subir para um atrelado que o transporta para o estábulo, o dono leva-o a beber. É quase uma cena pastoral, mas não será por esta ocorrência furtiva que a situação dará lugar à velha conversa sobre a agricultura e a pecuária que existe à volta das cidades, etc. É apenas um boi com sede.

2. A INSUSTENTÁVEL DIVISÃO ENTRE O URBANO E O RURAL: TRANSPORTE ALTERNATIVO

O cenário organiza-se por dois caminhos quase perpendiculares, um de velocidade lenta e outro acelerado:

- o mais baixo - e também o mais antigo - é um velho caminho rural que nos tempos em que a agricultura tradicional funcionava, tinha uma grande ramada de vinha que no verão era uma frescura para quem ia e vinha dos calores do trabalho do campo. Desse tempo ficaram os esteios de granito, agora quase esculturas para o prazer do passante;
- o mais alto que cruza, levitando, a alameda dos esteios, é uma novíssima auto-estrada onde daqui se chega, para poente ou nascente, a não mais de três quilómetros para um lado, ou oito, para o outro. Outros dizem que a esses distanciamentos correspondem medidas de aproximação de cinco ou dez minutos.

No caminho de baixo, vai um casal num trator. Usam o veículo para carregar alguns objetos de um lado para outro. É natural que sendo o trator um veículo bastante versátil – lavra, carrega, puxa... - consoante a prótese que se lhe engatar atrás, o possamos surpreender em muitas das suas funções.

O passarito que está no primeiro poste da esquerda, pode pensar que, por ter perdido o autocarro que vai na auto-estrada, o casal vai de trator. É um pensamento típico de um pássaro muito pequeno.



3. PAISAGEM TRANSGÉNICA

Paisagem é uma daquelas palavras que, dependendo do adjetivo que se lhe puser à frente, pode denominar qualquer coisa. Por isso se diz que é polissémica, que tem infinitos sentidos.

Existem dois pensamentos recorrentes acerca desta questão: um, parte do princípio que paisagem designa um “todo” coerente onde cada coisa tem um significado que lhe é conferido por essa ideia de totalidade – é natural que uma paisagem alpina tenha neve, pastos, animais, casas de madeira, florestas, lagos, rios ou pistas de ski, hotéis, etc.; vai variada mas percebe-se o conjunto; o outro pensamento, parte do princípio que existem classificações estáveis de paisagem, que essas classificações são universais e inamovíveis como as dos elementos da Tabela Periódica – haveria assim paisagens rurais, urbanas, naturais, florestais, etc. e, dentro dessa variedade, sub-tipologias também estáveis e, por isso, perfeitas e belas, quem sabe.

Não é o caso. Identificando os elementos, podemos enumerar: fábrica, vinha, estrada, celeiro, casa branca, casa preta, painel fotovoltaico, socalco, relvado, árvores... Nada disto obedece a uma única linhagem. Se fosse biologia e engenharia genética, dir-se-ia que é um organismo com um código genético composto, sem linhagens puras: um transgénico. Por isso: paisagem transgénica, a que vai assimilando e combinando várias partes cujo todo se desconhece.



4. RUÍNA

De uma estética herdada do passado romântico, a ruína presta-se a um sem fim de evocações, não raro, contraditórias: para uns é a marca da eternidade, o poder das coisas resistirem muito para além do que num determinado tempo tinha sido o tempo daquilo que testemunham; para outros, a ruína é o fim inevitável das coisas, o fim do tempo em que por estas paragens havia uma agricultura pobre de sequeiro praticada num terreno pedregoso.

O resto são truques de fotógrafo ao início do dia: as névoas no vale que mais parecem tempestade anunciada; e a floresta na outra encosta do vale que parece perder-se nas lonjuras por artes de perspetiva e ângulo de visão.

O pictórico da cena e um ligeiro toque de dramatismo e tonalidade sublime, distraem o olhar do geógrafo. Na verdade, esta é a imagem da desruralização, o lento desfazer da sociedade e do território da velha agricultura de subsistência no Portugal Mediterrânico.

Não há nada a lamentar, exceto por parte dos que não sabem ou não querem saber que esses eram tempos de miséria e dificuldades. Para esses, a estética permanece interessante: antes era a visão romântica dos pastores, das lavouras, da terra lavrada; agora, a fotogenia mudou de tema mas não fica nada desfavorecida - dá-lhes muito para a melancolia.



5. TERRAS DO FIM DO MUNDO

A montanha, as encostas escalavradas e o mato rasteiro, marcam esta paisagem de vale encaixado algures nas serranias do Noroeste. Na margem esquerda do rio que corre sobre pedras, desenha-se uma pegada, um oásis de pequenos campos murados (para o gado não entrar), bordejado de árvores de fruto misturadas com outras. No tempo da vida dura, vivia-se neste fim do mundo aproveitando tudo o que pudesse contribuir para a economia da escassez: alguma terra que vinha pela encosta, misturada com séculos de estrume, davam uma terra fértil e regada pela água de uma nascente no fundo do vale; orientada a poente e abrigada do norte no fundo do vale, estas leiras até vinho davam, milho, feijão, abóboras, no verão, erva de lima, no inverno, batatas, centeio, hortas; o gado pastoreava nas margens e nas encostas até ao cimo dos montes, bebia no rio, e recolhia-se às cortes para produzir adubo juntamente com o mato fresco das camas. Do outro aldo, na encosta alcantilada que daqui mal se vê, estavam as casas apinhadas, algum moinho, um ou outro canastro.

Só a emigração podia resolver esta falsa écloga. Saíram. Alguns ainda construíram casas novas pensando que voltariam, ou os seus. Voltam, cada vez menos. A vida está algures e os poucos que estão – entre idas e vindas para visitarem familiares algures – usam pequenos tratores para fazer uma agricultura quase de afetos. De um lado é Espanha, do outro, Portugal.



6. NECRÓPOLE

O campo (santo) está uma jazida de mármore e granitos em ângulos rectos, uma floresta de cruces a perder de vista. Um serviço para uma larga temporada de britadeira a trabalhar ininterruptamente. À volta, a cidade está densa, oprimida por um céu que ameaça tempestade vinda do mar. Tudo parece suspenso numa quietude, como uma terra abandonada por todos, depois dos vivos praticarem a última homenagem à memória dos mortos, colocando flores frescas nas sepulturas. Não tarda, virão bátegas grossas de chuva batidas a vergastadas de vento e as flores perderão o viço como que afogadas ou naufragas do dilúvio.

Melhor seria descerrar este cenário, devolver ao campo os pastos, a largueza de vistas, os arvoredos, os pastores e os faunos dos poemas de Bernardim Ribeiro, ... *buscava sempre ribeiros, / d'agoa mui crara e fresca / ali, antre os meus cordeiros / soía dormir a sesta (...)*, e deixar definitivamente em descanso esta paz das pedras e do silêncio dos mortos.

Não é assim o mundo. O animal humano é uma constante excitação, uma fome de tempo e eternidade. No cemitério, fazer tempo, é perpetuar a presença dos que foram monumentalizando o lugar, escrevendo nas lápides os nomes, as datas, as palavras sempre prontas a serem ditas, cada leitura uma invocação. Na cidade perde-se muito tempo, como se ouve dizer, nos transportes, nas filas, nas salas de espera, retire a senha e aguarde a sua vez, o número que ligou não está disponível, tente de novo ou deixe mensagem, ti, ri, ti, ti. O tempo ganho é o tempo de uma tarefa retribuída, o tempo de uma conversa que resolveu um assunto encalhado, o tempo em que a máquina está a maquinar. Enquanto houver música, há tempo e o tempo passado num silêncio é uma pausa.



7. HORTAS URBANAS

Parece-me desnecessário adjetivar as hortas. Horta corresponde a um sistema de culturas regado, de alta rotação, a funcionar todo o ano e misturando um sem número de cultivos. Aqui estamos no início da Primavera: há cebolas a crescer, alho francês, batatas, feijões estacados, morangos, couve galega, penca, alface e talhões de tomate e pimento que ainda mal se vêem.

Ao fundo há uma arquitetura sofisticada que nos observa. É a Faculdade de Arquitetura do Porto de Siza Vieira, a FAUP.

Quando se escavaram os alicerces para a faculdade, encontrou-se um veio de água. Um dos funcionários da escola viu ali uma oportunidade e disse ao construtor para canalizar a água para o outro lado do muro que limita a rua fronteira aos edifícios. Era uma horta em projeto.

Depois foi o desbravar do matagal desta encosta onde se descobriram muros de uns socalcos que em tempos havia. A água foi represada na parte mais alta e, durante todo o ano, corre facilmente para os novos socalcos. Os do bairro ao lado foram vendo e foram demonstrando interesse; hoje, a horta continua a crescer, ocupando terrenos que nunca ninguém reclamou por não terem edificabilidade. Sobras. Olhando a foto, dir-se-ia que é a Faculdade de Agronomia da Universidade do Porto, a tal FAUP.

8. PRAÇA DE TÁXIS

A realidade também é feita de somas infinitas de retalhos, de ocorrências de tempos diferentes e usos ou significados diversos. Raramente a leitura do território se faz segundo sequências de estratos – como se fosse uma escavação arqueológica – que, sucessivamente se vão sobrepondo e anulando outros.

Quando é assim, a regra é a mistura, a simultaneidade e o jogo das realidades e das aparências.

O candeeiro de elaborado design, convive com um poste telefónico em madeira e um outro clássico em betão para segurar os fios da rede elétrica e um lampião; os altos muros, o portal desenhado rematado com as esferas de granito, enquadra o portão de ferro trabalhado a precisar de pintura; há um bom trabalho de empedrado do chão, a rotunda minúscula e a placa que indica o estacionamento dos táxis:

tudo convive numa espécie de fim de linha de onde só se sai entrando em propriedades privadas, ou voltando para trás. Entre este plano e o grande edifício envidraçado e espelhado com a assinatura de um conhecido grupo económico, passa uma auto-estrada.

É tudo claro, exceto a praça dos táxis: não é por causa da concorrência UBER, é que não se está mesmo a ver que procura haverá de táxis neste recanto em que a medida da rotunda é bem expressiva quanto à escassez de gente e de automóveis que por aqui passam. Mistérios.



searas tornaram-se cada vez mais raras. Ficou terra a perder de vista e dias e anos em que é raro que o sol não apareça.

A seara transformou-se então num campo tecnológico, numa seara fotovoltaica: por centenas de hectares alinham-se gigantescos painéis que, como os girassóis, seguem o movimento aparente do sol virando-lhe uma face azul resplandecente. Por vezes, as ovelhas percorrem estas terras onde o pasto abunda, cumprindo um precioso trabalho de corte de vegetação que possa ensombrar os painéis. É uma espécie de simbiose tecno-ruminante.

Há gente que desconfia destes prodígios, do mal que possa vir de tanto artifício tecnológico espalhado pelos campos. Por isso colocam caveiras de bodes nos postes da vedação, qual atalaias ou exorcismos para esconjurar os maus ares ou os encantamentos que por ali andarem. *Va de retro!*



11. PAISAGEM POLÍTICA

A geógrafa francesa Anne Sgard tem vindo a desenvolver um sólido trabalho sobre paisagem como política. Pode parecer estranho o enunciado, mas a questão é bem simples: como construção social que é, a paisagem e os discursos e representações sobre a paisagem transportam consigo modos de olhar, regimes mais ou menos partilhados de, através do discurso sobre a paisagem, construir imagens do mundo, designar atores sociais, contextos, problemáticas. As paisagens não são aquilo que ali está, são, fundamentalmente, o modo de problematizar isso que aí está. Diversa e contraditória como a sociedade é, o mais natural é que os julgamentos sobre paisagem sejam os mais diversos e contraditórios. Não interessa apenas a variedade de formas de construção do conhecimento sobre a paisagem que existem nos diversos campos científicos ou disciplinares. É bom para organizar o pensamento e é também bastante perturbador pela variedade de coisas que se dizem, o modo como se legitimam, como uns e outros chamam a si certos monopólios de objetividade e rigor que dizem ter. Paisagem, no final, é aquilo de que se fala quando se fala de paisagem.

No Alentejo, em tempos de ditadura, mataram uma camponesa, ceifeira que protestava contra as duras condições de trabalho e o pouco que os patrões pagavam. A guarda disparou e Catarina morreu assassinada. Era assim a paisagem política do latifúndio. Nesse local, o Partido Comunista instalou um

memorial. No mesmo enfiamento visual está a capela da herdade com o sino e a cruz. Dizia Marx que a religião era o ópio do povo, a promessa de um paraíso no além na impossibilidade de resolver o inferno da exploração do trabalho.

É isso; continua a haver uma exploração desenfreada, mas só se fala do CO². Como escreveu Frederic Jameson (*New Lef Review*, 21, 2003, p.7), *alguém disse uma vez que era mais fácil prever o fim do mundo do que o fim do capitalismo.*



12. DESENCANTO

As rotundas proliferam, tal como proliferam as marcas simbólicas que se colocam nesses lugares especiais. As monarquias absolutas dos séc. XVII e XVIII gostavam das praças reais, espaços públicos onde se cenografava o poder, os poderosos e os rituais da ordem social: no meio da praça, o rei enquanto cavaleiro em grande pompa, olhando de cima para baixo as movimentações dos seus súbditos. Não se usava a expressão arte urbana. Era a estatuária - por vezes saída de mãos arrojadas de artistas e fundidores de bronze -, uma das muitas linguagens acerca da presença do poder nos lugares.

As cidades dissolveram-se na urbanização por todo o lado e os desígnios da democracia não produzem (ou não deviam produzir) cavaleiros altivos a dominarem o centro da praça ou outros lugares cimeiros. A própria praça ganhou outros adjetivos – a praça financeira, a da portagem, a da alimentação, a da alegria ou da tristeza. Porque a urbanização se faz de movimento e circulação, a rotunda é aquele ponto especial em que se escolhe mudar, ir por ali ou mais além. O próprio movimento circulatório, a pausa, a lentidão, favorecem a visibilidade de tudo o que estiver no centro ou na periferia do giratório.

12



Aqui queria fazer-se uma homenagem à mulher do campo, dignamente representada em mármore, fixando não se sabe o quê num momento de descanso, o cesto da merenda ou do trabalho descansando ao pé. A rotunda é de uma aridez fatal, um terreiro rapado onde a gasolinera se constitui como presença vistosa e brilhante. Que desacompanhada que ficou a mulher; de braços caídos, ourada com tanta circulação à volta e com tão estranha companhia. Ainda se tivesse um trator... e, quem sabe, um dia decidisse ganhar vida, retirar-se dali e ir à bomba encher o depósito com gasóleo agrícola, e fazer-se ao campo e à ceifa outra vez, quem sabe. Mas, não... se mexer parte-se toda.

MARIA FERNANDA ALEGRIA: INVESTIGAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

GETUP

Faculdade de Letras
 Universidade do Porto

Como citar este artigo:

GETUP. (2019). Maria Fernanda Alegria: investigação, ensino e formação inicial de professores. *Revista de Educação Geográfica* |UP, nº.4, pp. 43-47. Universidade do Porto. ISSN: 2184-0091
 DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a4>



PERSPETIVAR

BREVE NOTA BIOGRÁFICA

Maria Fernanda Alegria concluiu em 1972 a licenciatura em Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (após ter frequentado a licenciatura em Física na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e terminado, em 1965, o curso de Professora de Educação Física) e defendeu, em 1987, o doutoramento em Geografia Humana com a dissertação *A Organização dos Transportes em Portugal (1850/1910). As Vias e o Tráfego*. Nesse mesmo ano passa a lecionar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), tendo iniciado a docência no Departamento de Geografia da FLUL e integrado como investigadora o Centro de Estudos Geográficos

(CEG). Apesar dos seus interesses de investigação se centrarem sobretudo na História da Cartografia, Geografia Histórica e na Geografia Humana, coordenou o Ramo de Formação Educacional desde 1987/88, quando se iniciou a formação inicial de professores de Geografia. Responsável pela disciplina de Didática Especial do Ensino da Geografia, coordenou os estágios e o Mestrado em Ciências da Educação da FCSH-UNL, tendo igualmente presidido à Comissão Pedagógica e Científica do Departamento de Ciências da Educação. Ainda nesta área, representou a UNL na comissão criada pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para apoiar questões educativas, assim como integrou o Conselho Geral do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP, extinto em 2002) em representação do CRUP. Das várias obras publicadas, onde se destaca a sua 'paixão' pela História da Cartografia, o Ensino da Geografia marca igualmente a sua presença com um vasto conjunto de títulos.

GETUP (GT): Como e quando apareceu a Geografia?

Maria Fernanda Alegria (FA): Por sorte minha, tenho uma irmã que desde o liceu gostava de Geografia, graças à excelente Professora Aurora Pereira, que a ensinou entre o 3.º e o 6.º ano (atuais 7º a 10º anos de escolaridade). Esse entusiasmo levou-a tirar a licenciatura em Geografia, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, meia dúzia de anos antes de mim.

Foram os livros de Orlando Ribeiro, que ela então lia, que me entusiasmarem pela Geografia, tema que no liceu nunca me interessou. Creio que o primeiro livro deste autor que li foi *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico*, a que outros se seguiram. Este geógrafo conseguiu mostrar-me que afinal a Geografia era uma ciência interessante e diversificada e que se podia ler um livro de Geografia com muito prazer, o que constituiu uma descoberta inesperada.

GT: Que Geografia se ensinava no liceu?

FA: Não tenho memória dos programas dos 3 anos em que tive a disciplina de Geografia (3.º, 4.º e 5.º anos, que correspondem agora aos 7.º, 8.º e 9.º), mas guardo a imagem de uma professora idosa, sempre sentada na secretária, apontando com o indicador cada linha do manual, que ia lendo monotonamente durante a aula inteira. Esta imagem foi confirmada depois pela minha irmã Manuela que, por desgraça, teve essa professora no último ano do liceu.

Além desta imagem, recordo que na disciplina de Geografia tinha de se memorizar uma série de informações, como os nomes das linhas de caminho-de-ferro, os rios, as montanhas, os cabos, as cidades de Portugal e outros dados semelhantes. Tenho de reconhecer que esta memória pode não ser correta, já que não acredito que uma matéria deste tipo entusiasmasse a minha irmã a tirar o curso de Professora de Geografia. O que quer dizer que nestas idades o professor conta muito, talvez mais do que se pensa, nas futuras escolhas profissionais dos alunos.

GT: Da Educação Física para a Geografia: ser professora?

FA: No início da década de 1960, quando tive de escolher a Universidade que iria frequentar, não pensei muito no trabalho a que o curso daria acesso, mas apenas nas matérias que iria estudar. De facto, a maioria dos jovens de agora não tem a sorte que nós tínhamos: no fim de um curso superior, qualquer que fosse, havia trabalho garantido.

Depois de, no 5.º ano (que corresponde agora ao 9.º ano) hesitar muito se devia escolher Letras ou Ciências (as duas grandes divisões da altura), para frequentar no 6.º e 7.º anos, optei por Ciências. Na Universidade, comecei por frequentar a licenciatura em Física na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. No fim do primeiro ano na Faculdade de Ciências percebi que não tinha feito a melhor escolha.

Decidi então tirar o curso de Professora de Educação Física no Instituto Nacional de Educação Física (INEF) em Lisboa, antecessor da agora Faculdade de Motricidade Humana. Praticar desporto e fazer ginástica eram um prazer (que em grande parte se mantém). O problema apareceu no fim do curso: embora a frequência das diversas disciplinas práticas e teóricas me agradasse, não me via toda a vida a

ensinar ginástica aos alunos do liceu. Por isso, ainda que contra a vontade dos meus pais, decidi tirar o curso de Geografia que a minha irmã Manuela tinha, entretanto, terminado. Foram anos ao mesmo tempo agradáveis e penosos, já que tive de trabalhar enquanto tirava a licenciatura em Geografia. Nos primeiros anos do curso lecionei como Professora de Educação Física em vários liceus de Lisboa; nos últimos anos trabalhei no Laboratório de Sedimentologia do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Em suma, as sucessivas áreas de formação em que me empenhei foram escolhidas não em função do trabalho que viria a fazer, e especificamente para me tornar professora, mas dos temas de estudo. As minhas escolhas foram fruto de um pouco de ingenuidade ou imprudência, somada ao facto de saber que não haveria problema em encontrar trabalho no fim do curso. Além disso, sabia que uma licenciatura dava acesso a qualquer outro curso universitário, aspeto de que pude beneficiar quando decidi frequentar Geografia, já que não tinha frequentado a alínea específica de acesso a essa licenciatura (que creio era a alínea G, quando eu frequentara a H).

GT: Qual a justificação da passagem do Centro de Estudos Geográficos para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa?

FA: Antes de mais, devo esclarecer que não houve uma transição que excluísse o Centro de Estudos Geográficos (CEG). De facto, quando após o doutoramento, em 1987, passei a ser Professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), mantive ligação ao CEG, instituição de investigação a que já estava ligada desde 1970, isto é, desde os últimos anos da licenciatura.

Essa pertença ao CEG acompanhou-me toda a vida profissional, mesmo depois de me ter reformado (2007), como Professora da FCSH. De facto, através da Revista Finisterra, a convite de Maria João Alcoforado, então diretora da revista, essa ligação terminou apenas em 2015, quando foi publicado o n.º 100 da Finisterra.

O CEG era, e ainda é, um importante centro de Investigação, embora as condições de trabalho se tenham necessariamente alterado. Quando, em 1943, foi fundado por Orlando Ribeiro era constituído por um pequeno número de pessoas, crescendo mais ou menos lentamente até ao fim da década de 1980. A partir daí, o aumento progressivo do número de alunos, docentes e investigadores, tanto nas Universidades como nos Centros de Investigação, tornou esses locais muito mais impessoais, especializados e internacionalizados. No entanto, ainda que tivessem existido períodos de diferentes intensidades de ligação ao CEG no decurso da minha vida profissional, ela manteve-se ininterrupta entre 1970 e 2015, isto é, durante 45 anos.

Tenho de lembrar que a minha vida académica e profissional tem sido muito diversificada. Primeiro Física na Faculdade de Ciências, que interrompi, depois Educação Física e, a seguir, Geografia, dois cursos que completei. Mas que Geografia pratiquei? A partir do Laboratório de Sedimentologia do CEG estabeleci ligações mais estreitas com docentes e investigadores em Geografia Física. Comecei por fazer uma Dissertação de Licenciatura em que estudei a ocupação agrícola dos terraços da Bacia da Lousã e admiti a hipótese de fazer um doutoramento sobre os depósitos sedimentares da Beira Baixa, na região de Castelo Branco. Percebi relativamente depressa que essa não era uma escolha acertada. Ainda que continuasse a trabalhar no laboratório do CEG, fui descobrindo outros campos da Geografia que me interessavam mais: o nascimento dos caminhos de ferro em Portugal, tema da minha tese de doutoramento, a Geografia e a Cartografia históricas.

GT: Como era a formação de professores de Geografia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa?

FA: Quando, em 1987, comecei a trabalhar como docente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas não imaginava que iria aí colaborar na formação de Professores de Geografia. Isso aconteceu por circunstâncias que não vale a pena detalhar. Devo reconhecer que foi uma surpresa para a qual não estava preparada, e foi com bastante esforço que me integrei nesse novo campo.

Na FCSH acabei, portanto, por ficar ligada à formação de professores de Geografia, que aí se tinha iniciado nesse ano. Como as Faculdades de Letras e de Ciências não tinham então docentes preparados para formar docentes dos ensinos básico e secundário, o arranque da formação inicial de professores nas Universidades foi feito em estreita colaboração com professores do ensino secundário com muita experiência de ensino e, também, com professores provenientes das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação.

Fiz um grande esforço para me integrar nesse novo campo de estudos. Mas, tenho de reconhecer, que os primeiros anos em que as Faculdades intervieram na formação de professores – a formação inicial, assim chamada porque era feita imediatamente após o termo da licenciatura - as condições eram bastante melhores do que agora. Basta dizer que os futuros professores de Geografia, além de terem uma longa preparação (4 anos de licenciatura), tinham a seguir dois anos de formação e um ano de estágio remunerado. Considero que foi um erro retirar o pagamento dos estágios, ainda que admita que a remuneração pudesse ser revista.

Em suma, a formação de professores foi um novo e inesperado campo de trabalho e de investigação, em que tive participação numa altura em que, suponho, essa área de intervenção das Universidades era feita em melhores condições do que nestes últimos anos.

GT: Geografia: investigação, ensino e divulgação...

FA: Em condições ideais, quem é docente devia fazer investigação e divulgação das pesquisas na área em que trabalha. No entanto, raramente as três tarefas são cumpridas pela mesma pessoa, sendo privilegiada uma ou, quando muito, duas delas.

Nas Universidades foi aceite uma separação legal, ainda que artificial, entre quem se dedica à carreira docente, ou seja ao ensino superior, e à carreira de investigação, embora aos primeiros seja também legalmente exigido que façam investigação e aos segundos, porventura, que deem aulas, pelo menos ocasionalmente. Quanto à divulgação das pesquisas, ela fica mais ou menos ao gosto de cada um e à natureza da ciência que se pratica. De facto, há temas de pesquisa mais facilmente compreensíveis pela generalidade das pessoas, enquanto outros têm uma natureza mais técnica e dificilmente acessível a muitos, sobretudo atendendo ao nível de formação de parte da sociedade.

A Geografia, salvo em raros estudos específicos, é uma ciência cujos temas são na maior parte compreensíveis por boa parte da população. Seria desejável que docentes e investigadores conseguissem desfazer a ideia, muito enraizada, de que a Geografia é uma ciência em que se estuda uma série de factos a memorizar, como alguns concursos televisivos tendem a divulgar. As perguntas, ditas de Geografia, constituem a enumeração países e capitais, mares, ilhas, rios e cabos. Os livros de divulgação de Geografia, acessíveis ao grande público, ainda não conseguiram desfazer esta ideia.

Creio que a ideia de que a ciência deve ter uma utilidade social é geralmente aceite, mas ela não foi ainda suficientemente posta em prática no meio universitário. No caso da Geografia, parece-me haver diversas justificações, umas mais realistas, outras que servem sobretudo de desculpa. Entre as primeiras está o facto de alguns dos campos de estudo da Geografia terem sido abarcados por ciências com afinidades. É o caso dos estudos paisagísticos, do urbanismo, da organização territorial e política, da história do conhecimento da terra e da humanidade, para não falar do ambiente e dos seus riscos, do

clima e da sua história. A sobreposição e cruzamento de interesses é notória e diversificada. Mas, se as ciências com afinidades à Geografia e, ao mesmo tempo, a progressiva especialização explicam esta espécie de concorrência com a Geografia, temos de reconhecer que a Geografia não conseguiu ainda um lugar suficientemente bem implantado na sociedade. Por razões diversas, ela continua a ser encarada como uma ciência descritiva e enumerativa. É certo que as mais ou menos ocasionais aparições de Geógrafos nos media, seja em jornais e revistas, seja em entrevistas a geógrafos na televisão, ainda não conseguiu desfazer a imagem tradicional de uma ciência descritiva e enumerativa. A multiplicação de reuniões científicas e congressos, de que os media vão dando notícia, não têm bastado para que a Geografia seja considerada uma ciência que interessa o grande público, pelo menos se a compararmos com a História, ciência a que esteve ligada durante décadas.

Temos em conjunto de repensar a maneira de afirmar e dar a conhecer o interesse social da Geografia.



O QUE (NÃO) MUDOU NO ENSINO DA GEOGRAFIA⁵

Maria Helena Ramalhão Dias Ramalho

Mestre em Educação

Escola Secundária da Boa Nova

Como citar este artigo:

Ramalho, M.H. (2019). O que (não) mudou no ensino da Geografia. *Revista de Educação Geográfica* | UP, nº.4, pp. 48-51. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a5>

Ao ter sido lançado o tema desta mesa redonda decidi centrar a minha intervenção em fatores que podem promover ou obstaculizar a mudança, não sem antes fazer breves apontamentos sobre a razão da mesma.

MUDAR – PORQUÊ E O QUÊ

Creio existirem dois grandes conjuntos de motivos indutores de mudança: (i) a evolução da Geografia enquanto ciência, sendo de sublinhar que a Geografia académica se tem transformado significativamente nas últimas décadas e (ii) as novas necessidades e desafios sociais e educacionais, bem como aspetos conjunturais. Nuns casos, as mudanças ocorrem em termos de assuntos abordados (alterações climáticas e transição energética, por exemplo) e noutros prendem-se com os desafios e as oportunidades tecnológicas, que se repercutem nas práticas pedagógicas (nomeadamente, o mundo digital em que os nossos alunos estão imersos e a migração de muitos dos docentes para essa mesma realidade). A conjuntura (política, social...) pode também “ditar” prioridades, como foi o caso dos programas subsequentes à adesão de Portugal à CEE, em que a Geografia de 7º ano passou a estar centrada no espaço europeu.

FATORES PROMOTORES *VERSUS* CONSTRANGIMENTOS À MUDANÇA

Sendo variados os fatores que interferem positiva ou negativamente na implementação de mudança, destacarei seis.

A – Geografia académica

Sabendo nós que a Geografia escolar não tem nem deve ser uma réplica da Geografia académica, desde logo pelas finalidades distintas de uma e de outra, não podemos ignorar que a ciência geográfica tem evoluído muito em termos de problemáticas territoriais alvo de investigação e das gramáticas das leituras a elas associadas.

⁵. Intervenção da autora no IV Encontro de Ensino de Geografia da Universidade do Porto, FLUP, 10 setembro de 2019

O problema coloca-se no facto de ser lento, muito lento, o processo de transição e transposição dessas novas abordagens e problemáticas para a Geografia escolar, quer por certo fechamento de cada uma das Geografias sobre si próprias (académica e escolar) quer por alguma inércia das estruturas macro (tutela, associações de profissionais e académicas).

B - Orientações curriculares da tutela

No último século, aproximadamente, passamos por várias fases em termos de estabilidade/instabilidade dos programas: grande estabilidade no Estado Novo, enorme instabilidade no imediato pós 25 abril e posteriores ondas de reformulação - anos 80, 90 e anos 2000 (recorde-se que os atualmente em vigor têm quase 20 anos).

No entanto, as orientações curriculares da tutela não se esgotam nos programas, tendo surgido nesta década dois outros tipos de documentos:

- As metas (implementadas a partir de 2014/15 no 3º ciclo);
- As aprendizagens essenciais (generalizadas a partir de 2018/19 no 7º e 10º ano e, agora, progressivamente extensivas aos restantes anos de escolaridade);

Considero que na presente década, e sobretudo nos anos mais recentes, os documentos emanados pela tutela são causadores de entropia e de desnorte, dado que:

- coexistem documentos oficiais elaborados sob paradigmas distintos e até, de certa forma, antagónicos (metas *versus* aprendizagens essenciais);
- o carácter demasiado genérico das aprendizagens essenciais não é compaginável com o exame nacional (ensino secundário – Geografia A), uma vez que pode gerar abordagens e graus de pormenorização bastante diversos;
- existe redundância de assuntos entre 3º ciclo e ensino secundário, o que gera alguma desmotivação nos alunos ou a falsa sensação de que “já sabem” e, por outro lado, levam a que assuntos e abordagens eventualmente significativos deixem de marcar presença;
- a obsolescência dos programas, nomeadamente de Geografia A, por exemplo, com alguns conceitos que pressupõe uma leitura/abordagem territorial que parece não ser suportada pela comunidade científica.

C – Os professores

Os professores, como quaisquer outros profissionais, vão tendo posturas diversas entre si e ao longo da carreira. Na sua atitude profissional, entusiasmo, resiliência, acomodação, inércia... são marcadores de posturas diferentes e/ou de fases distintas do ciclo de vida profissional.

Sendo certo que a atitude, enquanto predisposição para..., é determinante, o percurso profissional de cada docente não é de negligenciar – mais importantes do que os cursos são os percursos, no entanto aqueles, enquanto formações estruturadas, são também relevantes. Assim, destacarei alguns aspetos relacionados com a formação inicial e contínua.

- Formação inicial na FLUP (um exemplo de formação inicial)
Na área da Metodologia do Ensino da Geografia /Didática da Geografia:
 - desde 1986/87 e até quase finais do século XX houve preocupação de fornecer alicerces sólidos no âmbito do paradigma vigente, numa lógica de continuidade com certo “refresh” (sendo os docentes da minha geração fruto de uma herança behaviorista foi-se fazendo a transição para a linha cognitivista);
 - a partir de meados dos anos 90 e início dos anos 2000 – registou-se grande aposta em mudança de paradigma, numa lógica de desenvolvimento de competências, em resultado de novas orientações

da tutela e da influência que eu absorvi do Laboratório de Metodologia da Geografia de Universidade de Liège. Houve grande preocupação em desenvolver o ensino da geografia em torno de situações agregadoras, por vezes situações problema, que podiam abrir caminho a abordagens pluri ou mesmo interdisciplinares;

- a partir de 2007/08 ... não sei, mas pelo que tenho constatado nestas minhas esporádicas visitas, nos últimos anos tem havido aspetos inovadores, de que creio, a parte da manhã, foi testemunho – por exemplo: aplicação de teoria de Gardner ao ensino de Geografia.

• No contexto da formação contínua, sublinho alguns aspetos que me parecem relevantes:

- pouca oferta no âmbito da Geografia, fazendo crer que o mundo universitário continua algo alheado do que se passa e das carências no contexto escolar não superior;

- ofertas dos CFAE⁶ vão permitindo sobretudo alguma atualização e contacto com práticas pedagógicas distintas, de âmbito geral; convém, porém, sublinhar que as ofertas de formação são, não raras vezes, avulsas e/ou seguindo modas (ex: Gamificação e Aula Invertida figuram no elenco de formações de muitos dos CFAE do país);

- outras ofertas – mais restritas e territorialmente mais circunscritas (ex: Associação de Professores de Geografia, Sindicatos, Instituto de Defesa Nacional...).

D – Contextos escolares

São verdadeiros facilitadores ou obstáculos à mudança, pela cultura de escola que partilham e valorizam, desde logo pelo papel que as estruturas de direção/gestão e pedagógicas assumem, mas também pelas crenças da maioria do corpo docente em termos de:

1. Espaços de aprendizagem – das salas “autocarro” às multifuncionais mais ou menos bem apetrechadas, incluindo as pomposamente denominadas “salas do futuro”.
2. Organização do tempo escolar – estritamente letivo e/ou outro; em formato sempre standard (45m/50m) ou em formato fluido...
3. Dinâmica dos grupos disciplinares e entre estes – da cristalização de rotinas solitárias a ambientes colaborativos.
4. Forma com se encara a avaliação.

E – Processo avaliativo

A avaliação é, sem dúvida, outro grande obstáculo à mudança de paradigma (embora também possa ser também motor da mesma):

- Avaliação dos alunos, em que prevalecem em muitos casos compartimentos herméticos (componente cognitiva *versus* atitudinal), com ponderações previamente estabelecidas e em que os instrumentos de avaliação também se encontram determinados e o seu “peso” estipulado (atitudes 15%; testes 70%; outros 15%);

- Avaliação dos docentes, indutora de mecanismos facilitistas e mesmo subversivos (o tópico “**análise dos resultados obtidos**”⁷ acaba por sugerir, na prática, a valorização da progressão dos resultados académicos não salvaguardando a exigência no processo de ensino e de avaliação).

⁶ Centros de Formação de Associação de Escolas

⁷ cf. alínea c) do ponto 2 do artº 19 do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, relativo ao conteúdo do relatório de autoavaliação.

F – “Máquina” editorial

A máquina editorial submerge os docentes numa panóplia de recursos, não raras vezes de qualidade geográfica e pedagógica duvidosa, encarando os professores como um conjunto de seres desprovidos de profissionalismo – ex: inclusão, no manual do professor, das respostas às questões constantes do manual do aluno.

Claro que só produzem toda essa miríade de apêndices porque o “público”, algum público, o acaba por valorizar - uns porque se sentem esmagados por uma série de tarefas, outros por comodismo...Sublinho a observação que me arrepiou, de uma colega que prezo muito e que sei altamente dedicada, a propósito de Cidadania e Desenvolvimento: **“Se ao menos houvesse manual!”** Qual não foi o meu espanto quando há dias recebi a informação do lançamento de manuais no âmbito desta disciplina para o 3º ciclo!

Paralelamente, a política das editoras leva os autores a consumirem grande parte do seu tempo na preparação de materiais que não os manuais propriamente ditos – ***refletir-se-á isso na qualidade destes?***

Em suma, direi que em muitos casos a mudança tem sido muito epidérmica e artificial, uma vez que somos peritos em construir **“apêndices ornamentais na batoteira de escola”**⁸. Não, não é isso, que a escola e o ensino da Geografia precisam.

⁸ Inspirando-me e transpondo palavras sábias do Professor M^{el} Ferreira Patrício a propósito de uma outra problemática escolar.



RELATO DE UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: UM *WORKSHOP* INTENSIVO NO ÂMBITO DA UC CIDADES E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Helena Madureira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, CEGOT

hmadureira@letras.up.pt

Mateus Magarotto

Universidade Federal de Pernambuco, CEGOT

mateusmagarotto@gmail.com

Ana Monteiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, CEGOT/CITTA

anamonteirosousa@gmail.com

Márcia Aroma

Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território,

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como citar este artigo:

Madureira, H.; Magarotto, M.; Monteiro, A.; Aroma, M. (2019). Relato de uma atividade pedagógica: um workshop intensivo no âmbito da UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.4, pp.52-58. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a6>

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo 2018/2019 no âmbito da Unidade Curricular “Cidades e Sustentabilidade Ambiental” do Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território, que se concretizou num *workshop* intensivo dedicado à resolução de problemas concretos com o envolvimento ativo da comunidade local. É aqui descrito e discutido o processo de desenvolvimento do workshop, começando pela sua conceção e preparação pelos docentes, passando pelo próprio workshop intensivo e terminando com discussão dos principais resultados alcançados.

Palavras-chave: Geografia, ambiente urbano, experiência pedagógica, comunidade local.

ABSTRACT: In this paper we present a pedagogical experience developed in the academic year 2018/2019 within the Curriculum Unit “Cities and Environmental Sustainability” of the Master in Hazards, Cities and Spatial Planning, which took place in an intensive workshop dedicated to solving factual problems with the active involvement of the local community. It describes and discusses the workshop development process, starting with its conception and preparation by the teachers, going through the intensive workshop itself and ending with a discussion of the main results achieved.

Keywords: Geography, urban environment, pedagogic experience, local community.

INTRODUÇÃO

As instituições do ensino superior são tidas como organizações chave para responder aos prementes desafios colocados por mercados de trabalho cada vez mais flexíveis e complexos, e que crescentemente exigem profissionais capazes de gerir de informações complexas, mobilizar os recursos adequados e pensar de forma autónoma e criativa (Comissão Europeia & Direção-Geral da Educação da Juventude do Desporto e da Cultura, 2017). O desenvolvimento de atividades pedagógicas orientadas em função de problemas reais é, neste contexto, cada vez mais valorizado (Long, 2012; Molderez & Fonseca, 2018).

Nas atividades pedagógicas desenvolvidas em *workshop* ou *atelier*, e vocacionadas para a resolução de problemas concretos, é esperado que as influências recíprocas entre a teoria e a prática se afirmem num processo de aprendizagem comandado pelos estudantes (Gomes & Bognon, 2018), em contraponto com as práticas tradicionais versadas sobretudo numa componente expositiva. Neste sentido, os estudos empíricos revelam-se fundamentais para o processo de aprendizagem em Geografia (Suertegaray, 2018), sendo uma ferramenta que permite verificar, confirmar e fornecer novas perspetivas para a investigação (Serpa, 2006).

Os estudantes são assim confrontados com a necessidade de mobilizar as suas competências, muitas vezes ainda só assimiladas de forma abstrata, para a resolução de problemas concretos. Por outro lado, havendo a possibilidade de a atividade pedagógica se desenvolver em parceria com a comunidade local, permite-se que os estudantes tenham uma melhor compreensão das suas reais competências, ao mesmo tempo que as valorizam aos olhos da comunidade local.

Neste trabalho apresentamos uma experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo 2018/2019 no âmbito da Unidade Curricular “Cidades e Sustentabilidade Ambiental”⁹ do Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território, a qual se substanciou num *workshop* intensivo dedicado à resolução de problemas concretos e com o envolvimento ativo da comunidade local.

Na Unidade Curricular “Cidades e Sustentabilidade Ambiental” espera-se que os estudantes sejam capazes de: (i) conhecer e aplicar corretamente terminologia, princípios e teorias no domínio sustentabilidade urbana; (ii) compreender as problemáticas ambientais urbanas na interdependência entre diferentes escalas de análise e entre os ambientes natural e social; (iii) Manifestar sensibilidade relativamente às questões da sustentabilidade ambiental nas cidades, envolvendo-se na identificação e resolução de problemas; (iv) selecionar, tratar, interpretar e produzir informação geográfica adequada e à avaliação de problemas e de desenho de propostas no âmbito da sustentabilidade urbana (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019). Uma experiência pedagógica deste cariz parece-nos, portanto, de especial pertinência. De facto, a aquisição de competências relativamente à sustentabilidade ambiental nas cidades exige saber mobilizar um leque muito variado e intrincado de conhecimentos e práticas, tradicionalmente segmentados, e cuja inter-relação poderá emergir num contexto de ensino-aprendizagem dedicado à resolução de problemas concretos e interação com a comunidade local.

Neste trabalho descrevemos o processo de desenvolvimento do *workshop*, abrangendo a fase de conceção e preparação, o próprio *workshop* e terminando na discussão dos principais resultados alcançados (Figura 1).

1. A PREPARAÇÃO DO *WORKSHOP* INTENSIVO: ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS

O desenvolvimento de um *workshop* intensivo, capaz de mimetizar a UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental, impôs que a sua conceção salvaguardasse o alinhamento com os objetivos da UC e que, por outro lado, fossem garantidas as condições materiais para o desenvolvimento de todas as atividades

⁹ Os autores agradecem aos estudantes envolvidos nesta atividade a disponibilização dos resultados finais.

previstas num curto espaço temporal. Tal exigiu, necessariamente, uma preparação prévia rigorosa por parte dos docentes envolvidos nesta atividade¹⁰.



Figura 1 – Diagrama explicativo da organização do workshop intensivo no âmbito da UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental.

Desde logo, pela seleção da área de estudo, o lugar de Quebrantões, no concelho de Vila Nova de Gaia, sobre o qual os docentes reuniam evidências relativas a problemáticas relevantes no domínio dos objetivos da UC.

Também pela identificação de uma associação local capaz de facilitar o desenvolvimento do *workshop* e especialmente, garantir o envolvimento ativo da comunidade local. Foi selecionada a Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões, fundada em 1935, e que tem tido um importante papel na dinâmica do lugar, desenvolvendo diversas atividades e reforçando o associativismo em estreita colaboração com a autarquia. Foram, então, desenvolvidos contactos com esta Associação de modo a permitir a sensibilização e colaboração dos seus membros durante o *workshop*.

A identificação das temáticas e respetivos objetivos específicos foi também refletida previamente, tendo em consideração a pertinência no quadro dos objetivos da UC, o contexto territorial específico do lugar e a auscultação prévia dos agentes locais da Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões. Através da combinação destes vários fatores, foram selecionadas três temáticas, para as quais se propunha a realização de um diagnóstico territorial acompanhado de propostas no âmbito da sustentabilidade urbana:

- i) qualidade do edificado e da habitação, considerando-se a influência das condições do edificado no conforto climático indoor e na qualidade de vida e saúde da população;
- ii) qualidade do espaço não construído, incluindo das áreas verdes, enquanto fator primordial de sustentabilidade ambiental e social.
- iii) conforto climático *outdoor*, considerando-se a sua importância para a saúde e qualidade de vida da população.

Foram também predefinidos os procedimentos e métodos privilegiados no desenvolvimento deste *workshop*, designadamente:

- i) o trabalho de campo enquanto processo primordial para a recolha de informação;
- ii) o trabalho em grupo como estrutura fundamental para o cruzamento e fortalecimento de competências;
- iii) o envolvimento com a comunidade local enquanto mecanismo essencial ao diagnóstico e ao desenvolvimento de propostas;
- iv) a utilização dos sistemas de informação geográfica como instrumento vital para o registo e tratamento da informação espacializada;

¹⁰ Este *workshop* foi organizado por Ana Monteiro e Helena Madureira, ambas docentes da UC, por Mateus Magarotto, docente convidado especialmente para este fim e por Márcia Aroma, estudante do 2º ano do Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território.

- v) a formalização dos resultados num poster, facilitando a sua exposição e futura discussão com a comunidade local.

Os docentes asseguraram ainda a preparação e compilação de todo o material necessário ao desenvolvimento do workshop, designadamente da bibliografia recomendada, do material de apoio ao trabalho de campo (p.e. fichas de levantamento e questionários) e das bases de dados (p.e. informação geográfica a inserir no Sistema de Informação Geográfica (SIG)).

Finalmente, e ainda no âmbito da preparação *do workshop*, foi organizada uma sessão prévia com os estudantes, onde foram explicitados os objetivos, os procedimentos/métodos e os resultados esperados no *workshop*. Foi também apresentada a área de estudo e fornecidos os materiais previamente preparados pelos docentes. Os estudantes foram ainda convidados a organizarem-se em grupos e a analisarem previamente todos os materiais fornecidos.

2. O DESENVOLVIMENTO DO WORKSHOP

As atividades do workshop foram concentradas numa semana, privilegiando-se a imersão completa dos estudantes no objeto de estudo durante o período de cinco dias em que decorreu.

Estando já os estudantes familiarizados com os objetivos, os procedimentos/métodos e os resultados esperados no *workshop*, e estando munidos dos materiais de apoio ao trabalho de campo, a primeira atividade consistiu numa visita orientada à área de estudo (Figura 1). Cada um dos três grupos de trabalho, acompanhado de pelo menos um docente, pôde assim ter uma visão global da área de estudo, colocar e discutir as primeiras hipóteses de trabalho e testar os procedimentos relativos ao trabalho de campo. No primeiro dia de trabalho foi ainda assegurado, e desde logo, o envolvimento com a comunidade local, tendo para o efeito sido preparada uma sessão de apresentação na Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões (Figura 2). Garantiu-se ainda que durante os dias de trabalho de campo todos os grupos se reuniam para almoçar na Associação, encorajando-se simultaneamente a troca de informações entre os grupos de trabalho e o contacto contínuo com a comunidade local.



Figura 2 – Fotografia ilustrativa dos preparativos para a apresentação inicial do workshop à comunidade local na Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões.

O segundo e terceiro dia foram igualmente dedicados ao trabalho de campo (Figura 3), tendo-se, contudo, permitido que, a partir do terceiro dia, cada grupo, e em função do autodiagnóstico sobre o trabalho desenvolvido, optasse por se dividir entre o trabalho de campo e o trabalho em sala de aula.

Os últimos dias do *workshop* foram finalmente consagrados ao desenvolvimento diagnóstico territorial, acompanhado de propostas no âmbito da sustentabilidade urbana. Estando reunidos numa mesma sala de aula, privilegiou-se a intercalação entre momentos de trabalho isolado dos diferentes grupos e momentos de discussão e partilha entre todos os estudantes. Indo ao encontro dos objetivos do *workshop*, procurou-se que os estudantes liderassem todo o processo, não obstante os docentes envolvidos nesta experiência pedagógica estarem sempre disponíveis, quer para discutir os resultados quer para auxiliar na resolução de problemas práticos e técnicos. A conceção e a impressão dos posters

constituíram a derradeira tarefa do *workshop* intensivo, permitindo a todos os envolvidos ver sintetizados e materializados os resultados obtidos.

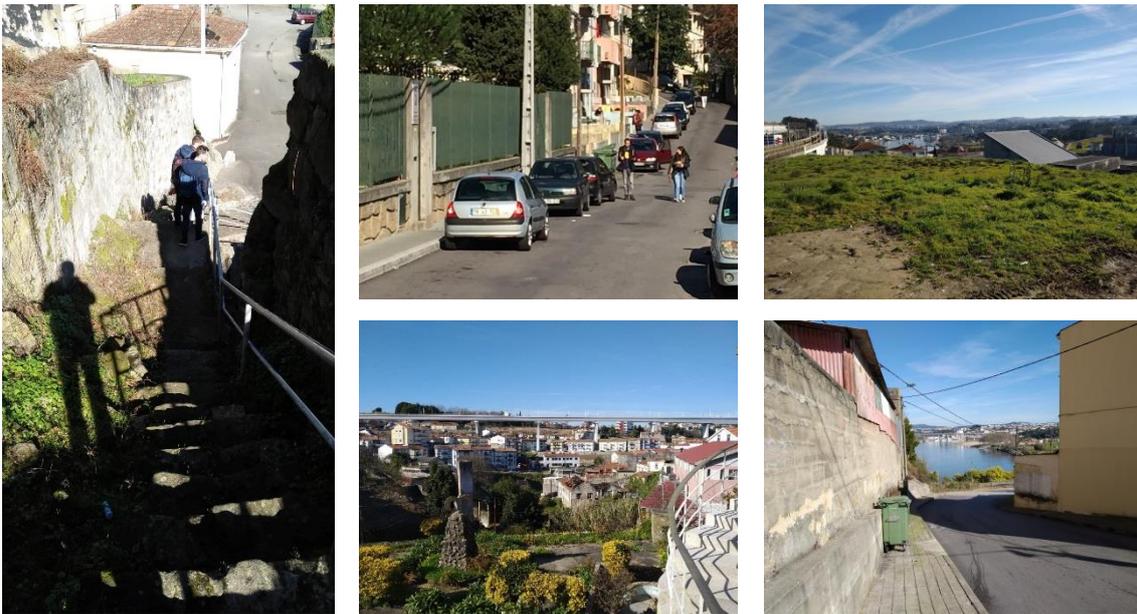


Figura 1 – Fotografias ilustrativas da área de estudo e do trabalho de campo desenvolvido pelos diferentes grupos.

CONCLUSÃO

As atividades do *workshop* intensivo desenvolvido no âmbito da UC Cidades e Sustentabilidade Ambiental produziram dois principais resultados.

Um primeiro resultado foi materializado nos posters desenvolvidos pelos três grupos de trabalho (Figura 4). Posters que podem ser vistos como a concretização do processo de ensino aprendizagem privilegiado neste *workshop*, que sendo vocacionado para a resolução de problemas concretos um território também selecionado, induziu que tenham sido os próprios estudantes a comandarem o processo de aprendizagem e a mobilizarem as influências recíprocas entre os conceitos teóricos e a prática.

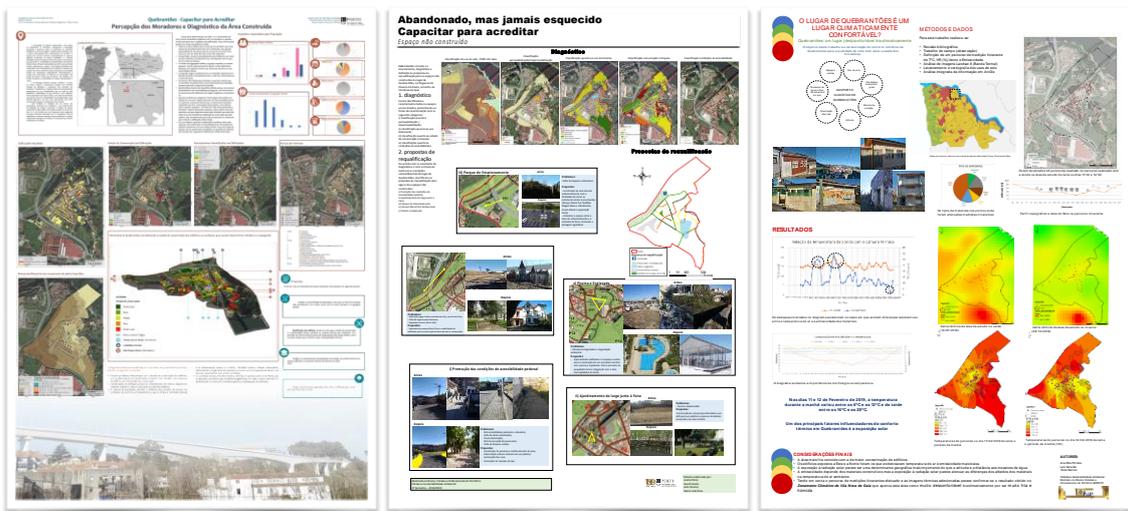


Figura 2 – Posters desenvolvidos no âmbito do workshop intensivo.

Um segundo resultado concretizou-se na apresentação e discussão dos resultados obtidos com a comunidade local. Para o efeito a comunidade local foi convidada a participar, num sábado de manhã, numa sessão organizada conjuntamente pelos estudantes e pelos membros da Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões (Figura 5). A apresentação e discussão dos resultados permitiu que os estudantes tivessem uma melhor compreensão das suas competências, da forma como as podem agilizar para a resolução de problemas concretos e também das dificuldades inerentes aos processos de planeamento, designadamente a conciliação entre as evidências científicas e os interesses da comunidade. Por outro lado, esta atividade terá com certeza contribuído para dar visibilidade, e valorizar, ao trabalho desenvolvido por geógrafos, e especificamente por mestres em Riscos Cidades e Ordenamento do Território.



Figura 3 – Fotografias ilustrativas da apresentação e discussão dos resultados do workshop à comunidade local na Associação Cultural e Recreativa Novinhos de Quebrantões.

Concluindo, com este *workshop* procurou-se que os estudantes se envolvessem ativamente no diagnóstico e na procura de soluções para problemas concretos, num território também concreto, e em interação com a sua população e agentes locais, abandonando assim a sua habitual “zona de conforto”, a sala de aula onde usualmente desenvolvem os seus trabalhos, muitas vezes sem contacto direto e/ou continuado com as realidades ambientais, sociais ou económicas que pretendem abranger. Por simular situações semelhantes às que porventura encontrarão na prática profissional, por incentivar a mobilização de conhecimentos teóricos em situações concretas, e por exigir uma articulação continuada com a comunidade local, esta experiência de ensino-aprendizagem respondeu inequivocamente aos objetivos definidos para a UC Cidades e Sustentabilidade e Sustentabilidade do Mestrado em Riscos, Cidades e Ordenamento do Território.

BIBLIOGRAFIA

- Comissão Europeia, & Direção-Geral da Educação da Juventude do Desporto e da Cultura. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior.*, Pub. L. No. COM/2017/0247 (2017).
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (2019). Cidades e Sustentabilidade Ambiental. https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=330152
- Gomes, P., & Bognon, S. (2018). L’atelier pédagogique en urbanisme : apport des commanditaires à l’apprentissage par problèmes appliqués Clients’ input to problem-based learning in urban planning studios. A discussion of the Municipality of Paris’s commission to the Paris School of Urban. *Territoire En Mouvement. Revue de Géographie et Aménagement [En Ligne]*, (39–40). <https://doi.org/10.4000/tem.4814>
- Long, J. G. (2012). State of the Studio. *Journal of Planning Education and Research*, 32(4), pp. 431–448. <https://doi.org/10.1177/0739456X12457685>
- Molderez, I., & Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 172, pp.

4397–4410. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2017.04.062>

Serpa, Â. (2006). O Trabalho De Campo Em Geografia: Uma Abordagem Teórico-Metodológica. *Boletim Paulista De Geografia*, (84), pp. 7–24.

Suertegaray, D. M. A. (2018). Pesquisa de Campo em Geografia. *GEOgraphia*, 4(7), 5p. <https://doi.org/10.22409/geographia2002.47.a13423>



LISBOA – SÃO TOMÉ. UM ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO, VÁRIAS VIAGENS E MUITOS TEMPOS

Sandra Inês Cruz

Jornalista freelancer

Doutoranda no Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra

inesacruz@gmail.com

Como citar este artigo:

Cruz, S.I. (2019). Lisboa – São Tomé. Um roteiro de navegação, várias viagens e muitos tempos. *Revista de Educação Geográfica* | UP, nº.4, pp.59-76. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a7>

RESUMO: Este artigo olha para a descrição da viagem entre Lisboa e São Tomé, conhecida por “relato do piloto anónimo”, procurando refletir sobre a representação do espaço que o marinheiro atravessa e conta no séc. XVI. Pelas informações incluídas no texto - as latitudes, distâncias e rumos, regimes de ventos e correntes, conhecimento dos fundos, dos peixes e do céu – pode afirmar-se que este relato é um roteiro de navegação, convicção reforçada pela exatidão das coordenadas do piloto quando projetadas numa carta atlântica contemporânea. Mas o documento inclui muita informação desnecessária à arte de navegar, pelo que a dimensão histórica se torna fundamental na leitura desta viagem.

Palavras-chave: Atlântico; navegação; roteiro; espaço; São Tomé.

ABSTRACT: This article looks at the description of the trip between Lisbon and São Tomé, known as “anonymous pilot's report”, trying to reflect on the representation of the space that the sailor crosses and tells in the 19th century. XVI. From the information included in the text - latitudes, distances and directions, wind and current regimes, knowledge of sea floors, fish and sky - it can be said that this report is a navigation route, a belief reinforced by the accuracy of the pilot's coordinates when projected into a contemporary Atlantic chart. But the document includes much information unnecessary to the art of seafaring, so the historical dimension becomes fundamental in reading this trip.

Keywords: Atlantic; navigation; report; space; São Tomé.

INTRODUÇÃO

A viagem escrita no séc. XVI por um marinheiro português conhecido por “piloto anónimo” (figura 1) liga Lisboa a São Tomé na carreira do açúcar que então desabrochava nas ilhas do equador. Texto provocado pelo pedido de um conde italiano, o roteiro que ensina a descer o Atlântico é publicado em 1550, em Veneza, no volume I de uma coletânea de viagens organizada por Gian Battista Ramusio - *Delle Navigazioni et Viaggi*. A obra, um monumental tratado geográfico, junta relatos de expedições desde a Antiguidade até ao fim do séc. XVI. O piloto sem nome aparece entre Marco Polo e Américo Vespúcio, Cadamosto e Álvaro Velho, contando a navegação que tinha feito várias vezes, e juntando memórias pessoais com as que lhe terão transmitido outros marinheiros portugueses experientes no mesmo trajeto.

Para uma Europa em renascimento, curiosa acerca dos avanços técnicos e científicos que iam tornando o mundo maior, este relato é informação privilegiada; não só explica como se viaja em segurança entre Portugal e o equador num mar aberto por conhecimento novo, como revela possível, embora difícil, a vida numa zona temida do planeta pela ideia quase infernal que então se fazia do clima sobre a linha do equinócio.

Não se tratando de um roteiro de navegação “clássico”, o texto do piloto não costuma ser olhado como tal, sobrevivendo aos séculos pelo interesse que sempre despertou sobre a colonização portuguesa em Cabo Verde e em São Tomé, sobretudo. Mas entre o desenvolvimento agrícola das ilhas e o comércio com a costa de África, entre os assentamentos urbanos e os dados sobre o clima, o relato do marinheiro português guarda em si todas as instruções necessárias à navegação no trajeto que descreve. Comprova-o a transposição das coordenadas constantes do texto para uma carta atlântica produzida pelos mesmos anos em que terá sido escrita a narrativa. Pondo em paralelo o roteiro do piloto anónimo e a carta atlântica de Jorge Reinel, datada de “cerca de 1540”, é possível validar as informações náuticas do relato e traçar no mapa o caminho entre Lisboa e São Tomé, seguindo os dados do piloto anónimo.

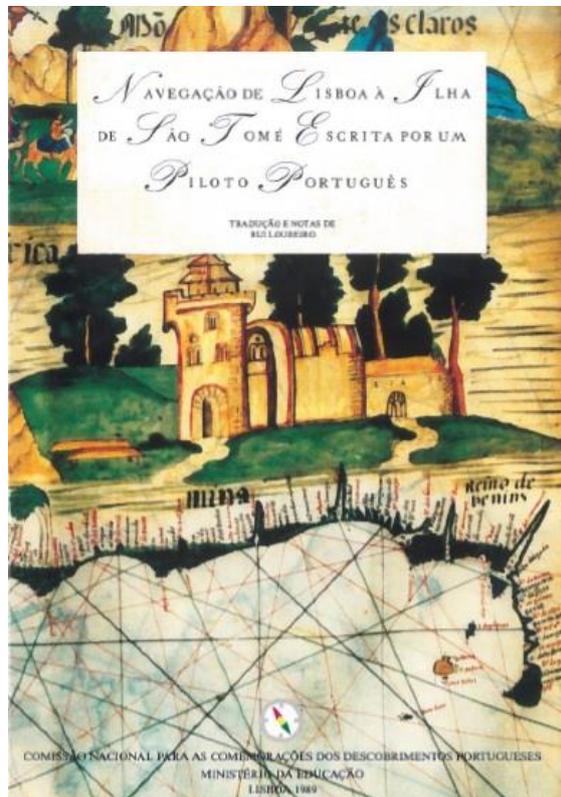


Figura 1 - *Navegação de Lisboa à Ilha de São Tomé Escrita por Um Piloto Português*. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1989.

Desconhece-se o original do texto em português. A primeira tradução a partir do italiano em que havia sido publicado é do séc. XIX, assinada por Sebastião Francisco Mendo Trigo que, ao serviço da Real Academia das Ciências, se esforça por acordar um Portugal adormecido. Porque os tempos pediam de volta a glória perdida.

1. A VIAGEM DO PILOTO: O MAR. OS INTERVALOS DE MAR. O TERRITÓRIO.

Longe daquele mundo antigo de *vãs façanhas fantásticas, fingidas, mentirosas*¹¹, o relato do piloto anónimo resulta de viagens reais feitas por ele e por outros marinheiros.

Nesta “navegação de facto”, mar e céu ocupam grande parte da expedição e isso reflete-se na transposição da jornada para a escrita. Pontuando esse oceano imenso estarão pedaços de terra que o marinheiro integra na descrição que prometeu. Fá-lo, no entanto, com mais ou menos detalhe, dependendo do interesse que cada escala tem na carreira do açúcar. Porque esta missão – carregar açúcar em São Tomé – é o objetivo das viagens aqui relatadas. O texto que as escreve revela aquilo de que eram, acima de tudo, feitas as memórias do piloto – água, i.e., muito mais mar do que terra.

Em lado algum a narrativa se demora. E não considero nesta pressa os tempos das viagens reais, mas o tempo do discurso que corre atrás das importâncias que o piloto hierarquiza no caminho para sul; contando léguas, milhas e dias, aproximando-se da costa e tomando os ventos, andando para a banda do polo antártico, virando para leste, vigiando terra, observando o sol e medindo distâncias das estrelas, o narrador apenas vai debruando o seu caminho com as escalas que tenta arrumar em palavras breves no mar que vai deixando para trás.

O marinheiro hesita no manuseio de ferramentas em que não é prático. A incorporação de terra no relato demora. O empenho desdobra-se-lhe em registos do que é informação útil à viagem. Não é, portanto, de admirar que a ilha de Palma, a primeira escala, surja no relato apenas como “abundante de vinhos, carnes, queijos e açúcar”¹², dissolvida entre latitudes e distâncias, mar encrespado e perigo de tempestades.

Esta dispensa de uma apresentação global dos lugares e preferência pela sua descrição através do interesse que pudessem ter para provisão de comida é um traço que Adelaide G. Arala Chaves nota na generalidade dos textos de viagens do séc. XV a que dedicou extensa análise. Tanto em *Esmeraldo de Siti Orbis* como no *Manuscrito de Valentim Fernandes* “a indicação global é vaga e apressada, em oposição com o pormenor dedicado à enumeração do que pode servir de abastecimento”¹³. O mesmo se percebe nas opções do piloto anónimo; é, pois, com o rol dos alimentos disponíveis que o homem de Vila do Conde parte das Canárias, de novo, concentrado na água.

Mas o espaço marítimo que então se abre à sua frente é a folha em branco que lhe apraz para o esboço que prometeu fazer. É no mar que o piloto projeta e traça as linhas mentais que a repetição da carreira do açúcar quase materializou num Atlântico conhecido. A possibilidade de escrever mais mar do que aquele que a sua rota impõe é sedução que o texto confessa. À saída da ilha de Palma o marinheiro anuncia um caminho para fornecer de mantimentos as embarcações rumo ao sul. Caso houvesse precisão... E a viagem deriva para um mar próximo da costa – mar fértil em peixes de muitas espécies, onde a calma permite colheitas abundantes, qual vale encaixado entre colinas, rico em trigo e frutos de todas as cores. Este nada de mar, elevado a quase-ilha pela territorialidade que supõe na localização precisa, é uma extensão possível da viagem, somente, mas é espaço conhecido do narrador. Parte admissível de uma rota interiorizada pela abstração que torna legível o oceano, o local de pescaria na direção do rio do Ouro integra esta expedição em pé de igualdade com escalas reais, necessárias e feitas de terra e rocha e planícies e montanhas.

A construção do “espaço de ir e voltar”,¹⁴ subjacente às carreiras regulares, pode ser notado aqui através de uma referência do piloto ao cabo Bojador que ele explica significar “volta”. Será por lá que aqueles que navegam para as Canárias regressam a casa, encostando-se ao dito cabo em 26 graus e dois

¹¹ Camões, Luiz, *Os Lusíadas*, Canto I – estância 11, 1985, Porto Editora, p. 73.

¹² Piloto Anónimo, *Navegação de Lisboa à Ilha de São Tomé*, in Albuquerque, Luís de (dir.), *A Ilha de São Tomé nos Séculos XV e XVI*, Biblioteca da Expansão Portuguesa, Alfa, p. 10.

¹³ Chaves, M. Adelaide Godinho Arala (s.d.), *Formas de Pensamento em Portugal no Séc. XV, Esboço de análise a partir de representações de paisagem nas fontes literárias*, Livros Horizonte, p. 111.

¹⁴ Cf. Godinho, Vitorino Magalhães (1990), *Mito e Mercadoria, Utopia e Prática de Navegar, séculos XIII-XVIII*, Lisboa, DIFEL, p. 525.

terços, e tomando o vento, seguem viagem¹⁵. Esta organização do espaço configura uma nova maneira de pensar, fruto de uma época que já não era de descoberta, mas de viagens contínuas feitas pelo comércio. Os trajetos não eram definidos pela repetição dos percursos em sentido inverso, mas pela adaptação do itinerário às melhores condições de mar, ventos e correntes. O normal seria haver já dois caminhos, portanto – um para descer e outro para subir o Atlântico.

Em Cabo Verde encontrará o piloto o próximo chão. Chão de sal, a mais de duzentas léguas das Canárias, uma semana de distância empurrada por bom vento. Chão que o marinheiro generaliza e iguala a todos os do arquipélago. A amostra assim sugeria; na rota para sul estavam as ilhas da Boavista e do Maio, pedaços de terra plana, salinas à vista na aridez que apenas cabras suportavam, entregues a si e à sorte. Era engano. Santo Antão, São Nicolau, a Brava e o Fogo não tinham sal e tinham montanhas. Mas o piloto não passava lá, pelo que as certezas continuavam na água que era o caminho, nos rumos e nos cálculos que o desenhavam.

O destino seguinte ficava “quinze graus acima da equinocial, andando-se para isto trinta léguas de caminho para o sul”¹⁶, numa ilha com dezassete léguas de comprimento. Ribeira Grande era a primeira cidade portuguesa em África e a única por que passava o homem de Vila do Conde na derrota até São Tomé. A concentração de gente e de vida obrigava à consideração de alguns factos que ordenassem uma colonização em progresso, um lugar essencial de troca de mercadorias e pessoas nos negócios que atravessavam o Atlântico. Mas o texto que contempla a capital de Cabo Verde é também uma longa lista de cultivos:

*do princípio do dito rio até à cidade, de uma banda e de outra, há infinitos jardins de laranjeiras cidras, limoeiros, romeiras e figos de toda a qualidade, e de alguns anos para cá plantam palmeiras, que produzem cocos, vulgarmente chamados «nozes da Índia». Nascem também aqui muito bem todas as castas de hortaliça (...) semeiam também bastante arroz e algodão (...).*¹⁷

Na escala que, por ser a última antes do destino, se adivinha algum tempo de paragem, torna-se óbvia a conceção utilitária da natureza que apenas chama a atenção do narrador pelas respostas que pode dar às necessidades dos homens. Depois disso, interessariam os lucros que a sua generosidade permitisse obter através da troca ou da venda.¹⁸

A paisagem terrestre dentro desta viagem marítima não deixa, pois, de ser olhada do ponto de vista da sobrevivência. Nem o mar deixa de ser lido da perspectiva de quem nele se quer orientar. A apreciação estética dos elementos naturais não cabe ainda aqui. Como não cabe a sua observação crítica, parecendo, ao contrário, quase necessária a sua ausência. Porque são as exigências biológicas que orientam a integração do homem na natureza, é esse lado físico, imediato e vital que define a sua atitude e enquadra as observações de que é capaz.¹⁹ Feita a listagem dos frutos e produtos agrícolas da Ribeira Grande, saberemos quem vive na cidade e quando chove na ilha.

Para o poente ficavam “diversas províncias e países”, e pela terra dentro, “muitos senhores e reis de negros, e também muitos povos”²⁰. O marinheiro que escreve descreve um pouco do que ouvira dizer sobre essas paragens, mas a costa de África aparece como um intervalo na viagem. Ganhar o mar foi a missão do piloto por anos. A navegação não pode, por isso, deixar de conduzir, ocupando, o relato.

A partir da ilha de Santiago é estrada franca até ao equador. E as referências à foz do rio Níger, à montanha altíssima a que chamam serra Leoa, ao rio Nilo servem apenas como marcos que

¹⁵ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 12.

¹⁶ *Idem*, p. 13.

¹⁷ *Idem*, pp. 13-14.

¹⁸ Cf. Chaves, M. Adelaide Godinho Arala, *op. cit.*, pp. 123-124: As mesmas listagens monótonas e longas se assinalam como traço dominante das descrições dos textos de viagem do séc. XV.

¹⁹ *Idem*, pp. 299-300.

²⁰ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 14.

complementam as coordenadas definidas pela repetição do percurso. Na explicação do mar é que a viagem segue.

*Em muitas partes desta costa da Etiópia, vinte milhas junto da terra, há coisa de cinquenta braças de fundo; depois, alongando-se mais, é o mar muito alto e profundo, e nós, os pilotos portugueses, temos um livro em que notamos diariamente a viagem e caminho que fazemos, os ventos que encontramos e em que grau de declinação está o Sol. (...) A respeito da enchente e vazante da maré, digo que desde que se parte do estrito de Gibraltar pela costa de África até ao trópico de Cancro, quase que se não vê o crescimento da maré (...).*²¹

A cada passo, o livro de bordo abre-se para o relato que incorpora as notações dos pilotos com vista, unicamente, à eficácia e segurança da navegação. Ou o texto escrito para o conde italiano não levaria, tão rigorosamente indicadas, as latitudes em que se muda o rumo, a predominância dos ventos, a oscilação ténue das marés.

Com o destino no horizonte, o leitor suporá a chegada de São Tomé ao relato na sua territorialidade inteira, adivinhando uma prosa que enfim saia do mar e conte os dias e as pessoas da ilha que é o fim e a finalidade da viagem. Mas o marinheiro aporta devagar...

*Na ilha de São Tomé não sobe mais alto a maré do que na cidade de Veneza, isto é, duas braças a menos*²².

O texto não deixará nunca esquecer o autor por detrás dele. O espírito de navegante não lança amarras com a ansiedade que um passageiro pisa terra depois de tempos compridos em que olhou a água como caminho, apenas. Para o piloto uma ilha, ainda que sendo o fim da derrota, parece não deixar de ser espaço de confinamento. Com São Tomé à vista, o marinheiro apressa-se a estabelecer-lhe os limites e a enquadrar o território no seu mar, na posição que lhe é devida e em função da qual orienta a navegação que o preenche (figura 2):

*A ilha de São Tomé (...) é de forma circular e tem sessenta milhas italianas de diâmetro, isto é, um grau. Está situada debaixo da linha equinocial, o seu horizonte passa pelos dois pólos ártico e antártico; tem sempre os dias iguais às noites (...). A estrela do pólo ártico é invisível, e a constelação chamada o Cruzeiro vê-se muito alta.*²³

De frente para terra, o homem que chega ao fim da viagem que escreve olha ainda de fora, mede, transfere para números aquilo que vê, projeta no seu mapa mental a localização precisa do destino – o ponto final da sua carta náutica. E compõe o desenho, não com os olhos na terra, mas ainda no mar, onde outros pequenos pontos, devidamente referenciados, completam o quadro que ele não vê, mas sabe real porque tem interiorizado o Atlântico:

*Esta ilha tem, da banda do levante, uma ilhota chamada o Príncipe, à distância de cento e vinte milhas (...). Da parte do oeste há outra pequena ilha desabitada chamada Ano Bom, que é toda pedregosa. Tem ela uma grande pescaria (...). É quarenta léguas ou dois graus afastada da linha para o pólo antártico e há ali infinitos crocodilos e cobras venenosas.*²⁴

Enfim contado o que se pode observar navegando, mais o que é impossível vislumbrar pela distância entre as ilhas que nomeia, o piloto deixa o relato entrar na floresta do equador e começa a história do princípio português – a descoberta da ilha, o derrube das árvores, o nascimento da cidade e a construção de “um bom porto que olha para o lés-nordeste...”²⁵

²¹ *Idem*, p. 20.

²² *Ibidem*.

²³ *Idem*, p. 21.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

Para que os navegantes pudessem determinar, de noite, a latitude em que se encontravam quando viajavam no Atlântico Sul, João de Lisboa e Pêro Anes tinham, em 1507, fixado a constelação do Cruzeiro do Sul, determinando a estrela que os pilotos deveriam ter em conta para as medições. Passando ao largo do Rio do Ouro, no que será hoje a transição entre o Sahara Ocidental e a Mauritània, dirá o piloto:

*(...) principiamos a ver quatro estrelas de admirável grandeza e muito brilhantes, postas em forma de cruz, as quais estão na distância de trinta graus do pólo antártico, e lhe chamamos o Cruzeiro, que no dito trópico se vê muito baixo, e, apontando um instrumento chamado balestilha a uma das quatro estrelas que é o pé do Cruzeiro, como ela se acha ao meio-dia, sabemos entrar pelo meio do pólo antártico; quando chegamos à ilha de São Tomé, vemos estas estrelas muito altas.*²⁷

Considerando-se os roteiros uma espécie de continuação desenvolvida dos portulanos mediterrânicos, deles devemos esperar que indiquem as características mais importantes das linhas costeiras e os principais portos, as distâncias entre eles e as linhas de rumo que os ligavam, mas também outras indicações que ajudassem a viagem, como a existência de determinados peixes em certos lugares, por exemplo, e alguns conhecimentos de terra²⁸. E as latitudes. Desde a publicação, no princípio de 1500, de *Esmeraldo de Situ Orbis*, de Duarte Pacheco Pereira, que se não dispensam as medições de cada lugar em relação aos polos. Estes seriam os elementos fundamentais dos roteiros de navegação que guiaram os portugueses nos mares do séc. XVI.

O relato do piloto anónimo a todas estas questões responde com rigor e detalhe, sem esquecer as menções às riquezas essenciais das terras que vai ultrapassando – carne, queijo, vinho e açúcar nas Canárias, sal e cabras, fruta, cereais e porcos em Cabo Verde...

As indicações dos rumos que, projetados na carta Atlântica de Jorge Reinel, se revelam acertados e precisos supõem a leitura do oceano com recurso a uma rosa dos ventos dividida em 32 rumos (figura 3). As rosas dos ventos primitivas apontavam oito ventos ou rumos. Seguiram-se outras, mais divididas, que, além dos pontos cardeais e inter-cardeais, indicavam os pontos colaterais. Ainda no século XV conseguiu-se maior exatidão com a rosa dos ventos de 32 rumos, também chamados “quartas” que mais não eram do que o produto da divisão dos 360 graus pelos 32 intervalos, daí resultando o mesmo número de ângulos com 11,25 graus. As “quartas” são ainda hoje uma designação utilizada pelos pescadores portugueses. E é essa a terminologia do marinheiro nortenho que descreve ao conde italiano o trajeto que costuma fazer até São Tomé, partindo de Lisboa “pelo sudoeste quarta a sul até às ilhas Canárias”.²⁹ Desde o princípio da viagem que os elementos fundamentais dos roteiros de navegação se encontram presentes no texto:

*Os navios costumam partir de Lisboa (... a trinta e nove graus acima da equinocial para o nosso pólo), as mais das vezes no mês de Fevereiro, se bem que partam em todo o tempo do ano; (...) chegam à ilha chamada de Palma, vinte e oito graus e meio acima da equinocial, a qual é do reino de Castela, distante noventa léguas de um promontório da África chamado Bojador (...); e quando aqui chegam têm já navegado duzentas e cinquenta léguas, que fazem mil milhas. Esta paragem é muito perigosa por ser o mar alto e tormentoso em todos os tempos do ano, principalmente no mês de Dezembro; nos outros meses sopra o vento de noroeste, que vem direito pelo mar fora e não toca em terra nenhum lugar, causando grandíssimas tempestades.*³⁰

Nesta explicação do começo da descida do Atlântico o piloto considera os ventos, as características do mar em lugares essenciais, o tempo da navegação e até a soberania da primeira escala, além das distâncias entre pontos e em relação à costa, das latitudes e dos perigos conhecidos. Tudo isto depois de informar sobre o rumo a tomar na demanda do equador.

²⁷ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 20.

²⁸ Albuquerque, Luís (1994), «Roteiros», in Luís Albuquerque (dir.) e Francisco Contento Domingues (coord.), *dicionário de história dos Descobrimientos portugueses*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 949.

²⁹ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 10.

³⁰ *Ibidem*.

A precisão que consubstancia o relato denota uma evolução significativa do conhecimento dos mares, se comparado o texto do piloto com relatos anteriores, de algumas décadas antes, apenas. O espaço em que o piloto se move não aparece no texto como definido em sua função; o marinheiro não é, ele próprio, o marco referencial que determina a posição em que se encontra. Esse é o esquema arcaico dos navegantes do século anterior.³¹ O espaço deste relato desenha-se numa representação que é já abstrata, feita de cálculos que traçam linhas para apontar caminhos. Às mãos do conde italiano chegará uma viagem que integra o tempo novo da Europa.



Figura 3 – Carta Atlântica de Jorge Reinel (?), ca. 1534-1554
Minneapolis, James Ford Bell Library, Universidade de Minnesota.

E como que acompanhando, no discurso, as novidades que iam sendo introduzidas nas cartas atlânticas, em certos pontos o marinheiro português gasta algumas linhas do texto desenhando as vistas de costa que não deixam de ser úteis à navegação por testemunharem uma perspetiva que faria parte do rumo indicado. Assim retrata também o piloto as suas escalas:

*Esta ilha tem dezassete léguas de comprido e uma cidade sobre o mar, com um bom porto, chamada Ribeira Grande, porque está situada entre dois montes altos, e passa-lhe pelo meio um rio caudaloso de água doce, que nasce à distância de duas léguas.*³²

A distância, presume-se, será calculada em relação à foz do rio e, portanto, o enquadramento é definido a partir do mar, de onde o piloto olha ainda para terra, num vagar que não é estranho às atracagens que a escrita sugere.

³¹ Cf. Chaves, M. Adelaide Godinho Arala, *op. cit.*, p. 304.

³² Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 13.

Toda a segurança que atravessa o relato do marinheiro português e que sobressai na enumeração de factos, nomes e números será, em grande parte, obra da especialização dos pilotos que transitavam nos mares renascentistas. Teixeira da Mota confirma no “Regimento do Cosmógrafo-mor”, de 1592, a continuidade das pessoas nas mesmas “carreiras”, de forma a dominarem a navegação em trajetos que se repetiam.

*porquanto variandose a nauegação se uaria também a noticia de alguns particulares que dependem da pratica dos portos e suas conhecenças, entradas, signaes, sondas, surgidouros, aguagens e marés e de outras cousas semelhantes que somente se alcanção com a particular experiência e não por outro modo, querendose algu destes officiaes promover de húa carreira pera outra fará primeiro nella as viagens que lhe ordenar o dito prouedor.*³³

A repetição dos trajetos será justamente o que permite a este e outros marinheiros terem o conhecimento seguro do espaço que têm de vencer, mas também do tempo que isso levará. As ilhas em que o piloto vai ancorando não se separam apenas por léguas ou milhas, mas também por dias, semanas de navegação. Algumas décadas antes da escrita deste relato, os roteiros marítimos, como os que constam do *Manuscrito de Valentim Fernandes*, não aludem à contagem dos tempos gastos a percorrer as distâncias marcadas. Essa será uma característica dos itinerários terrestres em que o tempo se antepõe ao espaço no trânsito entre vilas e cidades. Mas será já um dos princípios estruturais da carreira do açúcar escrita pelo marinheiro português que arruma todas as suas escalas interconectando os referentes espaço-temporais.

Parece não haver lugar para dúvidas no que respeita à boa orientação dos navegantes que queiram descer o Atlântico de Lisboa a São Tomé guiados pelas indicações do piloto anónimo. Não sendo um texto que apareça na literatura enquanto roteiro de navegação, essa ausência terá de ser explicada, não pela incapacidade do relato de apoiar capazmente os marinheiros no caminho do equador, mas pelo que de excesso o texto traz em si e pelas circunstâncias e formato da publicação.

3. A VIAGEM DO CONDE ITALIANO: AS TERRAS NOVAS. AS ILHAS. O MAR

Acreditando nas primeiras palavras do relato do piloto anónimo, não fora a insistência de Jerónimo Fracastor para o marinheiro português escrever a viagem que costumava fazer, e não teríamos hoje o texto que junta a experiência de uns tantos pilotos na carreira do açúcar de São Tomé.

Homem do mar simples e pouco prático na escrita, o autor é considerado rude por um dos estudiosos que ao longo dos séculos se socorreram das suas observações para historiar a ilha do equador.³⁴ O adjetivo terá, evidentemente, de ser entendido à luz do seu tempo. É verdade que o texto não se distingue por uma linguagem enfeitada ou grande beleza descritiva, mas a sobriedade da narrativa integrada num documento com apoio técnico à navegação ajudou a credibilizar um relato que a História, a Geografia e a Antropologia consideraram relevante e, em muitos aspetos, registo único de um tempo. O mesmo não se passou com muitas narrativas de viagens cujo teor literário inibiu até muito tarde o seu tratamento como fontes de informação que as ciências históricas aceitassem validar.

É nesse despojamento que o marinheiro responde ao pedido do conde della Torre enviado por carta através de Jerónimo Fracastor, de Verona a Veneza onde o piloto então se encontrava. Talvez essa circunstância seja relevante para a análise do texto em causa, visto tratar-se do produto de uma encomenda e não de um impulso pessoal de partilha das novidades do mundo. Não há aqui um discurso deslumbrado com os avanços da técnica, com o progresso do conhecimento; há, isso sim, o cumprimento

³³ Mota, A. Teixeira da. *Evolução dos Roteiros Portugueses durante o séc. XVI*, Separata da Revista da Universidade de Coimbra, vol. XXIV, Imprensa de Coimbra, p. 25.

³⁴ Francisco Tenreiro, na sua *Descrição da Ilha de São Tomé no século XVI*, dirá que o relato do piloto “É obra de um prático rude pois, mas a que não falta um certo colorido na descrição das terras e das gentes”, p. 219.

de uma promessa que se materializa espartilhada entre a formação náutica do autor e a descrição, tão factual e concisa quanto possível, do que ele imagina ter interesse para a *intelligentsia* veneziana. Porque, ainda que pontualmente, o piloto de Vila do Conde contactou com esses homens que alimentavam a intelectualidade europeia. Na sua passagem por Veneza e nas conversas com quem lhe terá provocado a escrita, terá percebido o que animava os espíritos ilustrados, o que era importante saber e divulgar.

Balançando entre essas duas condicionantes – as coordenadas da navegação e a ideia do que seria novo para a Europa - a escrita da rotina em que parece decorrer esta descida do Atlântico não deixa de ser coisa fantástica para o Homem renascentista; não só os portugueses navegam sem dificuldade por mares até há pouco temidos, como se instalam e vivem e negociam sobre a linha do equinócio, como consideram tudo isso natural! A inclusão do relato na coletânea de Ramusio parece, pois, compreensível e, também ela, natural, se tivermos em conta que o texto reflete uma viagem desconhecida ou ainda não ousada por outros povos de marinheiros experientes.

O esforçado interesse pelas navegações que fará o veneziano compilar e traduzir, durante anos, narrativas de muitos autores e, entre eles, vários portugueses, enquadrar-se-á no que António Rosa Mendes chama “Humanismo dos Descobrimientos” e que foi alimentado, precisamente, pelo dinamismo com que os marinheiros ibéricos foram abrindo mares e oceanos, despindo a terra de tantos e tantos mistérios. As cartas de marear, os roteiros, os diários de bordo e as relações manuscritas serão rastros visíveis desse apuramento de um saber técnico, da ação que, se ainda não explica muito, começa a dominar com segurança a natureza.³⁵

Deixando, por agora, de lado toda a escrita de ventos e marés, de fundos e correntes, rumos e latitudes, olhemos o que o piloto noticia das “terras novas” por que vai passando, em intervalos curtos do mar em que demoradamente navega. O início da viagem escrita leva tanta pressa que o arquipélago das Canárias é praticamente ignorado no relato, como já vimos, sendo a ilha de Palma uma escala sem paisagem, apenas referida no seu lado utilitário, fornecedora de alimento em caso de precisão. Na descida, Cabo Verde consegue um pouco mais de atenção. Não há registo de grandes perigos no mar e, portanto, a ilha do Sal tem direito a um esboço visual breve:

*É desabitada por ser estéril, não se acham nela outros animais senão cabras selvagens, e, por ser o seu terreno baixo, com qualquer pequeno temporal sobe a água do mar a algumas lagoas e lugares baixos; e, como o sol, quando vem ao trópico de Cancro, lhe passa perpendicularmente, de imediato toda esta água se evapora e forma-se o dito sal.*³⁶

O mesmo acontece, diz o piloto, nas ilhas da Boavista e do Maio, onde lagoas compridas oferecem a quem passa “sal congelado pelo sol, do qual se poderiam carregar mil navios”.³⁷ E a esta revelação acrescenta outra – a de que, apesar de estarem as ilhas sob domínio do rei de Portugal, não lhe é devido pagamento algum por quem quiser aproveitar esta riqueza tão abundante em Cabo Verde.

A soberania portuguesa volta ao discurso fora das escalas da viagem, na descrição da costa de África que o piloto inclui no relato como precaução de navegante experiente no acautelamento de provisões. Ao localizar um possível sítio de pescaria próximo de Arguim, “onde há um grande porto e um castelo do nosso rei, no qual ele tem guarnição”, o texto como que arruma domínios e a geografia, estabelecendo “os confins que dividem a Barbaria do país dos Negros”.³⁸

Esta participação do “nosso rei” no relato do piloto vai lembrando que o texto é também uma resposta a um pedido não português. O conde italiano que teria insistido em receber do marinheiro um registo das suas memórias de navegação faz parte do texto que não pode, por isso, deixar de ser lido também como uma longa carta. Essa é, de resto, uma certeza escrita no cabeçalho do relato que Ramusio manteve nas *Navigazioni – Navigazione da Lisbona all’isola di San Thome posta sotto la linea*

³⁵ Cf. Mendes, António Rosa (s.d.), «A vida cultural», in José Mattoso (dir.), *História de Portugal - No Alvorecer da Modernidade (1480-1620)*, III vol., Editorial Estampa, p. 392.

³⁶ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 11.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Idem*, p. 12.

dell'equinottiale, scritta per um piloto Portoghese, & mandata al Magnifico Conte Rimondo della torre gentilhuomo Veronese.

O conde della Torre é o destinatário da carta. É nele que pensa o piloto enquanto escreve, contextualizando historicamente certas geografias e seus costumes, o que seria desnecessário num relato escrito para Portugal e portugueses.

Antigamente, há já mais de noventa anos, quando esta costa foi descoberta, os mercadores entravam com os seus navios pela terra da Etiópia dentro, subindo rios grandíssimos, onde achavam infinitos povos, com os quais contratavam; porém, nos nossos tempos foi proibido pelo nosso rei e está decidido que ninguém pode fazer este comércio senão os arrematantes do contrato, dos quais me pareceu escrever a Vossa Senhoria um tanto longamente para sua informação.³⁹

E o “nosso rei” segue na viagem, proibindo mais do que autorizando, querendo guardar para si os lucros do sabão fabricado com cinzas e óleo de palmeira que faz as mãos brancas, da pimenta-de-rabo que é muito forte e concorre com a de Calecut.

Libertando-se das explicações que a missão aconselhava, o piloto vira-se para as coordenadas que lhe permitem já uma velocidade de cruzeiro na viagem e no discurso. Orientado no tempo e no espaço portugueses, o marinheiro ensaia, timidamente embora, uns passos fora de água, começando um retrato singelo da colonização portuguesa no Atlântico.

A Ribeira Grande, então capital de Cabo Verde, não podia ser passada adiante sem alguma atenção, cidade importante que era no cruzamento do Atlântico pelos navios negreiros. Sem prescindir das listagens que lhe aliviam a composição das descrições, o piloto dá a conhecer à Europa uma terra com “boas casas de pedra e cal, habitadas por infinitos cavalheiros portugueses e castelhanos, contendo mais de quinhentos fogos”.⁴⁰ Não era pouca coisa; Portugal estava implantado no meio do mar com muita gente, uma cidade construída, um corregedor do rei, juizes para administrar as questões das ilhas e da navegação, uma agricultura desenvolvida e em expansão nos vales férteis de Santiago.

Esta ilha é muito montuosa e tem muitos lugares ásperos e despidos de qualquer espécie de árvores; porém, os vales são muito cultivados. Quando o Sol entra em Cancro, que é no mês de Junho, chove quase continuamente e os Portugueses chamam a este tempo a lua das águas. Em os primeiros dias de Agosto é que principiam a semear o grão, que chamam milho-zaburro (...). Semeiam também bastante arroz e algodão, o qual produz muito bem, e, depois de colhido, obram com ele diversas castas de panos listrados de várias cores, que depois se expedem para toda a costa de África.⁴¹

Partindo dos panos produzidos com o algodão cultivado na ilha, embarca o piloto noutra viagem – a que faz sem sair do lugar, relatando as trocas dos têxteis da Ribeira Grande pelos escravos negros da costa africana. E essa é, ao que tudo indica, uma viagem “por ouvir dizer”. A Guiné, o Benim, a Costa da Malagueta e o Manicongo trazem ao relato um lado mais etnológico, edificado nas diferenças sociais que contrastam com a vida europeia das terras de Portugal e Castela no caminho para sul (figura 4). Incorporando no discurso uma série de informações sobre terras continentais, o marinheiro condensa o texto, aglutina factos, juntando a longevidade dos africanos e as formas de comércio pelo interior do continente, os nomes das especiarias e os rituais fúnebres, a alimentação que considera desregrada e as hierarquias sociais. Tudo isto surge de um fôlego, em três capítulos seguidos, sem instruções à navegação ou referência a distâncias, sem forma de chegar e nem indicação para o regresso. Os reinos da costa são

³⁹ *Idem*, p. 18.

⁴⁰ *Idem*, p. 13.

⁴¹ *Idem*, pp. 13-14.

uma espécie de parêntesis na viagem, um desvio que parece pertinente e talvez interessante na perspetiva de quem quer saber novidades de terras distantes e desconhecidas.

As descrições de espaços continentais intercaladas nas instruções de navegação não são uma originalidade do piloto de Vila do Conde. Suzanne Daveau olha para as obras de Duarte Pacheco Pereira e D. João de Castro como referências dessa tipologia mista em que um itinerário é interrompido e completado pela narração de algumas regiões interiores. Mas estes serão navegadores instruídos e ao corrente dos progressos da ciência europeia, empenhados no melhoramento das instruções náuticas e no enriquecimento da informação. E a eles sempre se opõem os pilotos, homens de experiência, apenas, preocupados em melhorá-la através de retoques cumulativos que tornassem mais segura a sua prática de marear...⁴²

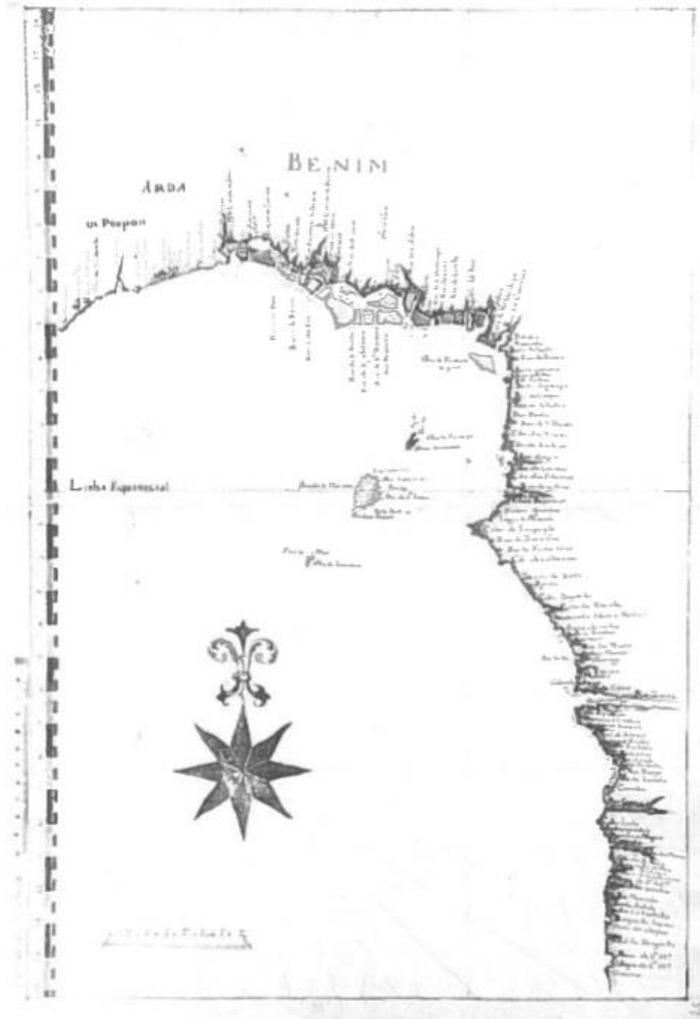


Figura 4 – João Teixeira Albernaz, 1665. Golfo da Guiné.
Archives Nationales, Paris.

Depois o mar volta ao relato. E, com ele, o espaço familiar do autor. Entre Cabo Verde e São Tomé há tempo para latitudes e declinação do sol, rumos e avistamentos da costa. O texto respira sem tempestades, guiado pelo Cruzeiro do Sul, embalado em marés que parecem mediterrânicas.

De facto, só em São Tomé o português entende valer a terra uma descrição aturada, qual navegante em busca do destino, sem grande motivação para além dele e para lá do caminho que lhe permite a chegada, mesmo se a viagem é já no plano do discurso. Ganho o equador, o piloto estende a prosa e escreve sobre a ilha tanto como escrevera sobre o percurso antes de aportar.

As observações simples do homem de Vila do Conde quase ensinam a transformar floresta virgem em chão produtivo, disciplinado e rentável (figura 5). São Tomé aparece contada como povoação crescente e plurinacional, entregue ao comércio de açúcar que estrutura a organização social e a economia. A miscigenação começava.

*Quase todos têm mulher e filhos, e os que nascem nesta ilha são brancos como nós; mas às vezes acontece que os ditos mercadores, morrendo-lhes as mulheres brancas, as tomam negras, no que não fazem muita dificuldade, sendo os habitantes negros de grande inteligência e ricos, e criando suas filhas ao nosso modo, tanto nos costumes como no traje, e os que nascem destas tais negras são de cor parda e lhes chamam mulatos.*⁴³

⁴² Cf. Daveau, Suzanne (1991), «La Géographie dans les “Roteiros” portugais des XV^e et XVI^e siècles», in *Atti del V Convegno Internazionale di Studi Colombiani*, Génova, pp. 5-7 do doc. em pdf.

⁴³ *Idem*, p. 22.

Enfim o relato sai da água. A escrita mostra conhecimento da ilha para além do que os olhos podem ver, denuncia convivência com as gentes de terra. Esta é a meta das viagens e não um ponto mais que importa transpor. O carregamento do açúcar não se faria em horas, apenas. O piloto desembarca e fica e demora e conversa e indaga. De outro modo não poderia perceber, com tanto detalhe, os meandros da vida no equador. Daqui tiraria a Europa informações que davam conta de um pequeno novo mundo, terra em que uma experiência arrojada de domínio da natureza começava a dar frutos e renda. Daqui tirariam também informações preciosas muitos dos estudiosos que, ao longo dos séculos seguintes, procuraram melhor conhecer as ilhas atlânticas, mesmo se nunca lá puderam ir. Os começos da organização escravocrata da sociedade, as estratégias de combate ao clima no tratamento dos açúcares, e as formas de padecimento e tratamento das doenças típicas do equador no século XVI terão poucas descrições tão completas como aquelas que, apesar de “rude”, o piloto anónimo deixa registadas para a História. Ainda assim – é forçoso dizê-lo - é na água que o marinheiro se escreve. No caminho pelo Atlântico, rumo ao sul, é que navega a alma do relato.

4. OS TEMPOS DA VIAGEM: A NAVEGAÇÃO. A ESCRITA. A TRADUÇÃO.

Parece provável que as viagens do piloto de Vila do Conde tenham acontecido entre 1520 – data em que o próprio diz ter começado a carreira do açúcar - e 1541 – ano da morte do conde della Torre a quem é dedicada a escrita. Francisco Tenreiro situa a última das 5 viagens entre 1552 e 1554, época em que era titular do bispado de São Tomé Frei João Baptista, natural de Vila do Conde. Isto porque se lê no relato que a ilha “tem o seu bispo, que ao presente é natural de Vila do Conde, ordenado pelo Sumo Pontífice”⁴⁴. Tenreiro terá confrontado o texto com a tabela constante dos *Ensaios* de Lopes de Lima, sinalizando aí o primeiro bispo cuja origem coincidia com a afirmação do piloto. A verdade é que, crendo nesses anos como intervalo temporal para a realização da última viagem, ela seria posterior à data da publicação do volume I das *Navigazioni* em que se insere o relato. A coletânea de Ramusio é editada pela primeira vez em 1550.

Seja como for, na altura em que o marinheiro português desce e sobe o Atlântico para carregar açúcar no equador, já algumas das ilhas em posse da coroa portuguesa têm décadas de povoamento. Sem certezas na definição das datas das descobertas, costumam apontar-se para Cabo Verde os anos entre 1445 e 1462, e para São Tomé, 1470. É claro que estes não podem ser tidos como os momentos em que, pela primeira vez, se avistam estas terras. O termo “descoberta” significava, mais do que um primeiro encontro, uma redescoberta, i.e., a hora em que uma terra era reconhecida oficialmente, dando-se conta da sua existência e, frequentemente, posse. Daí em diante, esse rótulo de pertença abriria caminho ao mundo, posicionando-se os novos domínios nos mapas da colonização e nas rotas do comércio com outros povos e geografias.⁴⁵

Depois dessas datas o povoamento não se processou de imediato e ao mesmo tempo em todas as ilhas.

A Ribeira Grande, na ilha de Santiago, onde o piloto anónimo faz a sua primeira paragem descritiva, corresponde ao primeiro território a ser ocupado em Cabo Verde. Só mais tarde as plantações de algodão, açúcar e café se estenderiam ao Fogo, permanecendo algumas das outras ilhas desabitadas por mais três séculos.

Em relação a São Tomé, é de 1485 a carta régia de D. João II que doa a capitania da ilha a João de Paiva, mas a carta de Pedro Reinel que Armando Cortesão data de 1483 já representa São Tomé, o Príncipe, Ano Bom e Fernando Pó, ou seja, as quatro ilhas do golfo da Guiné. Estando situadas na rota que acompanhava a costa africana para além do equador, é bem provável que já tivessem sido sinalizadas em

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Cf. Cortesão, Armando (1971), *Descobrimento e cartografia das Ilhas de S. Tomé e Príncipe*, Série Separatas, LXII, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar, p. 6.

expedições anteriores, mesmo se delas não nos chegaram notícias. Quer isto dizer que quando o homem de Vila do Conde entra na carreira do açúcar já algumas das ilhas atlânticas levavam anos de colonização, ainda que consideremos algum tempo de conhecimento dos territórios antes da ocupação efetiva. O próprio piloto diz, no relato, ter a ilha de São Tomé sido descoberta “há oitenta e mais anos pelos capitães do nosso rei, tendo sido desconhecida pelos antigos”.⁴⁶ Passavam poucas décadas desde que a linha do equinócio tinha sido desviada das suposições de Ptolomeu que a traçava 16 graus a sul da mais setentrional ilha das Canárias. Essa ideia tinha prevalecido até ao fim do século XV. O tempo do piloto já é outro; o equador a sul de São Tomé é a base do cálculo das latitudes que guiam a navegação. As ilhas têm gente e cidades e portos e culturas em desenvolvimento. Em todos os sentidos. A Modernidade está a começar.

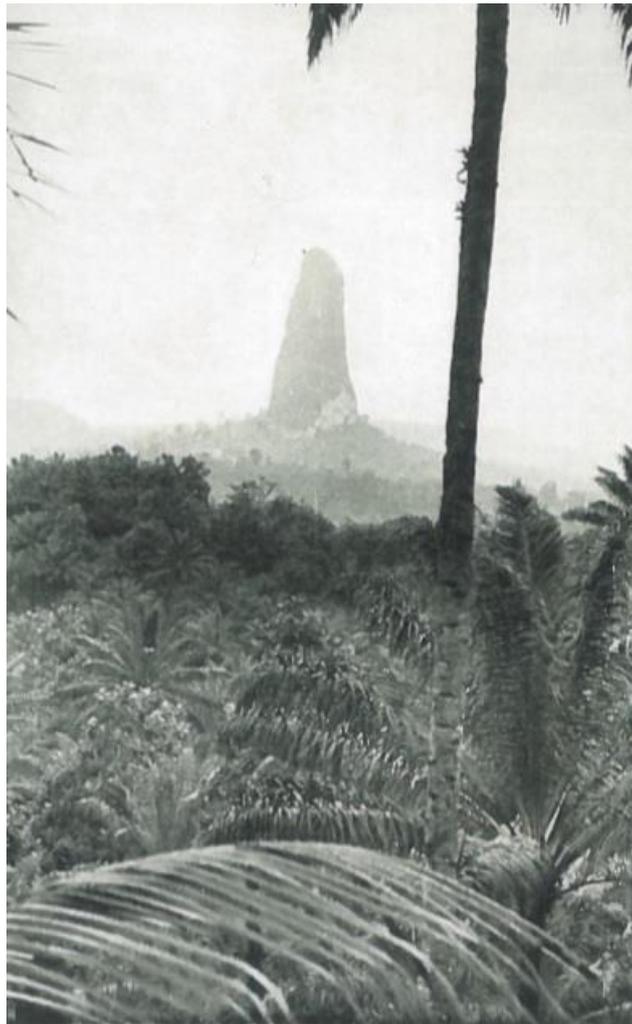


Figura 5 – O Cão Grande, a mais imponente “torre-de-pedros” da ilha. Fot. Prof. Orlando Ribeiro.
Extraído de Tenreiro, 1961.

Percorrendo o mar de norte a sul e de sul a norte, parando nos mesmos lugares, conhecendo e reconhecendo as mesmas realidades, algumas em evolução, o piloto entrega-se ao trabalho que é o seu sem que isso implique, todavia, o questionar daquilo que vê. É assim que mantém cristalizadas algumas convicções, verdades que hoje consideraremos “transitórias”. Exemplo dessa informação que tempo e conhecimento alterarão são as ideias de que as cabras de Cabo Verde bebem água do mar, os cabelos dos negros não crescem, a ilha de São Tomé é redonda. Não há, perante a paisagem, curiosidade científica

⁴⁶ Piloto Anónimo, *op. cit.*, p. 21.

por parte do piloto e dos marinheiros portugueses em geral? Essa não era a sua missão, e nem a arte de navegar exigiria um espírito altamente crítico. Observações que indagam a natureza e procuram explicá-la, além de a dominar, andarão mais longe da experiência e da técnica. Ao leme dos navios, seguia, sim, a preocupação de completar os levantamentos geográficos que melhorassem a orientação no mar. E isso podia fazer-se com base em notações mais empíricas do que científicas.

Tudo isto pesado na escrita da viagem, nada impede o relato de ser traduzido e publicado por Ramusio que lhe encaixa as percepções e a experiência numa Europa nova. Uma Europa onde se ensaia uma espécie de cientificização da viagem, e onde as navegações por mares nunca antes ousados são símbolo de tempos modernos.

Promovendo essa identidade que os portugueses vinham agitando como bandeira desde o começo do século, as *Navigazioni* juntam múltiplas experiências em que o mar é o caminho. E nenhum outro país tem então, como Portugal, essa marca marítima na identidade – uma imagem que o mundo ia conhecendo em várias línguas, e que Dom Manuel construía e cuidara numa ação diplomática original, feita de elefantes e rinocerontes, tigres e macacos que passeavam pela Europa um poder conquistado à custa de muito mar vencido.

E se o piloto de Vila do Conde é homem de sulcar esse mar, não se identificará tanto com a tarefa da escrita que, apesar de tudo, leva a cabo com considerável êxito e proveito dos tempos seguintes. O texto que descreve a viagem entre Lisboa e São Tomé em meados de 1500 dá atenções diferentes aos espaços que percorre, ditadas pelos interesses próprios de um marinheiro, mas conta a construção de terras novas e um mundo maior. Embora apertado por linhas e números, o relato conta sobretudo um Atlântico aberto. Porque é de navegação que sabe o piloto. Escrevendo as suas memórias de mar, ele desenha com letras o roteiro que, traçado a régua e esquadro num mapa, nos levará hoje de Lisboa a São Tomé.

O relato e as viagens nele descritas terão ainda um outro tempo – o tempo em que o texto aparece de novo escrito em português. É Sebastião Mendo Trigoso quem traduz, a partir das *Navigazioni*, a narrativa do piloto anónimo de Vila do Conde. Fidalgo da Casa Real, formado no Colégio dos Nobres e na Universidade de Coimbra em Filosofia, censor régio, sócio e secretário da Academia Real das Ciências, Trigoso aparece nas letras públicas em tempos difíceis para Portugal. O país saía abalado e fraco das invasões francesas, e estava longe de ter seguro o seu mundo de além-mar. O Brasil conspirava, o império não se cosia com a unidade que os regimes desejariam e, apesar de tudo, propagandeavam. As outras potências coloniais corporizavam ameaças aqui e ali, pressionando a vigilância dos territórios. O século XIX haveria de copiar muitos mapas e revirar as toponímias na tentativa de provar posses e direitos.

Ao serviço da Real Academia das Ciências, Trigoso esforça-se por “arejar” o ambiente científico português, estudando e publicando temas tão diversos que iam da agricultura às tragédias gregas, das experiências químicas com produtos brasileiros a textos sobre pesos e medidas. Das muitas obras que deixou, entre originais e traduções, constam inúmeros escritos relativos aos Descobrimientos portugueses na América do Norte e do Sul e também no Atlântico. Aí se integra a *Colleção de noticias para a historia e geografia das Nações Ultramarinas, que vivem nos Domínios Portuguezes, ou lhes são vizinhas*. São sete volumes cuja publicação se inicia em 1812. Nos textos selecionados está o piloto português e a sua navegação de Lisboa a São Tomé. A propósito dos trabalhos de “recuperação” da História que Mendo Trigoso intenta, dir-se-á no Elogio da Academia das Ciências:

*Embora os nomes Portuguezes impostos às ilhas e rios, e praias daquela Região, que trazem os antigos Mappas, e que ainda hoje mesmo conservão algumas de suas paragens, fossem decisiva prova, de que a gloria do seu descobrimento (...) a sua conquista pertencia aos Portuguezes: Todos estes testemunhos espalhados não offerecião uma allegação, que convencesse os incrédulos ou ignorantes do subido louvor, de que até nesta parte do globo se fizeram dignos os nossos maiores.*⁴⁷

⁴⁷ Sá, Manoel José Maria da Costa (1825), «Elogio Historico de Sebastião Francisco de Mendo Trigoso Homem de Magalhães», in *História e Memórias da Academia Real das Sciencias de Lisboa*, Tomo IX, Lisboa, Typografia da A. R. das Sciencias, p. LXXVII.

Recuperar um relato português que testemunha tanto e tão bom conhecimento de uma vasta zona do Atlântico desde a primeira metade do séc. XVI parece ir ao encontro dessa necessidade de consolidação nacional. Esta será, talvez, uma das últimas grandes viagens que o marinheiro de Vila do Conde terá feito. Ainda que sem intenção, sem conhecimento e sem mar.

CONCLUSÃO

Sendo uma longa carta a um conde italiano, o relato do piloto anónimo é muito mais do que um texto de viagem entre Lisboa e São Tomé. Porque a narrativa é comandada pela navegação que desce o Atlântico, é forçoso que prestemos atenção especial às indicações náuticas que guiam o trajeto e permitem chegar ao destino. Se, na busca dessas orientações deixarmos de lado descrições não necessárias ao cumprimento da expedição, teremos reunidos todos os pedaços de texto que, ao leme do navio, apontarão o caminho do equador. Ou seja, depurando o relato de toda a escrita que procura dar notícia dos territórios à curiosidade dos renascentistas venezianos, ficaremos com um roteiro náutico entre mãos. Apoiando-nos na junção sequencial de todos esses excertos que suportam a navegação é possível desenhar no mapa do Atlântico o percurso entre Lisboa e São Tomé, de acordo com os rumos e latitudes indicados pelo piloto. É esse o caminho traçado a vermelho na carta de Jorge Reinel em anexo. É visível que até a aproximação ao destino segue as palavras do piloto; referindo-se à ilha, diz que “caminhando tanto por baixo dela” lá chegarão.⁴⁸

Ao dar conta da viagem que escreve um mundo novo, recentemente descoberto, o piloto escreve também o mapa que permite conhecê-lo. E nesse espaço desenhado por palavras há a clareza, o rigor e a concisão que teria de ter o traçado das linhas que indicassem a mesma rota. De tal forma que não parece estranho terem alguns mapas buscado em textos a base em que se construíram e aprimoraram, legitimando a bifurcação de crónicas e descrições de que fala Vitorino M. Godinho no confronto com a cartografia a que fornecem dados e a partir da qual, às vezes, discorrem.⁴⁹

Considerando agora o texto além do roteiro, a análise terá de lembrar a época e o que ela deixava fazer.

Contar uma viagem por mar, no fim do séc. XV e durante o séc. XVI era sobretudo relatar os aspetos práticos da navegação, as marés, os ventos, as correntes, os baixios. Escrever o oceano era orientar rotas e permitir chegadas. Tudo o resto dava ares de um vazio imenso, como se, entre escalas existisse nada. Esse nada é a paisagem que aqui interessa considerar.

Herdeiro de um tempo que A. Arala Chaves considera de frouxa apreciação estética da natureza, o piloto anónimo é ainda um homem em busca dos benefícios da paisagem; não da sua beleza. O relato de viagem que manda ao conde della Torre não transmite uma apreensão intelectual do mundo, mas o registo do seu domínio a favor dos homens, e das vantagens e do lucro que dele se podem tirar. Em Cabo Verde não há planícies brancas no meio do deserto; há sal para ser comercializado sem que por isso tenha de pagar-se uma taxa ao rei de Portugal. Como não há cabras maiores ou mais pequenas, diferentes das que se criam em Vila do Conde; há fêmeas que parem três ou quatro cabritos gordos e saborosos a cada quatro meses.⁵⁰ São Tomé não chegará a Itália como um dos mais verdes lugares do mundo; antes uma ilha de árvores silvestres que não produzem fruto algum e, no geral, se acham ocas e carcomidas na medula quando se cortam.⁵¹ A paisagem terá de esperar algum tempo para que espíritos críticos a indaguem, e inspirações artísticas a namorem e relatem emocionalmente.

⁴⁸ Piloto anónimo, *op. cit.*, p. 19.

⁴⁹ Cf. Godinho, Vitorino Magalhães, *op. cit.*, p. 526.

⁵⁰ Piloto anónimo, *op. cit.*, p. 11.

⁵¹ *Idem*, p. 29.

Se olharmos o texto do ponto de vista da informação que ele oferece teremos de ver no relato do piloto o espelho das viagens que condensa e, na sua organização, a hierarquia dos interesses do marinheiro na apropriação, construção mental e consequente descrição dos espaços. A viagem é uma progressão em todos os aspetos; à medida que avança para sul, o piloto demora-se mais nas descrições, completa-as, enriquece-as. Se nas Canárias não há sinal de paisagem e apenas se nomeiam alimentos, na primeira ilha de Cabo Verde há aridez a enquadrar o lucro e, na segunda, uma cidade que já se descreve pela enumeração de cultivos e referência, ainda que parca, a elementos geográficos, climatéricos e sociais. Em São Tomé - o fim da viagem - não só o piloto descreve a cultura do açúcar em todas as suas fases, e a construção de casas em cima de estacas como forma de fugir dos mosquitos, como apresenta ao leitor um conjunto político e civilizacional. Por esta ser a paragem que motiva a maior quantidade de texto, e por denunciar um entrosamento social que justifica o tão apurado conhecimento da ilha é que os séculos hão de pedir emprestada ao piloto a prosa na caracterização da sociedade escravocrata ou no princípio da miscigenação no equador. Neste aspeto, poder-se-á afirmar que o relato do piloto anónimo faz jus ao trabalho português de divulgação de espaços sociais, políticos e civilizacionais.⁵²

As viagens da carreira do açúcar construíram-se de cálculos e medições tão rigorosos quanto a ciência permitia na época em que foi escrito este relato. Mas isso não significa que a descida informada e segura do Atlântico seja sinónimo de um tempo científico. A experiência tinha sido aperfeiçoada pela técnica, o espírito de precisão comandava os caminhos que levavam ao lucro. Mas nestes barcos não navegavam ainda homens curiosos, críticos perante a natureza.

O piloto está apenas umas décadas à frente de relatos escritos por mitos e utopias, de viagens em que as léguas podiam ser grandes ou pequenas, e as distâncias da costa eram medidas por tiros de besta. Mas vive o princípio de um tempo novo que, prescindindo ainda das essências, constrói nas aparências do mundo formas de o conhecer melhor. Podem ainda não se dominar os movimentos dos astros, mas já se determinam as suas coordenadas, e com isso se encontram os lugares de todas as coisas. As ferramentas mentais começam a trabalhar mais depressa. Em breve terá chegado o tempo. Mas no caminho, subindo e descendo o Atlântico, não admira que o piloto anónimo escreva ainda o mundo com olhos de água.

BIBLIOGRAFIA

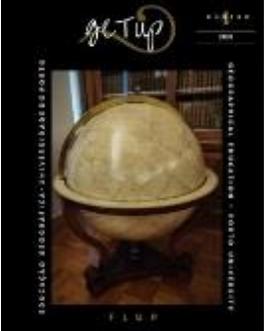
- Albuquerque, L. (1994). Roteiros. In Luís Albuquerque (dir.) e Francisco Contente Domingues (coord.), *Dicionário de história dos Descobrimentos portugueses*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 949-950.
- Chaves, M. A. (s.d.). *Formas de Pensamento em Portugal no Séc. XV, Esboço de análise a partir de representações de paisagem nas fontes literárias*, Livros Horizonte.
- Cortesão, A. (1971). *Descobrimto e cartografia das Ilhas de S. Tomé e Príncipe*, Série Separatas, LXII, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- Daveau, S. (1999). *A descoberta da África ocidental. Ambiente natural e sociedades*, Lisboa, Comissão Nacional para os Descobrimentos Portugueses.
- Godinho, V. M. (1990). *Mito e Mercadoria, Utopia e Prática de Navegar, séculos XIII-XVIII*, Lisboa, DIFEL.
- Henriques, I. C.; Margarido, A. (1989). *Plantas e conhecimento do mundo nos séculos XV e XVI*, Lisboa, Biblioteca da Expansão Portuguesa, Alfa.
- Henriques, J.A. (1917). *A Ilha de São Tomé sob o ponto de vista histórico-natural e agrícola*, Boletim da Sociedade Broteriana, vol. XXVII, Coimbra, Imprensa da Universidade.
- Lima, J. J. (1844). *Ensaio sobre a Estatística das possessões portuguesas na Africa Occidental e Oriental, na Asia Occidental, na China, e na Oceania, escriptos de ordem do governo de sua magestade fidelissima a senhora D. Maria II*, Vol. 2, Lisboa, Imprensa Nacional.

⁵² Cf. Godinho, Vitorino Magalhães, *op. cit.*, p. 578.

- Lopes, M. (2015). *Identidade em Viagem, para uma História da Cultura Portuguesa*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Mendes, A. R. (s.d.). A vida cultural. In José Mattoso (dir.), *História de Portugal - No Alvorecer da Modernidade (1480-1620)*, III vol., Editorial Estampa, pp. 375-421.
- Mota, A. T. (1969). *Evolução dos Roteiros Portugueses durante o séc. XVI*, Separata da Revista da Universidade de Coimbra, vol. XXIV, Coimbra, Imprensa de Coimbra.
- Negreiros, A. (1895). *História Ethnográfica da Ilha de S. Tomé*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand.
- Picchio, L. S. (1999). *Mar Aberto, viagens dos portugueses*, Lisboa, Caminho.
- Piloto Anónimo. Navegação de Lisboa à Ilha de São Tomé, situada sob a linha equinocial. In Luís de Albuquerque (dir.), *A Ilha de São Tomé nos Séculos XV e XVI*, Biblioteca da Expansão Portuguesa, Alfa.
- Ramusio, G. B. (1970). *Naviagationi et Viaggi* (edição fac-similada), 3ª vol., Amsterdam, Theatrum Orbis Terrarum Lda.
- Sá, M. J. (1825). Elogio Historico de Sebastião Francisco de Mendo Trigoso Homem de Magalhães. In *História e Memórias da Academia Real das Sciencias de Lisboa*, Tomo IX, Lisboa, Typografia da A. R. das Sciencias, pp. LXVII – XC.
- Tenreiro, F. J. (1961). *A Ilha de São Tomé*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar.
- ___ (s.d.), *Descrição da Ilha de São Tomé no Séc. XVI* – vol. 1, nº 2, Separata de Garcia de Orta / Revista das Juntas das Missões Geográficas e de Investigação do Ultramar.

PUBLICAÇÕES ONLINE

- Daveau, S. (1991). La Géographie dans les “Roteiros” portugais des XV^e et XVI^e siècles. In *Atti del V Convegno Internazionale di Studi Colombiani*, Génova, pp. 429-463. Disponível em: <http://www.cidehusdigital.uevora.pt>
- Gomes, P. (2009). Volta ao mundo por ouvir-dizer: redes de informação e a cultura geográfica do Renascimento. *Anais do Museu Paulista História e Cultura Material*, Nova Série, vol. 17, nº 1, Jan.-Jul., pp. 113-135. Disponível em: <http://www.mp.usp.br/publicacoes/anais-do-museu-paulista>
- Ribeiro, A. M. (2011). Os Navios e as Técnicas náuticas Atlânticas nos Séculos XV e XVI: Os Pilares da Estratégia 3C. In *Revista Militar* nº 2515/2516 - Agosto/Setembro, pp. 995 – 1021. Disponível em: <https://www.revistamilitar.pt/artigo/667>



OS CAVALOS DE FÃO E O PADRE CHAVES COUPON (1912-1939): APONTAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM À ESTRUTURA PORTUÁRIA DO NORTE

Jorge Fernandes Alves

CITCEM/FLUP

jfalves@letras.up.pt

Elsa Pacheco

CITCEM/FLUP

elsap@letras.up.pt

Como citar este artigo:

Alves, J.F.; Pacheco, E. (2019). Os Cavalos de Fão e o Padre Chaves Coupon (1912-1939): apontamentos para uma abordagem à estrutura portuária do Norte. *Revista de Educação Geográfica | UP*, n.º.4, pp. 77-87. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a8>

INTRODUÇÃO

No extenso lastro histórico do estuário do Cávado, os Cavalos de Fão são um referente nas condições de navegação relacionadas com o porto de Esposende e as condições de navegação pela costa do Norte de Portugal. Na literatura técnica, continuam a sublinhar-se os condicionamentos do movimento das embarcações em Esposende: “por fora do estuário existem as muito perigosas cadeias de recifes conhecidas por Cavalos de Fão que não dispõem de qualquer assinalamento luminoso”, diz-se num recente Roteiro da Costa de Portugal, da responsabilidade do Instituto Hidrográfico, sublinhando, mais à frente, que “para se atingir a barra haverá que ultrapassar os recifes dos Cavalos de Fão, que deixam entre si algumas carreiras navegáveis”, apontando então a Carreira da Fonte Limpa e as indicações a seguir pelas embarcações (MDN, 1990, 4-10).

Esta descrição não diverge muito, no essencial, de uma outra já apresentada, em 1712, numa Arte de Navegar, da responsabilidade de Manuel Pimentel, cosmógrafo-Mor do Reino, ganhando aqui mais colorido descritivo e que, por isso, vale a pena transcrever (com ortografia atualizada):

A barra de Esposende, onde desagua o rio Cávado, é incapaz de embarcações grandes, porque de maré cheia não tem mais de duas braças escassas de água. A Vila de Esposende fica da banda do Norte do Rio e o lugar ou burgo de Fão da banda do Sul e o rio corre entre estas duas terras. Bem defronte do lugar de Fão há dois renques de pedras à flor de água, a que chamam os Cavalos de Fão, as quais se estendem ao mar um terço de légua: indo de noite de Viana para Vila do Conde, ou para a Cidade do Porto, não se deve chegar a esta terra de mais perto que pelas 25 braças, mas passados os ditos Cavalos pode-se tornar a

chegar para a terra pelas 10 ou 12 braças até diante de Vila do Conde ou do Porto. Entre os Cavalos de Fão e a terra há surgidouro para um caso de necessidade com 5 para 6 braças de fundo em preamar, mas é necessário ser bem pratico para ali entrar (Pimentel, 1712, p.499).

Registe-se ainda uma outra variante descritiva, desta vez inserta no Portugal Antigo e Moderno, de Pinho Leal, em que pode ler-se:

No mar, a 3 quilómetros da barra, em frente de Fão, e perto da costa, estão os célebres Cavalos de Fão, que são uns penhascos que correm de Norte ao Sul, na distância de 1500 metros, podendo navegar qualquer navio entre eles e a terra. Na baixamar se pescam aqui muitos mariscos (Leal, 1874, vol.III, 138).

Ao longo do tempo, verificaram-se várias intervenções portuárias em Esposende, mas sempre no rio Cávado. Entre outros, Adolfo Loureiro, na sua obra seminal – Os Portos Marítimos de Portugal e Ilhas Adjacentes, faz um apanhado minucioso dessas obras. E não se esqueceu de registar: “a milha e meia da costa, a cerca de 2800 metros e defronte de Fão, encontram-se as duas restingas paralelas, que emergem e são denominadas os Cavalos de Fão, que é preciso resguardar por um fundo de 15 braças (33 metros)”, sublinhando a necessidade de precaução para se poder passar pelo surgidouro de 5 a 6 braças, entre as duas restingas, que permitia o acesso à costa (Loureiro, 1904, pp.139-158).

Enfim, das limitações portuárias de Esposende às conotações lendárias, os Cavalos de Fão (Figura 1) são um símbolo local, cuja designação, só por si, traz imagens de contornos algo definidos ao imaginário da paisagem oceânica. História, literatura, música (ver canção de José Cid com esse título: <https://www.youtube.com/watch?v=2m077ehvE1s>, acedido em 14/11/2019) ou a produção audiovisual (<https://www.youtube.com/watch?v=7j80inVPNek>, acedido em 14/11/2019) sobre os Cavalos de Fão são recorrentes.

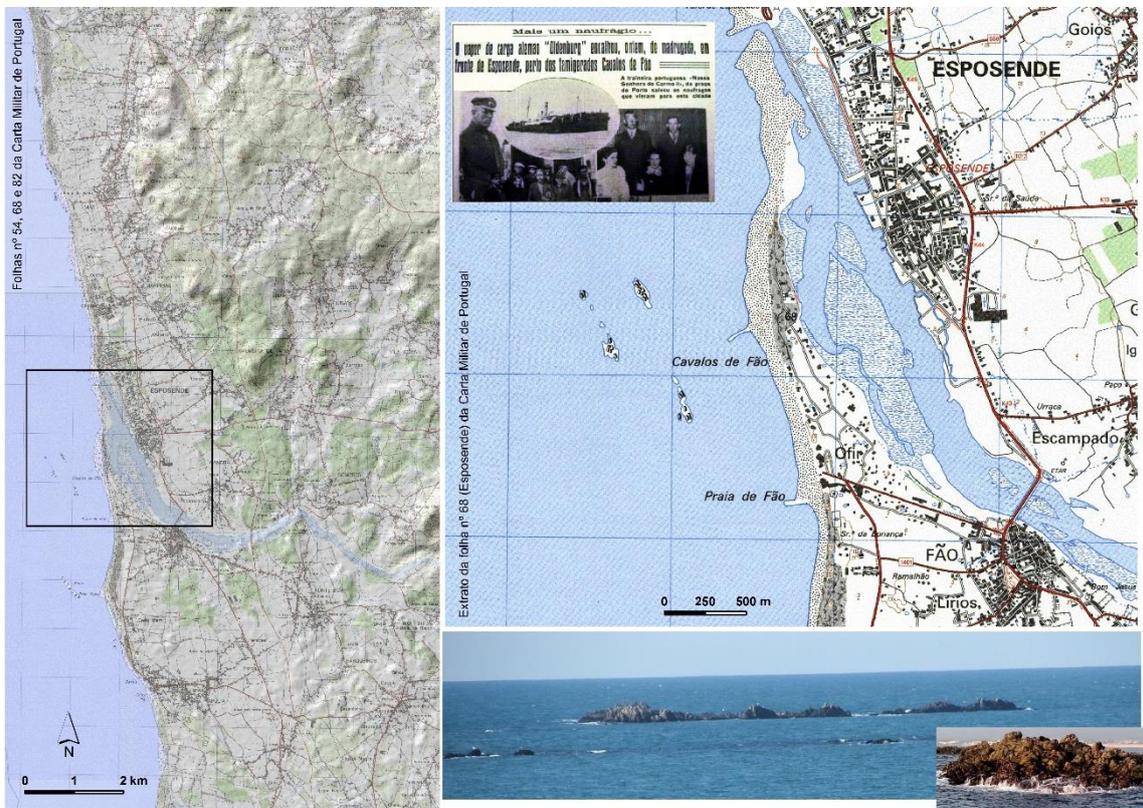


Figura 1 – Localização dos Cavalos de Fão.

Mas as alusões aos Cavalos de Fão são férteis no imaginário e nas motivações. Fruto de uma investigação em curso que, entre outros objetivos, pretende contribuir para a compreensão dos argumentos geográficos que presidiram à decisão de construção dos portos marítimos no Norte de Portugal, vamos agora no encalço dos Cavalos de Fão, descendo ao tempo histórico para revisitarmos as polémicas de Chaves Coupon, pseudónimo do Padre Jerónimo Gonçalves Chaves (1857-1939). Chaves Coupon atribuía aos Cavalos de Fão as condições necessárias para uma alternativa local ao porto artificial de Leixões, criando uma disputa de âmbito regional e nacional que o publicista encabeçou entre 1912-1939, quando se procurava avançar para a ampliação do “porto de abrigo” de Leixões e transformá-lo num porto comercial.

1. A INDEFINIÇÃO PORTUÁRIA EM TORNO DO DOURO /LEIXÕES

A indefinição portuária que reinava no porto do Douro, desde 1852, relativamente à criação de uma alternativa portuária e sua articulação com os interesses da cidade, parecia ganhar solução com o projeto de Adolfo Loureiro e António dos Santos Viegas, apresentada em 1907, por solicitação da Companhia das Docas do Porto e dos Caminhos de Ferro Peninsulares, que, por lei de 29.8.1889, companhia que assumia o encargo de obras e da exploração comercial de Leixões. Com esse projeto, apontava-se para uma penetração no vale do Leça e a construção de três docas interiores, fixando-se a futura matriz portuária de Leixões, embora com ajustamentos posteriores.

Com a instauração da República, e face à inoperância da Companhia das Docas, criou-se uma *Junta Autónoma das Obras da Cidade*, por decreto de 7.2.1911. Mas na visita, em janeiro de 1912, para observar os danos causados pelos temporais do fim de ano, o ministro do Fomento, Estêvão de Vasconcelos, observou que “todo o dinheiro aí gasto é atirá-lo ao mar”, mostrando-se reticente face ao plano de porto comercial. A situação evoluiu com as pressões de alguns sectores portuenses (e a oposição de outros), tendo o novo governo chefiado por Afonso Costa alinhado no sentido de a Junta adotar o projeto Loureiro/Viegas, com ajustamentos, entre eles, a integração na cidade do Porto da área de Matosinhos envolvente da zona portuária, solução que pretendia acabar com as críticas de levar o porto para fora da cidade do Porto. Por sua vez, a Junta, concentrando-se apenas nas obras portuárias, passou a ter a designação de *Junta Autónoma das Instalações Marítimas do Porto (Douro-Leixões)*, assumindo as competências das obras nas duas margens do rio Douro, desde a ponte de D. Luís até à sua foz, e outras convenientes para a navegabilidade, bem como as obras no porto de Leixões e outras obras da costa que pudessem fazer parte das instalações marítimas. Esta solução foi institucionalizada pelo Congresso, através da Lei de 23.4.1913, ainda no governo de Afonso Costa, por ela se estabelecendo o compromisso de resgate com a Companhia das Docas e as inerentes obrigações financeiras que passariam para a esfera governamental. A solução parecia poder arrancar com as obras em Leixões, embora a eclosão da Primeira Guerra Mundial no ano seguinte tenha vindo comprometer o processo (Sousa e Alves, 2001).

3. CHAVES COUPON NA DEFESA DA CONSTRUÇÃO DO PORTO DE ABRIGO NOS CAVALOS DE FÃO

É no contexto de avanço do projeto de Leixões que Chaves Coupon levanta, desde 1912, a sua voz em defesa de uma alternativa a Leixões, propondo os Cavalos de Fão como estruturas naturais que permitiriam desenvolver novas estruturas portuárias, a seu ver, mais seguras, mais baratas, mais equilibradas no seu posicionamento geográfico em face do Norte de Portugal. Importa registar que a obra de “porto de abrigo” de Leixões, ou seja, a bacia externa delimitada pelos molhes construídos e aberto como fundeadouro em 1892, tinha sofrido vários desastres, com rombos no molhe norte e naufrágios de navios ancorados por via dos temporais, revelando debilidades só muito mais tarde resolvidas, bem como

naufrágios na costa por alguns navios não conseguirem aceder ao porto de Leixões ou ao saírem dele. O caso mais recente, nesta altura, era o do naufrágio do Veronese, que Chaves Coupon usaria muitas vezes como exemplo.

A campanha de Chaves Coupon a favor da construção do porto de abrigo nos Cavalos de Fão tinha como sustentáculo o periódico local *O Esposendense*, de que era colaborador e no qual se iniciaram os primeiros textos, em 1912, sensibilizando para esse aproveitamento. E desde logo surgiram alusões ao tema noutros periódicos regionais e nacionais. Foi também na tipografia deste jornal que se imprimiram as brochuras que dinamizaram esta campanha, das quais daremos aqui uma breve notícia.

Em 1913, surge o primeiro surto de brochuras de Chaves Coupon, nas quais, de forma mais documentada do que no jornal, ataca a opção pela construção do porto comercial em Leixões. Apresentamos essas brochuras em sequência cronológica. Embora apresentem a mesma argumentação de base, os seus textos variam conforme o interlocutor e/ou o objetivo visado, incorporando sempre mais um argumento ou a sua clarificação ou uma informação nova sobre um território que se estendia pelo Noroeste peninsular.

a) Novo Porto – Leixões, Rio Douro e Cavalos de Fão – O Nosso Protesto. (1913)

Aponta a divisão do Porto em duas correntes para a construção do porto comercial, uns apostando em Leça (tendo como razão as fortes e destruidoras cheias do Douro), outros no Douro (apontando as debilidades da estrutura de Leixões e os desastres já verificados que seria “eternamente um sorvedouro de dinheiro”). Sublinhando que o “Porto não sabe o que quer”, Chaves Coupon sublinhava as dificuldades da barra do Douro e mostrava, como exemplo, que o frete de uma tonelada de carvão custava mais 360 réis no Porto do que em Lisboa, o que representaria, com as 750 mil toneladas anuais e o câmbio da altura, um custo de cerca de 270 contos/ano, custo que seria evitável com um porto de “barra franca”. Só havia, na sua opinião, um único lugar na costa Norte, para o efeito, os Cavalos de Fão. O aproveitamento destes para a construção de uma bacia garantia a barra franca, espaçosos cais acostáveis nas pedras de Cernelha e Queixada dentro da mesma bacia, além de rocha disponível para alicerçar os molhes. Além do Porto, a nova estrutura beneficiaria Esposende, Braga, Barcelos, sendo os custos de transporte compensados pela diminuição do custo dos fretes. Uma comissão de engenheiros já tinha mostrado estas vantagens anos atrás, em que se sublinhava a extrema economia nos custos da construção de um porto de abrigo. Exemplos recentes, como o recurso a Vigo por navios que recusavam a entrada no Douro ou Leixões e o recente naufrágio do Veronese eram outras razões apontadas. Os Cavalos de Fão, como “duas extensas cordilheiras, cujos píncaros o mar não cobre nas marés vivas e, nas debaladas, se percorrem a pé seco, correm paralelas a larga distância, no quadrante do Noroeste” surgiam como “o mais bem acabado modelo, apresentado pela Natureza, para portos artificiais”. E Chaves Coupon convidava o Porto a refutar, se pudesse, estas posições, convocando ainda Braga e associações industriais e comerciais para protestarem contra “o esbanjamento das economias nacionais” e defenderem a província do Minho.

b) Cavalos de Fão. Carta aberta à imprensa e ao público. Mensagem de Respeito. (1913)

Trata-se de um apelo à imprensa para se expressar de forma clara, evocando o longo processo de Leixões, os sucessivos planos, a existência da alternativa dos Cavalos de Fão e a quietude da imprensa neste contexto, sublinhando que Leixões era “um insondável abismo de dinheiro, de fazendas e de vidas”, contra o qual lançava o seu brado e pedia apoio para que o secundassem.

c) Aditamento ao nosso folheto “Novo Porto”. Leves Reparos. Leixões -Porto Comercial. (1913)

Contra um panfleto intitulado “Leixões, porto comercial do Porto”, reafirmando as condições favoráveis dos “Cavalos de Fão” e os problemas de Leixões.

d) Descrição do antigo porto dos romanos nos Cavalos de Fão. (1913)

Na sequência das brochuras anteriores, procura ilustrar a funcionalidade portuária dos Cavalos de Fão remetendo para o seu uso histórico desde os romanos, ilustrado por um esboço (Figura 2) do que teria sido e poderia ser o uso dessa estrutura como fundeadouro, em pleno mar, sem problemas de assoreamento e sem exigir obras desmedidas:

Daqui vem denominar-se todo o penedio, já ao norte, que ao sul deste cavalo. Mede ele 1900 metros de comprido por 1500 de alto. Contem em si os mais naturais e excepcionais predicados para a constituição de um grandioso porto de abrigo, segundo a ciência moderna. A pedra da Queixada, que mede 600 metros de comprido, por 500 de largo, coaduna-se, perfeitamente, a espaçoso cais acostável, casa de alfândega e armazém; a pedra de Cavalos, que mede 700 metros de comprido por 150 de través, pela sua pronunciada altura, presta-se a arrojados projetos e um deles seria a instalação do farol para iluminação da costa negra desde Viana do Castelo a Vila do Conde; a pedra de Cernelha, que, na ponta do sul, mede 500 metros de comprido, por 100 de largura, presta-se, ainda, a cais acostável e a casa de arrecadação. Estas pedras Queixada e Cernelha distam da beira da água 1000 com 8 a 9 braças de profundidade (p.4).

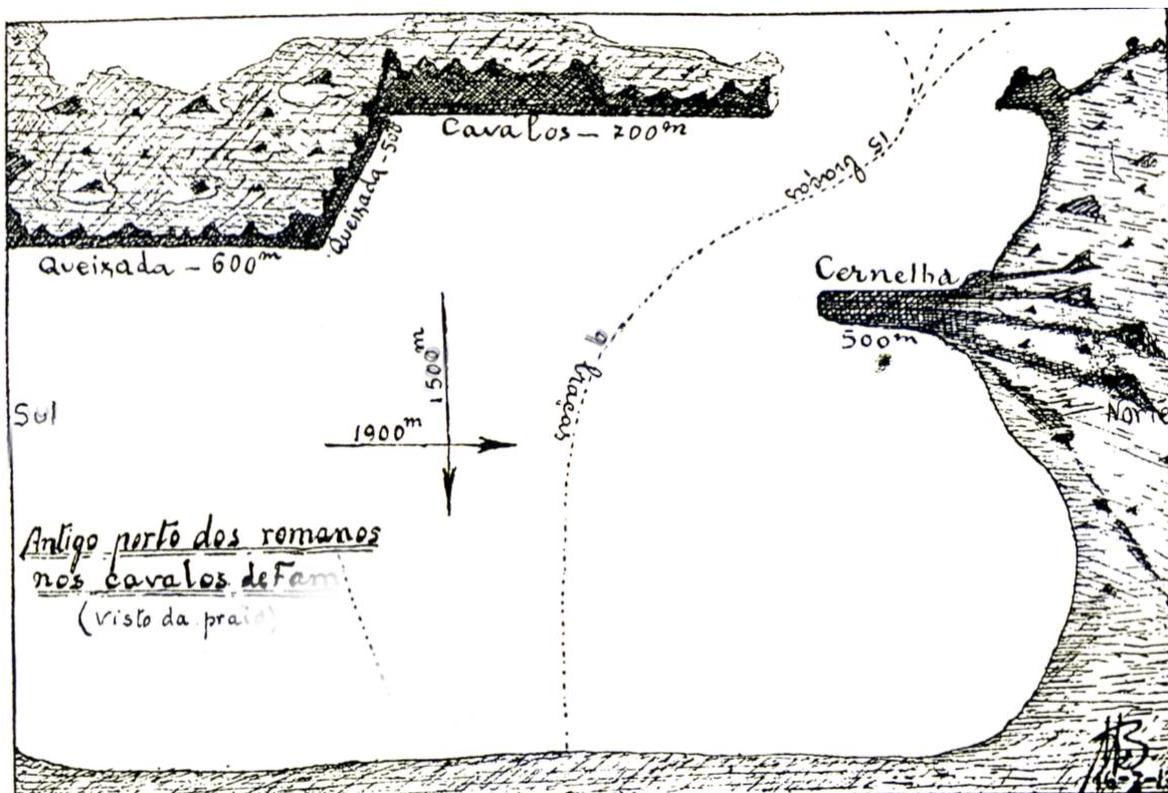


Figura 2 - Esboço do antigo porto romano, segundo Chaves Coupon.

Fonte: Chaves Coupon, *Descrição do antigo porto dos romanos nos Cavalos de Fão*. (1913).

e) Porto de abrigo em Esposende. Carta aberta ao Congresso da República (1914)

Carta aberta dirigida a deputados e senadores chamando a atenção para as vantagens dos Cavalos de Fão, a que acrescenta na edição do folheto um artigo publicado no *Esposendense*, nº 351, de 8.1.1914, intitulado "Ex-Porto de Leixões". As suas posições mereceram a adoção da Associação Comercial e Industrial de Esposende, que apresentou uma representação à Câmara dos Deputados com a mesma argumentação, várias vezes publicada como memória no jornal *O Esposendense*, jornal em que Chaves Coupon colaborava (Figuras 3 e 4).

f) Último Apelo dos Cavalos de Fão com vista ao “Primeiro de Janeiro” (1914)

Neste opúsculo, que era já o oitavo sobre o tema, Chaves Coupon responde a um artigo intitulado “Porto de Leixões”, do jornal “O Primeiro de Janeiro”, insistindo no “tremendo desastre para a nossa engenharia e para a inglesa” que Leixões representava. Invocava a visita do engenheiro Espregueira a Fão depois de ter apresentado a proposta para Leixões em 1865, referindo o interesse regional dos Cavalos de Fão, que, para o Porto, funcionaria como um porto de abrigo-comercial complementar ao do Douro, o único que seria capaz de competir com o porto de Vigo. Alude aos pareceres favoráveis de várias personalidades relevantes na área dos portos, incluindo textos veiculados pela Liga Naval Portuguesa, podendo ainda ler-se que “os pescadores da região, que conhecem bem as pedras, nos garantiram que, seja qual for a fúria da tempestade, barco que consiga por-se a sotavento dos Cavalos cai num lago de águas tranquilas”.

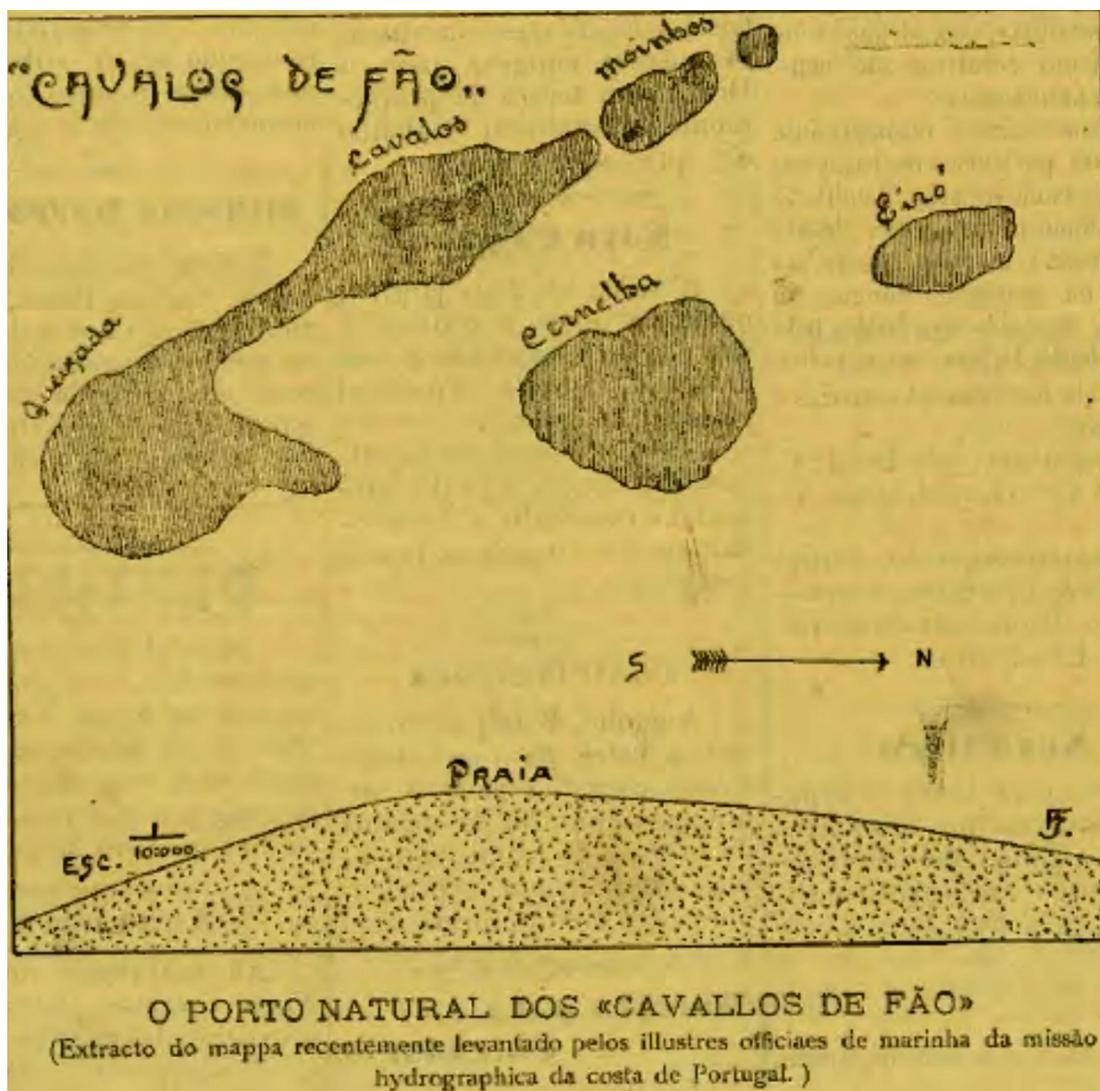


Figura 3 – Esboço topográfico dos Cavalos de Fão. Fonte: *O Esposendense*, n.º 350, de 1.1.1914

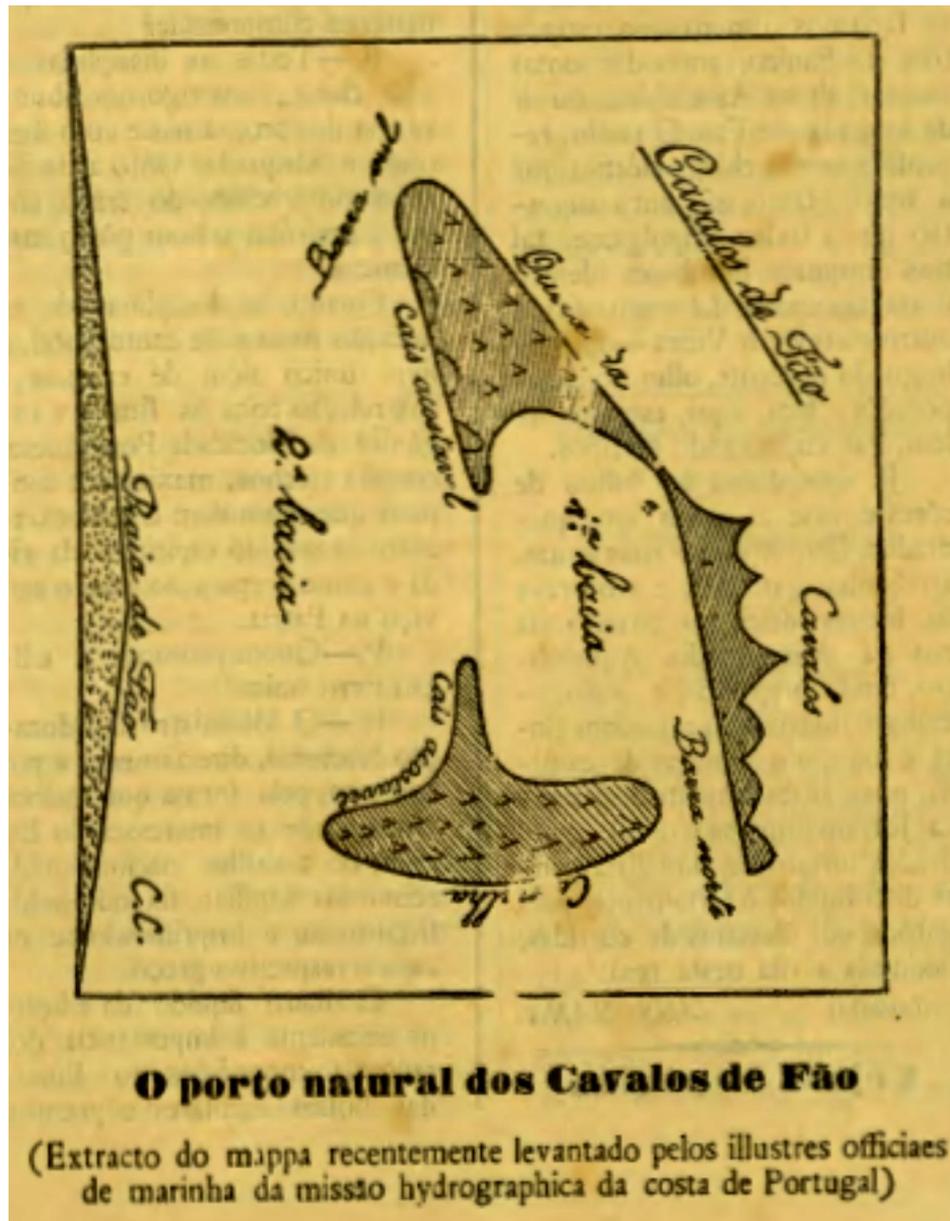


Figura 4 – Esboço do porto a construir nos Cavalos de Fão. Fonte: *O Esposendense*, n.º 1580, de 31.12.1938.

g) Cavalos de Fão. Carta aberta ao Snr. Presidente de ministros. (1915)

Em face da autorização legislativa para a Junta contrair um empréstimo para o início das obras do porto comercial em Leixões, Chaves Coupon evoca os problemas do porto na embocadura do rio Leça, “junto aos penedos denominados Leixões que lhe ficam fonteiros ao mar”, sublinhando especialmente os temporais de 1911/1912, cujas “ruínas” foram visitadas pelo ministro do Fomento, para contrapor a solução dos Cavalos de Fão, a que acrescentava agora a possibilidade de complementar com a bacia do Cávado, entre Esposende e Fão, que “minga apenas desassorear”. Invocava testemunhos favoráveis a estas opções de engenheiros considerados no meio, desde Custódio de Vilas Boas, a A. Espregueira, Adolfo Loureiro a Carvalho Assumpção e outros. Sublinhava os interesses de gente do Porto em Leixões e mostrava a alternativa dos Cavalos como “o ponto mais central” para servir os três distritos do Norte.

h) Cavalos de Fão. Os recentes naufrágios. O nosso protesto. (1915)

Chaves Coupon indignava-se com a frequência de naufrágios entre os Cavalos de Fão e Leixões, oito vapores naufragados em dois anos, dos quais três em vinte dias, responsabilizando os adeptos de Leixões por esses navios não terem tido a possibilidade de se acolherem a um porto de abrigo como o que os Cavalos poderiam oferecer. O texto acaba com dois gritos: “Viva o porto dos Cavalos de Fão!... Abaixo o porto de Leixões!...”.

i) Cavalos de Fão. O meu testamento em benefício dos Cavalos de Fão (1917)

Chaves Coupon, natural de Fão, explica o seu combate iniciado em 1912: logo após a catástrofe de Leixões por efeitos do temporal, “vendo este porto irremediavelmente perdido” e procurando responder às necessidades do Norte relativamente a um “seguro porto de abrigo”, “inicie uma propaganda a favor dos Cavalos de Fão”. Sacrificou saúde e recursos, mas, até então, não conseguiu “nem um passo, na realidade deste empreendimento”. Diz-se alquebrado de forças, sexagenário, mas lega “um punhado de argumentos e razões, a fim de que se dignem substituir-me e prosseguirem nesta propaganda”. Recupera e sistematiza os argumentos já expendidos nos folhetos anteriores, organizando-os em duas partes, a saber, a história de Leixões, em primeiro lugar, os Cavalos de Fão e seus predicados, em segundo. Nesta segunda parte, aborda os aspetos técnico (invocando as opiniões de técnicos de nomeada), económico (recolhe artigos especializados) e financeiro.

j) Os Cavalos de Fão. O nosso protesto contra o porto comercial de Leixões, 2ª edição, 1921.

Desafia o Porto a reconhecer as vantagens dos Cavalos de Fão e responsabiliza os representantes da cidade pelos naufrágios e pelas obras ineficazes: “os navios ancorados neste porto [Leixões], em ensejo de mar e tempo, são obrigados a fugir para o mar largo, onde estão mais seguros”.

k) Cavalos de Fão. Carta à Exm.^a Imprensa do Porto (1922).

Sob a forma de entrevista, critica a imprensa do Porto e as suas posições, apontando as principais objeções à construção de Leixões.

l) Tese dos Cavalos de Fão, sua adaptação a porto de abrigo oferecida ao Congresso do Minho. (1923)

Aponta apreciações técnicas de especialistas reconhecidos, enumera as sucessivas avarias dos molhes de Leixões (1899, 1907, 1909, 1912, 1923), transcreve as posições favoráveis aos Cavalos de Fão no *Boletim Marítimo*, de junho de 1913, da Liga Naval Portuguesa, retomando a argumentação já antes referida. Assina com o seu nome verdadeiro.

m) Portos de mar. Cavalos de Fão em foco com Leixões. (1926)

Enquadra a “riqueza natural” não aproveitada por intervenção dos interesses Porto, assim descurando as indicações técnicas. Apontava os responsáveis pelas decisões políticas relativas a Leixões (o porto de abrigo em Leixões teria sido “um gesto político” de Hintze Ribeiro, quando acossado pela popularidade de João Franco no Porto; o porto comercial teria sido um “gesto político” de Afonso Costa, quando chefe de governo, com o ministro António Maria da Silva), sublinha a reduzida necessidade de obra nos Cavalos de Fão (“basta ligar as pedras da Queixada e a dos Cavalos por paredões” e a da Cernelha com o cabedelo).

n) Tese Portos de mar na costa norte e sua importância (1929).

Este texto surge assinado com o nome próprio de Pe. Jerónimo Gonçalves Chaves, seguido do pseudónimo (Chaves Coupon). Retomando argumentação anterior e as decisões políticas, incita a cidade de Braga, como capital do distrito, a requerer a concessão para explorar um porto de turismo nos Cavalos de Fão.

o) Tese Portos de mar na costa norte e sua importância, em 2ª edição ampliada (1931)

Invoca despesas já efetuadas com as obras portuárias de Leixões e Viana e sublinha os naufrágios recentes. Na argumentação habitual, surge uma expressão nova; “Valha-nos Santo Salazar!”, talvez esperançado que a mudança de regime alterasse a política portuária neste caso concreto.

p) Protesto contra as obras do porto de Leixões (1932)

Chaves Coupon, de novo com o pseudónimo, volta à carga, agora que as obras do porto comercial de Leixões, ou seja, as docas interiores, nesta altura a Doca nº.1, começava a experimentar um novo arranque.

q) Porto de Mar que se diz de Esposende (1932)

Planfleto que critica textos de Mario Gonçalves Viana que defendia o porto de Esposende, com Chaves Coupon a demonstrar-lhe a superioridade do porto de Fão, com protesto também à imprensa de Braga que alinhava com aquele advogado de Lisboa, mas que tinha casa em Esposende.

r) Novo porto dos cavalos de Fão. Antigo porto de Leixões (1938)

Insiste mais uma vez, agora num texto sucinto e “visado pela censura”, sobre a conveniência de se aproveitar os Cavalos de Fão para porto de abrigo.

s) Antigo e moderno porto de abrigo dos Cavalos de Fão (1939)

Artigo publicado em *O Esposendense*, 15.7.1939, n.º 1609, p.3, no qual recorre, uma vez mais, a uma antiga entrevista dada ao jornal *O Século* pelo capitão de mar e guerra, Almeida Lima, que corroborava o afirmado num dos folhetos do Pe. Coupon, dizendo, nomeadamente: “o que diz o folheto é verdade e em toda a costa norte não conheço nada melhor para magnifico porto de abrigo e de comércio com duas entradas e saídas”. O artigo de Chaves Coupon começa por explicar a terminologia popular:

A denominação de Cavalos provém das pedras da Cernelha, da Queixada e dos Cavalos, na baixamar de águas vivas, dar a impressão de enorme cavalo, transpondo um obstáculo. A pedra da Cernelha com a ponta norte da pedra dos Cavalos formam o quarto traseiro; a pedra da Queixada com a ponta sul da pedra dos Cavalos formam o quarto dianteiro; o restante desta pedra representa o quarto do meio com o respetivo cavaleiro. O antigo porto dos Cavalos compreende as três gigantescas pedras, a da Cernelha ao Norte, a da Queixada ao Sul e a dos Cavalos ao centro, servindo de anteparo para abrigar a bacia dos temporais de Sudoeste. Por fora desta pedra não se divisam altaneiras vagas. Por este motivo os molhes podiam ser construídos em pedra seca, bem travada, no dorso das gigantescas pedras alguns metros fora de água. Sobre a pedra dos Cavalos podia construir-se pequena fortaleza, para reforçar o porto contra qualquer invasão.

t) Novo porto dos Cavalos de Fão no distrito do Porto (1939)

Nas vésperas de inauguração do porto comercial de Leixões (1940), com a abertura ao serviço da Doca n.º 1, Chaves Coupon, agora com 82 anos, ironiza em forma de diálogo sobre a questão portuária, enunciando mais uma vez as vantagens dos Cavalos de Fão e falando do seu combate:

O que mais sinto é haver-me sacrificado, física e moralmente, a bem da região e da nação, há 30 anos a esta data, e rirem-se de mim metendo-me a ridículo. Mas eu desculpo esses ingratos, à imitação de Cristo Senhor Nosso. Pai, perdoai-lhes que não sabem o que dizem.

4. DESENLACE DA QUESTÃO

O Padre Jerónimo Gonçalves Chaves (Figura 5), natural de Fão, onde nasceu em 1857, mais conhecido como o Pe. Chaves Coupon das polémicas sobre a construção do porto de abrigo ao largo de Fão, faleceu a 3 de dezembro de 1939, no Hospital da Póvoa de Varzim.



Figura 5 – Padre Chaves Coupon. Fonte: *O Esposendense*, 1939, n.º 1630.

Deixava atrás de si 13 opúsculos sobre a conveniência de construção do porto de abrigo nos “Cavalos de Fão”, além de vários prospectos e artigos de jornais, com relevo para os insertos em *O Esposendense*, de que era colaborador, tendo dirigido ainda outro jornal mais efémero, o *Novo Porto*, entre 1918-1919. Vários dos seus opúsculos provocaram polémicas significativas em jornais regionais e nacionais, uns a favor, outros contra, num caso típico sobre a (in)decisão das grandes obras públicas em Portugal e sua localização, bem como se revela ilustrativo dos jogos de interesses económicos nestas situações.

Entretanto, o combate da sua vida esfumava-se e grande parte das suas profecias iam sendo ultrapassadas pelo pragmatismo ligados aos interesses económicos da cidade industrial e comercial que o Porto representava, pelas novas disponibilidades tecnológicas de que a construção portuária passava a dispor e pelas razões de proximidade. Mas também porque Chaves Coupon não acreditava na possibilidade de o porto de abrigo de Leixões se tornar viável e muito menos acreditava na possibilidade de se construir o porto comercial escavando para o interior, trazendo o mar à terra.

Alguns meses depois da sua morte, era inaugurada em Leixões a Doca n.º1, dando realidade ao porto comercial, com a entrada simbólica do navio Bartolomeu Dias, em 4 de julho de 1940, curiosamente um navio cujo nome evocava simbolicamente o dobrar de um outro Cabo das Tormentas que a construção do porto de Leixões constituiu, entrando, a partir daí, no rumo da Boa Esperança.

BIBLIOGRAFIA

Amândio, B. (1994). *O Engenheiro Custódio José Gomes de Vilas Boas e os portos de mar de Esposende em 1795 e Viana em 1805*. Viana do Castelo: Amigos do Mar.

Loureiro, A. (1904). *Os portos marítimos de Portugal e Ilhas Adjacentes*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Ministério da Defesa Nacional (1990). *Roteiro da Costa de Portugal*. Lisboa: Instituto Hidrográfico.

Pimentel, M. (1712). *Arte de Navegar em que se ensinam as regras práticas, e o modo de cartear pela Carta Plana & reduzida, o modo de graduara Balestilha por via de numeros & muitos problemas uteis à Navegação (...)* por Manoel Pimentel, Fidalgo de Sua Majestade e Cosmographo Mór do Reino. Lisboa: Officina Real Deslandesiana.

Pinho, L. (1874). *Portugal Antigo e Moderno*, vol.III. Lisboa: Liv Mattos Moreira e Cª.

Sousa, F.; Alves, J. F. (2001). *Leixões. Uma história portuária*. Matosinhos: APDL.