

10¹

apogeo

Revista da Associação de Professores de Geografia Setembro 95



FICHA TÉCNICA

Director: António George Camacho **Comissão de Redacção:** Maria Júlia Teixeira; Miguel Inês

Soares; Moisés Fazenda Dias; Rui Pimenta; Vitor Colaço **Colaboram neste número:** Ana Francisca

Azevedo; António George Camacho; António José Gonzalez; Clara Brandão; Conceição Coelho
Ferreira; Emília Sande Lemos; Juan Carlos Rodriguez Santillana; Manuela Afonso; Margarida

Gomes; Maria Fernanda Alegria; Miguel Inês Soares; Patrick Bailey Capa: Vasco Albuquerque

Propriedade: Associação de Professores de Geografia; Apartado 40103; 1518 Lisboa Codex; Tel/ Fax

(01) 7153034 Tiragem: 1250 exemplares Depósito Legal: nº 21206/89 Preço: 750\$00

EDITORIAL

O ensino da Geografia tem tido, ao longo dos tempos, várias linhas de orientação que assentam em paradigmas aceites pela comunidade científica. Apenas para dar alguns exemplos, lembremo-nos do paradigma do determinismo geográfico, do historicismo e do possibilismo, e o da geografia quantitativa. Actualmente discute-se qual o paradigma predominante, no entanto, parecendo não existir um paradigma forte e consensual em termos académicos, o ensino da geografia está associado, mais do que nunca, às problemáticas do ambiente. O ambiente aqui entendido em sentido lato e não apenas na sua acepção ecológica.

A maioria dos artigos publicados neste número da *Apogeo* reflectem esta preocupação. Os problemas do ambiente, quer natural quer humano, afectam-nos diariamente. A nível planetário temos questões tão diversas como as chuvas ácidas, o buraco do ozono, o aquecimento do Planeta, o desaparecimento das praias, o aumento das áreas de desertificação, as migrações populacionais — tanto por factores político-socioeconómicos como por catástrofes naturais —, o acentuar das disparidades Norte-Sul, o terrorismo, a escassez dos recursos naturais e os conflitos a ela associados — o caso da água está a tomar proporções preocupantes, sendo causa frequente de conflitos regionais.

A nível interno o panorama também não é mais tranquilizador. Por exemplo, aumentam, ano após ano, as assimetrias inter-regionais e as intra-regionais, a poluição das águas fluviais, subterrâneas e oceânicas tem vindo a agravar-se bem como as poluições dos solos e do ar, em particular nos centros urbanos, os conflitos sociais resultantes de uma cada vez maior diferença de rendimentos têm-se acentuado, as migrações — tanto internas como externas — conheceram um novo recrudescimento. Curiosamente, estes problemas têm vindo a agravar-se desde que existe um Ministério do Planeamento e Ordenamento do Território e um Ministério do Ambiente, o que prova que não basta criar órgãos e instituições ou publicar legislação, a maior parte dela avulsa e fora de qualquer política global, mas que o fundamental é criar uma cultura ambiental que sintonize em objectivos comuns governantes e governados.

A Geografia, mais do que nunca, tem uma palavra a dizer na compreensão destas problemáticas, que assentam na relação do Homem com a Natureza. O ensino da Geografia deverá contribuir para a criação dessa cultura ambiental que ajude a melhorar a qualidade de vida sobre o Planeta.

ANÁLISES E REFLEXÕES

Nota prévia

NÃO tendo sido possível juntar, em tempo útil, todos os textos das comunicações e das intervenções havidas no decurso dos trabalhos do VIII Encontro Nacional de Professores de Geografia, em Aveiro, não será possível fazer-se a publicação das respectivas Actas, pelo que decidimos publicar neste número da *Apogeo* todos os documentos entretanto recolhidos. Procuramos, desta forma, ultrapassar esta falha no âmbito das nossas publicações, transformando o número 10 da *Apogeo* num número especial a ser enviado a todos os sócios bem como a todos os participantes no VIII Encontro Nacional de Professores de Geografia.

Por outro lado, antecipando a publicação das Actas do IX Encontro Nacional de Professores de Geografia, que decorreu em Castelo Branco, em Abril deste ano, e que esperamos enviar aos participantes em princípios de 1996, publicamos, desde já, o discurso de abertura proferido pela Presidente da Direcção da Associação de Professores de Geografia, por forma a manter a sua actualidade.

VIII Encontro Nacional de Professores de Geografia

24 a 26 de Fevereiro de 1994 – Universidade de Aveiro

Discurso de Abertura

Conceição Coelho Ferreira

1. A estrutura do Encontro

O VIII Encontro Nacional de Professores de Geografia tem como tema: «Ambiente e Desenvolvimento». Pareceu à comissão organizadora e à direcção da Associação que este tema iria ao encontro das necessidades dos professores, face aos novos programas da disciplina, os

quais, dada a generalização da Reforma do Sistema Educativo a todo o país, estão a ser leccionados por uma elevada percentagem de docentes.

Esperava-se que houvesse um número significativo de comunicações de colegas dos ensinos básico e secundário, em que fossem relatadas experiências efectuadas, quer em escolas onde a Reforma foi experimentada em anos anteriores quer em outras escolas, onde a perspectiva ambiental leva a que sejam efectuados trabalhos multidisciplinares, muito interessantes, e que todos gostaríamos de conhecer.

Tal não sucedeu, o que não permitiu organizar secções que funcionassem independentemente e em que houvesse um predomínio de comunicações relacionadas com os temas propostos para essas secções: Relação Escola/Comunidade, Novas Tecnologias no Ensino da Geografia, Tendências Metodológicas e Implementação da Reforma.

Deste modo, teremos um Encontro que funcionará sempre em plenário, o que tem a vantagem de podermos ouvir todas as comunicações e participar em todos os debates. Excepção feita para os colegas que participarão nas visitas de estudo de sexta-feira à tarde.

2. A contribuição da Universidade de Aveiro

Quando a direcção da Associação decidiu realizar este Encontro em Aveiro, solicitou a colaboração da Universidade para todo o apoio logístico, o que foi prontamente atendido, e, sobretudo, solicitou a colaboração da Prof. Doutora Celeste Alves Coelho, do Departamento de Ambiente e Ordenamento.

No decorrer da organização do Encontro, o Departamento revelou-se uma fonte de recursos preciosa: grande parte das comunicações vai ser feita por membros seus, outras são resultado da mediação ou da indicação da Prof. Celeste Alves Coelho.

Foi ainda graças à sua intervenção que tivemos a colaborar connosco a colega Olga Cravo, que «pôs a funcionar» tudo aquilo cujo resultado é visível mas cujo processo é invisível: contactos com entidades, aluguer de camionetas, etc.

Deste modo, a direcção da Associação manifesta o seu reconhecimento à Prof. Doutora Celeste Alves Coelho e aos membros do Departamento de Ambiente e Ordenamento, sem cuja colaboração este Encontro não poderia ter-se realizado com a dimensão prevista.

3. O tema do Encontro

O tema «Ambiente e Desenvolvimento» para um Encontro de Professores de Geografia pode causar alguma perplexidade: tal tema não seria mais adequado para um leque mais variado de professores, preocupados com questões de educação ambiental?

Só que, segundo Norman Graves, «a Geografia é uma disciplina que se pode considerar relacionada com o meio desde que surgiu com os primeiros homens, e certamente que o é desde que os Gregos lhe chamaram ‘uma descrição da Terra’» (Graves, 1984).

A educação geográfica pode ser um processo para a educação ambiental.

Para considerar se existe um caminho que da educação geográfica conduza a perspectiva mais lata de educação ambiental, convém começar por reflectir sobre alguns conceitos de educação, sobre as finalidades da educação geográfica, sobre os conceitos de educação ambiental e uma eventual ligação entre estas perspectivas.

3.1. *Conceitos de educação*

Pode considerar-se como «educação um esforço deliberado para desenvolver conhecimentos, conceitos, capacidades, atitudes ou hábitos» (Saylor, 1981, p. 2).

Stenhouse salienta o papel da escola como transmissor de cultura e do professor como aquele que «ensina conhecimentos públicos (. . .). A sua tarefa consiste em ajudar (os alunos) a introduzir-se numa comunidade de conhecimentos e capacidades, em proporcionar-lhes algo que outros já possuem» (Stenhouse, 1984, p. 31).

A cultura é um antigo consumo intelectual e é dela que a escola tira o conteúdo da educação. Mas a escola não pode transmitir toda a cultura da sociedade e, por isso, destaca o ensino de conjuntos de conhecimentos, artes, destrezas, linguagens, convenções e valores (Stenhouse, 1984, p.34 e 35).

Norman Graves considera que a «educação é um processo de levar alguém a aprender alguma coisa» (Graves, 1984, p. 82). Através do processo educativo, a pessoa educada adquiriu uma compreensão, ou perspectiva cognitiva, que modificou a sua maneira de ver a vida. Um dos meios de fornecer essa perspectiva cognitiva é introduzir o educando nas várias formas e campos de conhecimento que se desenvolvem através da actividade intelectual do Homem. Isso significa o envolvimento com linguagens, matemática, ciências, história, perspectiva geográfica, etc.

Isto conduz-nos a uma reflexão sobre as finalidades da educação geográfica.

3.2. *Finalidades da educação geográfica*

Antes de definir algumas das finalidades da educação geográfica, pode-se prestar um pouco de atenção sobre diferentes definições de Geografia:

«A Geografia estuda a natureza da superfície da Terra e, muito particularmente, o carácter dos lugares, a natureza complexa das relações e interacções entre os grupos humanos e o seu ambiente, a importância da localização nas actividades do Homem e a organização espacial daquelas actividades» (Sir Joseph Keith, 1985, p. 291).

«A Geografia é uma forma de ver o Mundo. É um meio único de observar e registar os fenómenos do mundo, de analisar as nossas observações e experiências e de as ordenar. É, simultaneamente, um corpo de conhecimento e uma forma de pensar. O modo como os geógrafos pensam determina aquilo que estudam e o modo como estudam» (Bailey, 1986, p. 193).

Destas definições, ressaltam os seguintes aspectos: a Geografia estuda a superfície da Terra, as formas variadas como o Homem ocupa essa superfície e a interligação que se estabelece entre o Homem e o ambiente. A forma como a Geografia organiza o seu conhecimento dá origem a três paradigmas fundamentais:

- 1) análise das localizações e das distribuições, que são dinâmicas e não estáticas, e são explicadas por factores físicos e humanos;
- 2) análise ambiental, pois um ambiente específico resulta da coexistência de diversos fenómenos numa área e da sua interdependência — o Homem interage continuamente com o seu ambiente e a extensão do seu impacto depende das suas necessidades, da sua tecnologia e da sua percepção do meio que o envolve;
- 3) estudo da organização espacial, ou seja, dos padrões espaciais resultantes da actividade do Homem, a qual dá origem à diferenciação entre os espaços.

A partir das definições de Geografia, podem estabelecer-se as finalidades da educação geográfica. Entre outras, e atendendo ao tema do Encontro, podem referir-se as seguintes:

- a) levar os alunos a consciencializarem-se da complexidade das causas dos fenómenos espaciais e mostrar-lhes que, na procura da explicação de um fenómeno, a norma é a interacção de vários factores e que a interpretação simples de causa-efeito é muitas vezes incorrecta;
- b) motivar os alunos na descoberta da diversidade da acção do Homem sobre a superfície da Terra e a influência das condições ambientais (físicas e humanas) nas actividades sociais, económicas e políticas;
- c) através da associação dos conceitos de espaço e tempo, introduzir nos jovens a ideia de que as situações evoluem através de processos que levaram à existência de padrões na superfície da Terra, bem como à sua diversidade;
- d) levar os alunos a compreender a importância dos problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, que tenham dimensão geográfica, a reflectir nas suas próprias atitudes e dos outros perante esses problemas e formular os seus próprios juízos.

Passemos agora à reflexão sobre os:

3.3 *Conceitos de educação ambiental*

O movimento ecológico moderno surgiu no final da década de 1960, e atraiu aqueles que se preocupavam com a qualidade do ambiente, o esgotamento dos recursos naturais, e o crescimento acelerado da população, em que um número cada vez maior de pessoas era absorvido pelo estilo de vida industrial moderno — aquilo a que Preston James denominava, no seu livro *Latín América*, como a «civilização do desperdício».

Tal como Malthus no início do século XIX, os percursores do movimento consideravam que era necessário impor um limite ao crescimento, e que o crescimento da população e da economia deveriam ser controlados, de modo a ajustar-se às limitações da Terra. Tal controlo conduziria a uma era pós-industrial deprimida: mas para a atingir seria necessário vencer limites psicológicos e sociais dificilmente ultrapassáveis. Assim, o pessimismo malthusiano que dominava o pensamento ambientalista inicial foi-se modificando gradualmente.

O movimento ecológico atingiu um pico em meados dos anos 70 e depois decaiu, mas, segundo John Huckle, «deixou um importante legado na sociedade e na educação que não pode ser ignorado pelos professores de Geografia» (Huckle, 1983, p. 99).

A educação ambiental abrange um leque muito vasto e variado de finalidades e interesses. A sua prática pode fazer-se através de estudos de locais, estudos e educação urbana, ciências do ambiente, estudos artísticos, ecologia humana etc.

Os objectivos da educação ambiental podem ser incluídos em domínios diferentes: 1) do conhecimento; 2) aquisição de destrezas; 3) atitudes e valores que conduzam os alunos a preocuparem-se com as tomadas de decisão sobre problemas ambientais e comportamentais (Huckle, 1983, p. 104).

Os professores deveriam encarar a educação ambiental como uma perspectiva transcurricular, com um leque muito variado de produtos.

A educação ambiental pode ser vista segundo três perspectivas diferentes:

- 1) A educação sobre o ambiente, em que a compreensão do ambiente (e a consciência sobre) resulta da importância dada à disciplina de «ciências do ambiente», que pode até resultar da integração de várias outras numa só. O meio envolvente da escola pode ser utilizado como um recurso para o ensino, mas em geral a escola permanece afastada da comunidade em que está inserida.
- 2) A educação a partir do ambiente utiliza os estudos do meio como uma justificação lógica para a aprendizagem centrada no aluno e realizada através do estudo de temas ou tópicos. O trabalho dos alunos cria laços entre a escola e a comunidade.
- 3) A educação para o ambiente considera o bem estar ambiental como uma finalidade e o currículo deve ser organizado de modo a:
 - desenvolver no aluno a consciência das decisões políticas e morais que modelam o ambiente;
 - dar-lhe conhecimentos, atitudes, e destrezas que o ajudem a formar a sua própria opinião e a participar em políticas ambientais.

Tais objectivos são realizados através de projectos baseados no ambiente imediato, procurando desenvolver a consciência dos factos e a sua compreensão. A escola está muito ligada ao meio, mas os alunos são constantemente confrontados com exemplos de locais afastados.

3.4. Geografia e educação ambiental

Do ponto de vista da Geografia, como é que podem os alunos adquirir atitudes de responsabilidade pelo ambiente local?

«A educação é um processo organizado para produzir uma pessoa que, tendo sido iniciada num conjunto de actividades significativas, é capaz de continuá-las por si próprio. Tal pessoa adquiriu uma vasta compreensão, ou perspectiva cognitiva, de tal modo que a sua visão da vida se transformou através da sua educação» (Peters, *Ethics and Education*, mencionado em Graves, 1984, p. 84).

Assim, há que definir qual o paradigma geográfico através do qual se possam definir objectivos que conduzam à educação ambiental.

Aquele que parece mais de acordo com esta finalidade, é o paradigma ecossistémico. Neste, é necessário o reconhecimento:

- dos sistemas naturais
 - climático
 - geomórfico
 - biótico

- dos sistemas humanos
 - agrário
 - industrial
 - urbano

e da forma como interagem entre si.

Partindo deste paradigma, há que definir objectivos para a educação geográfica que conduzam às finalidades atrás indicadas, as quais poderão conduzir à educação ambiental.

A definição dos objectivos deve estar de acordo com a idade dos alunos. Para os mais novos, poder-se-á procurar desenvolver neles o sentido do seu ambiente imediato, e o mapa mental desse ambiente. Para os mais velhos, é importante a procura de explicações de padrões espaciais a diferentes escalas e dos processos que operam a essas escalas — a interacção entre o meio físico e humano é diferente conforme a escala considerada.

«A explicação de padrões espaciais é importante porque são parte e parcela da compreensão prática, sem a qual é difícil obter uma perspectiva cognitiva. (...) A tarefa do professor é tornar os alunos conscientes desses padrões e ajudá-los a encontrar uma explicação para a sua existência. (. . .) Saliente-se, no entanto, que o que é fundamental na educação geográfica é desenvolver séries de ideias e destrezas que não sejam dependentes de um contexto, mas transferíveis para outras situações» (Graves, 1984, p.217). Conduzindo-nos assim, à educação ambiental.

IX Encontro Nacional de Professores de Geografia

19 a 21 de Abril de 1995 – Castelo Branco

Discurso de Abertura

Emília de Sande Lemos

Exm.º Senhor Governador Civil de Castelo Branco

Exm.ºs Senhores Presidentes da Câmara Municipal de Castelo Branco,
Idanha-a-Nova, Proença-a-Nova e Alcaide de Alcântara

Senhores Convidados

Colegas

Ao correspondermos a uma proposta de colegas de Castelo Branco para aqui realizar o nosso IX Encontro, sentimos que estávamos a contribuir para a desmistificação da desertificação do interior e, felizmente, nas mais diversas vertentes, todas as nossas expectativas foram ultrapassadas: pela adesão entusiasmada e extremamente colaborante das várias entidades da região, dos membros da Comissão Organizadora que, aqui no terreno, tornaram possível este encontro, e de todos os colegas que, dos mais diversos lugares do País, incluindo as Regiões Autónomas, se deslocaram a esta área interior mas não menos entusiasmante sob o ponto de vista geográfico e humano, para, juntos, podermos aprender para melhor poder ensinar. O optimismo e entusiasmo que todos pusemos na realização deste encontro, e que esperamos que continue durante os dias que se seguem, corresponde, em nosso entender, ao renascimento que verificamos existir nas escolas em relação à disciplina de Geografia.

Na realidade, pretenderam sacrificar-nos, porque nunca quisemos constituir-nos como um *lobbie*, que impusesse à força a importância do papel formativo da Geografia, na medida em que:

- nos empurram para situações antipedagógicas e anticientíficas ao colocarem-nos «um buraco» no 8.º ano;
- subalternizaram-nos em relação à História, no programa da disciplina de História e Geografia de Portugal (não seria mais correcto e alfabético chamar-lhe Geografia e História de Portugal?), pretendendo, como afirmam alguns menos informa-

- dos, quer historiadores quer geógrafos, que o conhecimento do território apenas serve para explicar a sequência dos eventos históricos;
- retiraram a nossa disciplina do plano curricular do 12.º ano para a substituir pela Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (a leccionar por professores de Geografia e Economia em paridade).

No entanto, esqueceram-se que a Geografia é, antes do mais, uma disciplina de síntese.

Quem ler os maravilhosos livros do Mestre Orlando Ribeiro poderá dar-se conta de como nós, geógrafos, fomos ensinados e aprendemos a saber observar as várias cambiantes da realidade espaço-económico/temporal, procurando na diversidade das culturas, das paisagens, das redes e dos fluxos apreender a vivência, o pulsar, deste belo e multifacetado planeta em que vivemos.

Aliás, não é por acaso que muitos professores de Geografia estão presentes na área-escola, nos clubes, e em tantas outras actividades que exigem este olhar atento sobre o mundo e as grandes vertentes da educação: a educação para o desenvolvimento, para a cidadania e a educação ambiental. É ainda com imensa alegria que verificamos que muitos dos nossos alunos, após o 9.º ano, escolhem a disciplina de Geografia nos 10.º e 11.º anos, permitindo-lhes assim um maior e melhor desenvolvimento das capacidades ligadas à expressão gráfica (um dos domínios em que nós, professores de Geografia, estamos mais à vontade), bem como as que conduzem a uma compreensão mais aprofundada da nação portuguesa.

Por todas estas razões queremos e exigimos trabalhar em equipa com os professores de História, nas escolas C + S, não numa base de concorrência, que não desejamos, mas de procura dos caminhos que conduzam os nossos alunos do 2.º ciclo do ensino básico a um conhecimento elementar do território português, quer sob o ponto de vista físico quer humano, para além do desenvolvimento de um vocabulário geográfico específico, e das capacidades elementares de interpretação da linguagem gráfica e cartográfica. Também a disciplina de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social será encarada pelos professores de Geografia como um estimulante desafio de cooperação e entreajuda entre nós e os colegas de Economia.

O programa desta disciplina, que foi distribuído nas vossas pastas (em versão resumida) é, sem dúvida, um aliciente olhar sobre o mundo, sobre o evoluir do sistema geoeconómico. Para nós, professores de Geografia, que estamos habituados a estar com o olho bem atento a este evoluir, não será certamente difícil planificar todo um conjunto de actividades que possam tornar esta disciplina tão interessante quanto a Geografia.

Não quer isto dizer, certamente, que os programas de Geografia da Reforma estão isentos de defeitos; na realidade, a Associação de Professores de Geografia, considerando os testemunhos que lhe têm chegado, gostaria de aproveitar esta ocasião para chamar a atenção para a necessidade de reformular o programa do 7.º ano, por não se adequar ao desenvolvimento mental dos alunos e pela sua extensão. Quanto ao 9.º ano há que seguir atentamente a sua generalização, para que se possa, em tempo, propor as possíveis alterações que a prática das escolas e dos professores mais aconselhar.

A Associação de Professores de Geografia não se coibirá nunca de emitir as opiniões que julgar necessárias, procurando assim acompanhar este movimento de construção de uma maior

participação da sociedade civil, intervindo, neste caso, na política educativa do País. Nesta óptica, será sempre nossa preocupação um diálogo permanente com os sócios e todos os professores de Geografia, quer através das nossas publicações, acções de formação ou contactos com as escolas.

Procuraremos ainda estabelecer, com as mais diversas instituições ligadas à Educação e à Geografia, protocolos que nos conduzam ao lugar que devemos ter na formação contínua, como associação pedagógica representativa de mais de 600 professores de Geografia.

É, aliás, por encararmos como fundamental uma profunda aliança entre o Ensino Básico e Secundário e o Ensino Superior que fizemos já uma proposta para que, numa cerimónia protagonizada em conjunto com a Associação Portuguesa de Geógrafos, seja entregue um prémio simbólico à professora Suzanne Daveau Ribeiro pela abertura que sempre manifestou ao diálogo entre as duas vertentes do ensino geográfico e ao departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pelas mesmas razões (tantas vezes consubstanciadas na realização das semanas da Geografia, cujo principal público sempre foram os professores do ensino básico e secundário).

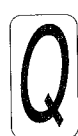
A Associação de Professores de Geografia manifesta assim, mais uma vez, a sua inteira disponibilidade para se associar com todos aqueles que pretendem um ensino da Geografia verdadeiramente moderno, em toda a acepção pedagógica e científica da palavra, mas também reafirma aqui o seu empenhamento para, em conjunto com as outras associações de professores, no quadro do SIAP (Secretariado Inter-Associações Pedagógicas), intervir nas temáticas de carácter mais geral, como a avaliação ou o cumprimento dos programas.

E porque acreditamos sinceramente que o sucesso dos nossos alunos começa pelo sucesso dos professores, desejamos a todos três dias de um profícuo trabalho, quer ouvindo os palestrantes, ou intervindo nos debates que vos propomos, quer calcorreando e observando as ruas, os caminhos, os lugares e os povos desta bela região portuguesa.

Geografia de España/Geografia de Portugal/ /Geografia de la Península Iberica. Hacia un Currículo Integrado de la Geografia de la Península Iberica en la Enseñanza Secundaria.

*Comunicação apresentada
no VIII Encontro de Professores de Geografia (Aveiro)*

Juan Carlos Rodriguez Santillana
(Asociación de Geógrafos Españoles)



UANDO me invitaron a tomar parte en este VIII Encontro de Professores de Geografia me pareció interesante poder compartir con un grupo de compañeros, especialmente sensibilizados en la cuestión por razones evidentes de dedicación profesional, algunas ideas hace tiempo individualmente reflexionadas — y por ello sin posibilidad de contraste alguno — sobre los ámbitos geográficos presentes en los currículos escolares a la hora de hacer referencia a Portugal o a España.

Se ha acuñado desde hace tiempo la frase de que España y Portugal son dos países que viven su realidad cotidiana de espaldas uno a otro. Posiblemente sea así, aunque aquí y ahora no es el lugar idóneo para debatir una cuestión como esta, de causas, consecuencias y circunstancias tan variadas. Pero lo que sí podemos y debemos hacer los geógrafos, los profesores de Geografía, es evitar que ese desconocimiento, anclado muchas veces en posturas atávicas, perviva en los portugueses e españoles del año 2.000, que, en definitiva, son nuestros alumnos de hoy. He de advertir desde ya, que todas cuantas opiniones se siguen está hechas desde la perspectiva de un profesor-geógrafo español que, aunque viaje con asiduidad por tierras portuguesas, sólo conoce su realidad educativa de forma superficial.

Con frecuencia, en los currículos escolares de Geografía la referencia «de España» añadida a «el relieve», «el clima», «los suelos» suele aludir — no sé si a causa de una similitud o yuxtaposición innecesaria de justificar por evidente —, también a Portugal, lográndose así, quizá por un camino inadecuado, es estudio del espacio peninsular como el todo inseparable que es. Si a un niño y joven español, alumno de enseñanza primaria o secundaria, se le pide que dibuje un mapa de España, en la práctica totalidad de las ocasiones nos encontraremos con que delinea el entorno integro de la Península Ibérica, no el del Estado Español que se le ha pedido. Lo hará, además, con absoluta espontaneidad y hábito porque así lo entiende el medio académico, e incluso popular, en el que se desenvuelve. Y es que, entre muchas otras razones que justifican este hecho, resulta complicado desde el punto de vista de la Geografía Física — del estudio del

medio físico si se prefiere — individualizar España de Portugal, Portugal de España. Como señala Font Tullot, «... pocas áreas hay en el mundo que constituyan una unidad geográfica... tan bien delimitada como este microcontinente que es la Península Ibérica...» ⁽¹⁾. Ni el pliegue monoclinial de flexión que parece inducir el desarrollo de la frontera y desvía la entrada en Portugal de los grandes ríos peninsulares, ni los cambios climáticos entre el interior de ambas submesetas y el declive estructural portugués, parecen ser y aportar elementos suficientes que justifiquen, sin el recurso de la Historia de las realidades políticas y administrativas, la presencia de dos entidades diferenciadas en la antigua Hispania. Pero, curiosamente, han sido los geógrafos foráneos — casos ejemplares de H. Lautensach y M. Drain — los que mayoritariamente han entendido el espacio ibérico como un todo, superando el cierre referencial que limita el respectivo otro país peninsular a simples citas terminales de cualquier explicación.

Una división regional — físico-natural — rompe en la Península cualquier frontera política. En efecto, los grandes espacios climáticos, fitogeográficos, geológicos y topográficos, hidrogeográficos, en fin, se extienden incorporan circunscripciones administrativas de ambos países sin segregación posible. Como refería hace décadas Díaz de Villegas, tienen más que ver Galicia con Tras os Montes o Andalucía con el Algarve, que las dos regiones portuguesas o las dos españolas entre sí ⁽²⁾. La unidad morfoestructural de la Meseta Central española, ibérica, se extiende sin solución de continuidad alguna desde el interior peninsular hasta el Atlántico definiendo sustantivamente el espacio geográfico portugués con características idénticas al centro-occidente de España: viejos substratos arcaicos y paleozoicos articulados en grises penillanuras y conjuntos orográficos de estilo germánico y apalachense. El Sistema Central español se prolonga por la Serra da Estrela en las mayores altitudes — próximas a los 2.000 metros — de Portugal; la depresión del Tajo-Sado completa por occidente el conjunto de depresiones periféricas del bloque meseteño ibérico — valles del Ebro y Guadalquivir, llanuras litorales levantinas —; el Alentejo prolonga la Extremadura española incluso en los resaltes de los Montes de Toledo y Sierra Guadalupe — Serra de São Mamede en Portugal —; la flexión de Sierra Morena, en fin, mantiene su rectilíneo trazado de singularización geológica mediante la Serra de Caldeirão y Monchique, antesala del Algarbe, verdadera prolongación natural de la bética española.

Excepción hecha de los pequeños ríos de escasa cuenca dispersos por ambos estados, lo cierto es que gran parte de la red hidrográfica principal, la que configura cuencas de dimensiones apreciables, es, salvo los casos del Ebro y Guadalquivir, indiscutiblemente ibérica. En nada Duero, Tajo, Guadiana y Miño varían sus peculiaridades cuando de españoles pasan a ser portugueses. Pero incluso aquellas escorrentías circunscritas a cada nación por su recorrido, también aparecen miméticas en los bruscos de sus perfiles y la alimentación básicamente pluvial. Contrariamente a lo que en su «Geografía de Portugal» de 1941 Girão entendía como ventajosa situación atlántica de Portugal, y a lo Reclus escribía entre el umbral climático que la frontera político-administrativa entre España e Portugal suponía, un estudio científico y comparado de los datos demuestra que la Península Ibérica presenta distintos dominios climáticos con independencia del Estado, y que las áreas de transición entre estos dominios son amplias y graduales sin barreras físicas que posibiliten otra situación distinta. Véanse los casos de Porto y Vigo, con

⁽¹⁾ FONT TULLOT, I. (1983), *Climatología de España y Portugal*, Instituto Nacional de Meteorología, Madrid, pg. XIX.

⁽²⁾ DIAZ DE VILLEGAS Y BUSTAMANTE, D. (1953), *Nueva Geografía Militar de España, países y mares limítrofes*, Ed. Ares, Madrid, pg. 388.

valores térmicos y pluviométricos sumamente parejos incluso en su distribución anual — 14,4° C de media anual em Porto, 15'0 en Vigo; 1150 litros anuales para Porto, 1342 para Vigo. O Faro y Huelva donde, sin conocer previamente a cuál de las dos ciudades corresponde, resulta poco menos que imposible discernir entre sus gráficos ombrotérmicos - 17,8° C media de Faro y 17,9° C de Huelva, 453 litros en Faro y 462 en Huelva. Idéntico esquema de análisis e interpretación cabe aplicarse al conocimiento de la cobertera vegetal espontánea y subespontánea. Si bien algunas especies climáticas y comunidades permanentes muy características prosperan en todos los ámbitos ibéricos, como es el caso de distintas quercíneas — *quercus ilex*, *quercus suber*, *quercus pirenaica* o *lusitanica* — y pinos, se puede establecer una clara disposición zonal que lógicamente, anula cualquier artificiosa compartimentación de las fitogeografías portuguesa y española.

Ahora bien, como llevar todo esto a las aulas?, qué estructuras curriculares son precisas?, con qué apoyos — sobre todo materiales — es imprescindible contar?. En primer lugar aparece como inexcusable, a tenor de todo lo anterior, que el profesorado de ambos países conozca en profundidad la realidad geográfica del otro; conocimiento sin el que es imposible dar principio a cualquier planteamiento didáctico. Junto a ello, resulta necesaria la creación de obras de texto y consulta para los niveles tanto de educación primaria como secundaria que partan de tratamientos integrados e integradores de las realidades físico-natural y humano-económica de Portugal y España, de la Península Ibérica. Puede que incluso la dinámica de los dos Estados en el conjunto socioeconómico y político de la Comunidad Europea obligue a ambos sistemas educativos a generar trabajos en este sentido, pero sería una lástima para todos que tuviéramos que esperar a ello sin haber tomado antes las medidas oportunas para su consecución.

Cierto es que difícilmente se puede llevar a alumnos de 10 o 12 años al conocimiento del medio más allá de su propia comunidad próxima. Cualquier abstracción superior corre el riesgo casi seguro de caer en la esterilidad educativa y científica. Por ello resulta harto complicado diseñar fórmulas válidas para el estudio integrado del medio de origen a colectivos de alumnos españoles y portugueses en este tramo del sistema (final de la Educación Primaria en España, 5° y 6.º año — 2º ciclo, do Ensino Básico en Portugal). Sin embargo, no ocurre lo mismo con edades superiores, con lo que en España estructuraremos a lo largo de los próximos años como Educación Secundaria Obligatoria y en Portugal como 3.º ciclo do Ensino Básico y Ensino Secundario. En estos cursos, aunque también como iniciación en los anteriores, un procedimiento de trabajo/estudio sumamente adecuado al momento evolutivo del niño adolescente y al fin integrador que buscamos, es el trabajo cartográfico — mapas y planos — a distintos niveles y escalas. Como refiere Antoni Zabala, «si contemplamos las Ciencias Sociales como una investigación del medio — medio de influencia directa sobre el niño, y, por tanto, medio observable — nos es necesario, cada vez más, conocer aquellos instrumentos que nos posibiliten la representación de los datos observados y que nos faciliten su medición, interpretación y comparación» ⁽³⁾. Y, qué mejor soporte para el estudio de la Península Ibérica por alumnos de los Estados que la componen que el trabajo a partir de y junto a los mapas? Probablemente si acostumbráramos por reiteración visual a que nuestros alumnos entiendan y comprendan como algo normal un espacio único y unívoco estemos dando un paso transcendente para el estudio sin prejuicios de otras realidades menos objetivables, aunque no menos contrastables, tanto de la Geografía como de la Historia y la cultura.

⁽³⁾ ZABALA, A. (1987), Interpretación del espacio. Los primeros planos, *El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, M.E.C., Madrid, pg. 30.

El ámbito ibérico permite como muy pocos alcanzar con el alumnado un propósito geográfico de primer orden: la síntesis integradora del paisaje; síntesis que debe partir de un análisis previo en que el profesor se esfuerce por presentar una visión lo más completa posible del paisaje en sus múltiples facetas. Deberán analizarse sucesivamente los distintos elementos y fenómenos del espacio peninsular, sus caracteres, las causas de su localización y de su extensión, su evolución en el tiempo y en el espacio, y, en fin, sus consecuencias globales. Siguiendo a Delval cabría decir que para formar la idea de una unidad física o física-administrativa es «necesario comprender cuáles son las unidades geográficas que la forman, así como las relaciones que existen entre ellas, tanto en los aspectos espaciales y materiales, como en los aspectos sociales y de relaciones humanas» ⁽⁴⁾. Pero resultaría pueril entender, aplicando una concepción empirista del aprendizaje, que el conocimiento del medio español y portugués puede realizarse a partir de un modelo de aprehensión perceptiva, haciendo bueno el camino, comunmente aceptado, de partir de lo inmediato hacia lo más lejano. El espacio a conocer, analizar y sintetizar es tan vasto, que indefectiblemente se necesita una información conceptual adquirida por otros conductos, básicamente por la presencia del profesor.

Ahora bien, como apunta Dollfus, un ámbito cualquiera — la porción suroccidental del continente europeo que nos ocupa, por ejemplo — tendrá personalidad propia si es clara y rotundamente localizable, y por ello y junto a ello queda diferenciada cuantitativamente de su entorno. No cabe duda de que nuestra Península — precisamente por el en ocasiones significado panpeninsularismo — reúne ambas capacidades en conjunto, más nunca, como ya se ha apuntado, cada uno de los Estados que la conforman por separado. Además, prosigue Dollfus, cualquier espacio para ser o alcanzar entidad propia deberá presentar una evolución de conjunto incuestionable en lo geológico, climático, fitogeográfico, etc. Sin duda, y las pruebas acabo de referirlas, ésta Península Hispánica muestra una evolución general de sus espacios múltiples que la individualiza incluso de sus equivalentes en latitud a lo largo del Mediterráneo.

Pero ante todo, para la circunstancia de integración educativa que aquí nos preocupa deben primar los componentes de percepción e introspección personal del espacio hispano-luso por parte del alumnado de ambas colectividades, es decir, las ideas que sobre nuestra compartida realidad existen y se extienden en las aulas de uno y otro lado de la frontera. Esta reciente Geografía de la percepción es presentada por la profesora González Muñoz como «la introducción de lo subjetivo en la apreciación del medio»; para indicar inmediatamente cómo «conocer el grado de legibilidad que el espacio tiene para nuestros alumnos y su relación con las distintas variables, estudiar su experiencia perceptiva y las imágenes mentales a que da lugar, profundizar en su sentido del espacio — su espacio personal — y hasta qué punto pueden moverse mentalmente en él, es un auxiliar de enorme valor para nuestro trabajo» ⁽⁵⁾. Quizá esté aquí el verdadero nudo, posible punto débil, de un proyecto integrador de Geografía para los países ibéricos. Probablemente, ni nuestro alumnado ni nosotros mismos, sus profesores, hayamos rebasado ese umbral que nos llevaría de una concepción nacionalista del espacio — entiéndase el valor aquí del término nacionalista — a otra estrictamente geográfica; a no parar en la convención administrativa de la frontera el estudio del medio en que se desenvuelven Portugal y España.

⁽⁴⁾ DELVAL, J. y otros (1981), El conocimiento de los niños de su propio país, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 75, Barcelona, pgs. 33-36.

⁽⁵⁾ GONZÁLEZ MUÑOZ, M.ª C. (1986). La Geografía de la percepción en el Bachillerato, *Didáctica Geográfica*, n.º 14. Madrid, pg. 29.

Relacionado con ello señalaré finalmente como objetivo irrenunciable en la tarea de formación en Ciencias Humanas y Sociales — especialmente en Geografía — del alumnado hispano-portugués la consecución de un marcado sentido de solidaridad intercomunitaria que, como expresan los profesores Sporck y Tulippe para cualquier estudio del medio, «contribuya a inculcar en los jóvenes la noción positiva de la solidaridad que debiera existir entre todos los hombres» ⁽⁶⁾.

⁽⁶⁾ SPORCK, J.A.; TULIPPE, O. (1981), Interés educativo de la Geografía, *Método para la enseñanza de la Geografía*, Teide/UNESCO, Barcelona, pg. 18.

Geografia, Saúde e Ambiente: o desenvolvimento de temas curriculares transversais

*Comunicação apresentada
no VIII Encontro de Professores de Geografia (Aveiro)*

Patrick Bailey

Introdução

POR toda a Europa e não só, os curricula escolares têm sido cuidadosamente examinados e revistos. O principal problema encarado pelos reformadores curriculares tem sido como melhor relacionar as várias partes do *curriculum*; como transmitir às crianças e aos estudantes mais velhos que todas as partes do conhecimento são parte de um todo. É muito fácil transmitir a impressão oposta através das nossas estruturas curriculares e supor que as ciências são separadas das artes e que o trabalho prático e vocacional não tem nada a ver com os anteriores.

Esta fragmentação curricular é potencialmente desastrosa sob o ponto de vista educacional. A maior parte dos progressos no conhecimento têm lugar nas fronteiras das disciplinas onde perspectivas complementares podem ser partilhadas. Assim, deveremos educar os jovens para que pensem «ousadamente para além dos limites».

Na Grã-Bretanha, foi decidido tentar relacionar e unificar um *curriculum* potencialmente dividido desenvolvendo 5 temas curriculares transversais. Estes temas estão agora a ser implementados no ensino de todas as disciplinas. Todos os professores foram solicitados a fornecer contribuições para os 5 temas, ou para alguns deles, utilizando distintos conhecimentos, modos de pensamento, capacidades e perspectivas das suas disciplinas. Os 5 temas são: cidadania, educação para a saúde, compreensão económica e industrial, educação ambiental e — um tema um tanto diferente — orientação de carreiras e aconselhamento. Evidentemente, os cinco temas estão intimamente relacionados.

Na presente comunicação eu sugiro diferentes modos, através dos quais os geógrafos podem contribuir para o desenvolvimento da educação para a saúde. Eu acredito que o estudo da saúde, dos indivíduos, das comunidades, das nações, do próprio Globo, é uma parte vital da educação ambiental.

As subdivisões da geografia utilizadas nesta comunicação são aquelas adoptadas pelo *curriculum* nacional britânico e designadas, de algum modo estranhamente, como Objectivos de Aquisição. Existem dois destes objectivos. Os Objectivos de Aquisição não são títulos de

separação de unidades das disciplinas. Os professores de Geografia, na Grã-Bretanha, planificam os conteúdos da sua própria disciplina; mas é-lhes solicitado que leccionem todos os conteúdos da Geografia de acordo com os Objectivos de Aquisição e que utilizem estes como a base para as avaliações e exames dos seus alunos.

Educação para a Saúde e Geografia

A Geografia é o estudo do mundo e das suas populações considerado nas suas perspectivas espacial e ambiental. Algumas partes do mundo são mais saudáveis do que outras; alguns dos seus 5,3 biliões de pessoas beneficiam de melhor saúde do que outros. As condições de saúde e de doença das populações afectam poderosamente as suas acções e as suas relações com os outros; isto é tão verdade para as nações como para os indivíduos. Porque a Geografia procura explicar as acções humanas, isto faz com que os estudos da saúde e da doença, bem como as suas causas, devem ser incluídos nas investigações geográficas e no ensino.

Tentativas para calcular as distribuições e as variações espaciais do fenómeno à superfície terrestre, incluindo aquelas relacionadas com a saúde e a doença, conduzem a estudos sobre as relações complicadas e delicadamente equilibradas que existem entre as acções humanas, as condições e os processos do mundo natural e dos ambientes económico, social, político e outros que os seres humanos criam para eles próprios. Estas análises ambientais mostram, mais do que nunca, que não há relações directas entre a qualidade e quantidade de recursos dos ambientes naturais e o bem-estar dos seus habitantes. Considerações económicas e políticas intervêm regularmente, de tal forma que áreas com bons recursos naturais exibem condições de trabalho e de vida miseráveis (os ricos campos de carvão britânicos, no século dezanove, foram um exemplo; os campos de carvão da Silésia são outro) enquanto que áreas com ambientes difíceis e poucos recursos naturais podem alcançar níveis de rendimento e de bem-estar extraordinariamente altos. No mundo moderno, o Japão é seguramente o primeiro exemplo desta situação. Os seus recursos consistem quase exclusivamente num povo engenhoso e hábil e numa cultura que suporta o trabalho duro. Desde 1945 tem beneficiado também da inestimável vantagem da imposição externa duma proibição de armamentos. A Geografia está cheia de oportunidades para explorar as relações entre a saúde e outros aspectos da actividade humana (ver, por exemplo, Mackay, 1993). Algumas possibilidades oferecidas pelos Objectivos de Aquisição da Geografia, no *curriculum* nacional, vão, de seguida, ser resumidas. Estes objectivos são de dois tipos: Objectivos de Aquisição 1 estão relacionados com capacidades (*skills*) e servem de base ao outro, que está relacionado com ideias e informação geográfica.

Objectivos de Aquisição 1 — Capacidades geográficas (*skills*)

As capacidades específicas da Geografia são principalmente aquelas relacionadas com a cartografia e com o uso de outras técnicas geográficas de apresentação e interpretação da informação. Na escola o papel e o ecrã do computador podem ser usados apropriadamente para manejar materiais geográficos.

A cartografia da informação acerca da saúde e das doenças começou na Grã-Bretanha com a demonstração de John Snow de que a cólera era transmitida pela água infectada (Snow, 1855). Snow (1813-1858) foi um brilhante epidemiologista e um anestesista pioneiro.

Na altura da deflagração da grande cólera de 1848-1857 ele estava a trabalhar em Londres como médico profissional. Nessa altura, o modo como a cólera era transmitida era ainda desconhecido. Snow suspeitava da água contaminada mas precisava demonstrá-lo. Para isso, cartografou as localizações exactas de casos de cólera numa parte do Soho, bem como as localizações daqueles que escaparam à doença. O seu mapa demonstrou dramaticamente que aqueles que beberam de um poço particular, no qual o esgoto se infiltrava, apanharam cólera enquanto que aqueles que trabalhavam numa fábrica de cerveja local e que nunca tinham bebido daquela água não contraíram a doença. Mais tarde, Snow alargou os seus estudos para demonstrar que a água do Tamisa era a principal fonte de infecção. Os esgotos não tratados eram descarregados no rio que era também a principal fonte para o abastecimento domiciliário de água à cidade. Desde essa altura, técnicas similares às de Snow têm sido usadas com muito mais sucesso para ajudar a isolar as causa e os métodos de transmissão de doenças em muitas partes do mundo (ver Jarcho, 1970).

A disciplina de Geografia do *curriculum* nacional pode incluir a cartografia de muitos tipos de informação relacionadas com a saúde a nível local, da cidade ou da região. Possíveis investigações incluem a distribuição de espaços abertos nas cidades que oferecem oportunidades de ar fresco, exercício e lugares seguros para as crianças brincarem. A cartografia de avaliação ambiental pode revelar e quantificar variações nas condições de salubridade e de nocividade entre uma rua e outra, entre uma área e outra. Mapas da densidade do tráfego e do movimento peatonal podem revelar problemas de planeamento e talvez sugerir possíveis soluções. Concentrações elevadas de peões, carros e camiões nas mesmas ruas podem ser pouco saudáveis, desconfortantes e perigosas.

À escala mais alargada do país, da União Europeia, do mundo, mapas dos níveis de saúde de vários tipos podem dar uma imagem muito instrutiva e reflexiva do bem-estar geral da humanidade. Exemplos de tais mapas incluem aqueles que mostram os níveis de rendimento nacional, nutrição, provisões em água potável; número de médicos por milhar de pessoas; proporção do rendimento nacional despendido na saúde. Até há pouco tempo, a Etiópia, um dos mais pobres países do mundo, despendia a mais baixa proporção dos seus rendimentos para a saúde e a maior proporção em armamento, comparativamente a qualquer outro país do mundo. O Atlas do Novo Estado do Mundo (Kidron e Segal, 1987) é uma inestimável fonte de mapas mundiais relacionados com a saúde.

Objectivos de Aquisição 2 — Aspectos dos estudos geográficos: lugares e temas.

Este segundo objectivo da aquisição tenta, antes de mais, assegurar que os jovens adquiram um conhecimento sistemático do mundo e alguma compreensão do seu próprio país e da sua própria região. As ligações com a Educação para a Saúde e com o outro Objectivo de Aquisição podem ser feitas através da colocação de perguntas acerca de um lugar qualquer que esteja a ser estudado, tais como:

- Que condições tornam algumas áreas mais saudáveis do que outras?
- Serão essas condições naturais ou produzidas pela população?
- Que lugares ou regiões são mais ou menos saudáveis e porquê?
- Como podem as condições de saúde ser melhoradas e porque é que ainda não foram concretizadas?

Estudos em aspectos da geografia física

Estes estudos dão informações de base essenciais acerca do modo como o mundo natural funciona, informações que são básicas para a compreensão de todas as actividades humanas e para as respectivas consequências.

Fundamental para os processos naturais de manutenção global da vida e de manutenção da saúde é o ciclo hidrológico, entendido como a troca contínua da energia e água entre a atmosfera, os oceanos, os continentes e todas as manifestações de vida. A satisfação de todas as necessidades domiciliárias de água, os sistemas de drenagem, tanto rudimentares como sofisticados, toda a agricultura, toda a vida dependem em absoluto deste ciclo. Uma boa saúde, em qualquer parte, está dependente de se conseguir conservar esta água em circulação, esta parte das provisões globais de água, sem ser poluída. Um estudo local dos movimentos da água, à superfície e em profundidade, e das actuais e possíveis causas de poluição, é uma forma estimulante de introduzir uma unidade de geografia física e oferece muitas oportunidades para que temas sobre a saúde sejam discutidos.

As populações e os seus ambientes

A Geografia Humana aborda ideias e informações acerca das populações, níveis de urbanização, migrações (e devemos dizer que existem mais do que 20 milhões de migrantes forçados e pessoas deslocadas no mundo actual); também faz abordagens acerca dos recursos e das respectivas utilizações, da agricultura, da indústria, do poder, do comércio e de outras formas de trocas. Relacionando toda esta informação da geografia humana é possível construir um modelo de referência sobre condições de saúde e definir o que podem ser designadas como as localizações ideais. Poder-se-á comparar este modelo ideal com lugares seleccionados, próximos de nós ou mais distantes.

Estudos em geografia do ambiente

Juntando temas físicos e humanos eles lembram-nos, uma vez mais, de que o bem-estar, e mesmo a sobrevivência da raça humana dependem da nossa capacidade de manter a saúde da estreita faixa da superfície da Terra onde a vida se desenvolve e na qual nós vivemos: a atmosfera, os oceanos, os solos, as plantas, os animais e outras criaturas vivas que constituem a biosfera, da qual nós fazemos parte. Isto dá oportunidades para discutir os desenvolvimentos que podem transtornar os delicados equilíbrios no interior desta faixa da Terra que suporta a vida, tais como a poluição atmosférica e o envenenamento dos lagos e mesmo de mares inteiros, tal como o Mar Negro. Uma causa menos óbvia de preocupação, mas também um tópico excelente para estudo, é o impacto do turismo de massas apoiado nos aviões Jumbo, e que brevemente será substituído pelos aviões Jumbo gigantes.

David Lodge (1991) lembrou-nos que «o turismo está a esgotar o Planeta». O turismo de massas trouxe pressões intoleráveis que lugares e comunidades isoladas não suportam, sem profundas consequências para a saúde e o bem-estar dos indivíduos e dos grupos. A ilha da Grã-Canária é um caso a salientar. Nesta pequena ilha montanhosa um forte aumento no número de turistas desde 1970 tem originado o aparecimento de cidades completamente novas num

ambiente desértico, as provisões de água têm sido depauperadas, a agricultura tem sido abandonada, a população tem-se deslocado do campo para a cidade, muitas vezes encontrando aí habitações pobres, trabalho desqualificado e frequentemente o desemprego. A Grã-Canária, possivelmente saudável para os turistas, certamente não o é para muitos dos seus habitantes, vivendo dos níveis mais baixos de segurança social, na periferia da cidade, em torres de apartamentos ou em acomodações abarracadas em torno de Las Palmas.

Conclusão

Apesar dos problemas aqui focados, a geografia da saúde é um estudo de esperança. Ela relembra-nos que a saúde é normal e que toda a gente pode beneficiar dela. Infelizmente, ela também nos mostra porque é que isso nem sempre acontece. A geografia da saúde ensina-nos que a pobreza, a má governação, a exploração, a ganância e a guerra são causas bastante mais potentes para a falta de saúde do que as dificuldades ambientais naturais. Acima de tudo, é um apelo à acção, um apelo aos mais novos para irem para o terreno e fazerem mais do que os seus ascendentes tentaram fazer, por forma a assegurarem uma boa saúde para todos.

Bibliografia

Archer, M. (1991), *Aspects of Applied Geography: Development and Health*, London, Hodder and Stoughton.

Curriculum Council for Wales (1991), *Geography in the national curriculum: Non-statutory guidance for teachers*, Cardiff, CCW.

De la Torre, E., Ayneto, C., Guillen, G. and Perdomo, I. (1990), in *El Turismo. Las Palmas de Gran Canaria*, Direccion General de Ordenacion e Infraestructura Turistica.

DES (1991), *Geography in the national curriculum*, London: DES.

Jarcho, S. (1970), «Yellow fever, cholera and the beginning of medical cartography», *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, 25, 131-42.

Kidron, M. and Segal, R. (1987), *The New State of the World Atlas*, London, Pan Books.

Lodge, D. (1991), *Paradise News*, London, Penguin Books.

Mackay, J. (1993), *The State of Health Atlas* London, Simon and Schuster.

NCC (1991), *Geography: Non statutory Guidance*, York, NCC

A ajuda pública ao desenvolvimento e as relações Norte-Sul

Manuela Afonso

COM a generalização da nova disciplina de 12.º ano, Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, no próximo ano lectivo, novos desafios são propostos aos professores do grupo 11.º A. Virada para a compreensão do mundo contemporâneo, leva-nos a debater as questões do desenvolvimento/subdesenvolvimento e do fosso crescente entre países do Norte (países desenvolvidos) (PD), e países do Sul (países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento) (PVD).

Na *aldeia global* em que vivemos, cada vez mais os problemas dos nossos vizinhos são também os nossos próprios problemas. Nesta perspectiva, o subdesenvolvimento do Sul é um problema ao qual o Norte, co-responsável, não pode ficar indiferente sob pena de pôr em causa a sobrevivência comum. Os países do Sul, sobretudo os da África ao sul do Sahara, apresentam uma marginalização crescente em termos de comércio mundial e os termos de troca são-lhes cada vez mais desfavoráveis. A cooperação para o desenvolvimento apresenta-se como uma forma de atenuar estas assimetrias e como uma via privilegiada para o estabelecimento de laços de solidariedade que compensem esse fosso entre o Norte e o Sul. De facto, as relações de cooperação são sobretudo estabelecidas entre estes dois grupos de países e fazem hoje parte da política externa de qualquer país, sendo também estabelecidas por organizações internacionais, como é o caso da União Europeia e das Nações Unidas. Ao falarmos de cooperação para o desenvolvimento referimo-nos sobretudo à Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD). É dela que trata este artigo, o qual se insere num trabalho de investigação mais vasto sobre *Cooperação para o Desenvolvimento* ⁽¹⁾, a publicar pelo CIDAC. Procuramos, por agora, dar uma panorâmica do aparecimento e evolução da APD e das suas características actuais.

É frequente englobarem-se na APD formas de ajuda que escapam à filosofia deste conceito. De facto, a APD está desde o início definida por critérios objectivos e, embora esse con-

⁽¹⁾ Trata-se de uma publicação para leitores não especializados nesta temática, preocupando-se em dar a conhecer a terminologia utilizada nas relações de cooperação. Para além da evolução histórica, caracteriza a cooperação portuguesa, a cooperação das organizações multilaterais, faz um balanço das tendências actuais da cooperação bi e multilateral e tenta, no último capítulo, perspectivar as tendências futuras quanto à cooperação para o desenvolvimento.

ceito tenha evoluído desde então, existem algumas características que permitem identificá-la. É a expressão habitualmente utilizada para designar a transferência de recursos entre o Norte e o Sul. Estas transferências de recursos provenientes de meios públicos, feitas directa (APD bilateral), ou indirectamente (APD multilateral), pelos Estados fornecedores, devem obedecer a algumas condições para que possam ser consideradas APD:

- 1 — serem feitas por agências oficiais;
- 2 — serem fornecidas com o objectivo principal de favorecer o desenvolvimento económico e melhorar o nível de vida nos PVD;
- 3 — no caso de se tratar de empréstimos, serem concedidos em condições mais favoráveis do que as do mercado, ou seja comportarem um elemento de liberalidade ⁽²⁾ de pelo menos 25% (esta condição aplica-se apenas aos compromissos de APD efectuados após 1 de Janeiro de 1973).

A ajuda representou, em 1992, a terceira fonte de recursos para os PVD e cerca de duas vezes os recursos internos dos países de mais baixos rendimentos. O número de países destinatários potenciais de ajuda tem vindo a aumentar e aos doadores colocam-se alguns problemas sobre as suas prioridades na política de ajuda. Por um lado, os seus objectivos têm vindo a mudar e os doadores confrontam-se com o problema de como aumentar e distribuir os recursos destinados à ajuda.

Actualmente duas forças interferem na política de ajuda:

- 1 — O desequilíbrio entre o lento crescimento dos orçamentos de ajuda por parte dos doadores e o rápido crescimento da lista de receptores;
- 2 — A mudança nos objectivos dos doadores, em grande parte como consequência do fim do comunismo na Europa de Leste e na ex-URSS, tornando-se estes países potenciais e reais receptores.

Apesar de, desde 1970, os fluxos de investimento privado para os PVD terem vindo a aumentar, a maior parte desse investimento (72%), tem-se concentrado numa escassa dezena de países: China, México, Malásia, Argentina, Tailândia, Indonésia, Brasil, Nigéria, Venezuela e Coreia do Sul (os quatro asiáticos deste grupo figuram entre os países que conseguiram maiores progressos de desenvolvimento nos últimos 30 anos). Os restantes PVD continuam esquecidos, recebendo os países mais pobres apenas 2% do investimento directo estrangeiro, e a África a sul do Sahara recebe apenas 6% deste total. A maior parte dos investimentos privados são feitos dentro do Norte: a América do Norte investe na Europa e a Europa investe na América do Norte (estes investimentos representam cerca de 60% do total do investimento privado). Dos restantes 40%, a maior parte (30%) é investida nos Novos Países Industrializados (NPI), e só o restante vai para a África.

Para a marginalização de África na economia mundial contribuem vários factores: a quebra das exportações africanas, a descida dos preços das matérias-primas e a instabilidade

⁽²⁾ O Elemento de Liberalidade ou de Concessionalidade reflecte as condições financeiras de uma operação de APD, ou seja, as taxas de juro, o prazo de reembolso (período de tempo entre o empréstimo e o reembolso final) e o diferimento de amortização, ou período de graça (prazo decorrente entre a concessão do empréstimo e o primeiro reembolso). Dá-nos a indicação da existência ou não de condições favoráveis do empréstimo, quando comparadas com as condições do mercado. O benefício financeiro que o país receptor retira do empréstimo é calculado pela diferença entre as condições acordadas e as condições de mercado. No caso de um donativo o elemento de liberalidade é de 100%.

política da região, a par da canalização de recursos financeiros internacionais para a Ásia e para as economias da Europa de Leste e da ex-URSS, sendo as perspectivas de evolução futura preocupantes. Mas vejamos como se chegou a esta situação.

Até à década de 60 a ajuda pública ao desenvolvimento, nos moldes em que é definida actualmente, ainda não tinha nascido. Embora a ajuda dos EUA à Europa e ao Japão, no pós-guerra, sejam os primeiros indícios da preocupação com a cooperação internacional, os países do Norte, ao contrário da maioria dos PVD do Sul, já dispunham de condições institucionais, políticas, de recursos humanos, etc., para o rápido arranque económico. Neste contexto, tratava-se sobretudo de pôr a funcionar estruturas já existentes, mas desorganizadas na sequência da guerra, e não da transferência de capitais e (ou) outros recursos em condições favoráveis, como instrumento de promoção do desenvolvimento. É apenas nesta década que as preocupações com a ajuda se viram para os PVD. Até aí, ainda como territórios coloniais, a assistência de que beneficiavam era da responsabilidade das potências colonizadoras. Com as independências, a ocorrerem predominantemente nos anos 60, novos interesses se desenvolvem na política internacional. A criação da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1960, que vem substituir a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), por iniciativa dos EUA, teve desde logo interesses na política económica e comercial dos seus Estados-Membros com os países recém-independentes. Em 1961 é criado, na OCDE, o Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD)⁽³⁾. Este organismo passa a ter a função de coordenar e procurar melhorar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento dos Estados-Membros.

Por outro lado, os anos 50 e 60 são os «*anos de ouro*» para o crescimento económico e para o desenvolvimento dos países do Norte. Neste contexto, o comércio mundial intensifica-se e o apoio aos esforços de desenvolvimento de muitos países do Sul conhece um período de prosperidade. Mas o aumento deste apoio fica muito aquém dos objectivos internacionalmente considerados como necessários.

À medida que a tensão Leste-Oeste e a Guerra-Fria⁽⁴⁾ se intensificam começa a assistir-se a um crescimento da cooperação do Norte com o Sul. O auxílio externo é, cada vez mais, visto como uma via para manter e reforçar a influência do Ocidente no Sul. De facto, são sobretudo interesses de política externa que motivam a concepção da ajuda ao desenvolvimento. Não é tanto o desenvolvimento em si que está em causa mas antes uma forma de *promover a estabilidade política e uma orientação política, de acordo com os blocos dominantes*. É também uma forma de interesse de economia externa: «*criação e garantia de mercado de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro*» (OPPENHEIMER, et al., 1990:21). É neste período que os interesses estratégicos, políticos e económicos têm maior peso na APD, embora nunca mais se separem da política de ajuda ao desenvolvimento.

⁽³⁾ Os países que actualmente fazem parte do CAD são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, EUA, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e UE (que inclui países não-membros do CAD), tendo como observadores o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. A Grécia e a Turquia, embora membros da OCDE, não fazem parte do CAD.

⁽⁴⁾ Guerra Fria é a expressão que define as relações entre os EUA e os seus aliados e o Bloco de Leste, no período pós-guerra, e que termina com a política de abertura iniciada por Gorbatchov culminando no acto simbólico da queda do muro de Berlim, em 1989. Este período caracterizou-se pelo recurso ao uso ou ameaça de uso de força nas relações internacionais, por espionagem e contra-espionagem e corridas aos armamentos e em que cada bloco procurava aumentar o número dos seus aliados, conduzindo o mundo a crescentes tensões internacionais e à ameaça constante de nova guerra mundial.

Em 1961, a ONU proclama a primeira década de desenvolvimento e fixa como metas para os PVD um crescimento anual do rendimento nacional de 5%, até ao fim da década, devendo, para o efeito, os PD atribuir 1% do seu Produto Nacional Bruto (PNB) anual para a ajuda ao desenvolvimento. O *conceito de desenvolvimento* era então o de *crescimento económico* e o conceito de ajuda era muito impreciso e vasto abarcando todo o tipo de transacções públicas e privadas com os PVD (doações governamentais, transferências de recursos em condições favoráveis, investimentos directos, investimentos em carteira, subsídios à exportação, empréstimos em condições de mercado, etc.). Até ao final dos anos 60, na sequência das independências, reinou a euforia da solidariedade internacional face aos problemas dos PVD. Acreditava-se que o modelo de desenvolvimento adoptado iria resultar. As organizações internacionais públicas e privadas, vocacionadas para a problemática do desenvolvimento, multiplicavam-se. A ajuda ao desenvolvimento era, como vimos, um importante instrumento da Guerra-Fria, e este objectivo parecia não estar em contradição com o do desenvolvimento.

O fluxo real de ajuda aumenta ao mesmo tempo que se altera o discurso político da solidariedade. Mas a pobreza generaliza-se nos PVD e a ajuda não chega aos mais pobres. Os projectos de grandes investimentos (capital intensivo) nos sectores da indústria e infra-estruturas e na agricultura só beneficiam uma fracção limitada da população. A ideia de que o capital externo viria, à semelhança do Plano Marshall, criar recursos e dinâmicas adicionais importantes para acelerar o desenvolvimento, não se verifica. O fracasso da primeira década de desenvolvimento é evidente, quer pelo não cumprimento dos objectivos anunciados nas áreas económicas e sociais quer pelo crescente alinhamento a que os Estados são obrigados, provocando um clima de desconfiança mútuo. Assim, após a fase de euforia que se segue às independências, as condições económicas e sociais agravam-se nos novos Estados.

Assiste-se a um reconhecimento gradual da necessidade de uma atenção global para com os problemas dos países do Sul. As Nações Unidas e os seus diversos organismos contribuem bastante para a difusão desta tomada de consciência. A criação da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), é disso um exemplo (apesar dos fracassos dos seus objectivos, continua a ser o porta-voz dos PVD, nomeadamente junto do GATT).

Para a década de 70 a ONU proclama a segunda década do desenvolvimento. Apesar de os objectivos da década anterior não terem sido atingidos, os desta década continuam ambiciosos: crescimento médio dos PVD de 6% ao ano, com os países desenvolvidos a cumprirem o 1% do PNB anual para a APD, até 1975, baixando para 0,7% do PNB ainda nessa década. A política oficial de ajuda passa a estar orientada para a satisfação das necessidades básicas da população em geral. A ajuda centra-se nas necessidades das populações pobres dos campos e das cidades. O *conceito de desenvolvimento* passa a incluir não só o *crescimento económico*, mas também o *desenvolvimento social*. Os primeiros sinais de fracasso são já referidos na reunião do Movimento dos Não-Alinhados, em Setembro de 1973. Mas os países industrializados estão mais preocupados com a deterioração da sua situação económica, devido à crise do petróleo, do que com a dos PVD. As determinantes de ordem política e económica continuam a dominar a ajuda ao desenvolvimento.

Os países do Sul apelam ao estabelecimento de uma Nova Ordem Económica Internacional (NOEI), incluindo a ideia nova da cooperação Sul-Sul numa óptica de um desenvolvimento autocentrado em que os países se protejam uns aos outros através de um desenvolvimento regional (desenvolvimento endógeno aproveitando os recursos próprios para a satisfação das

necessidades básicas), sem contudo conseguirem atingir os objectivos pretendidos: as preocupações da NOEI são, predominantemente, de ordem económica — o crescimento económico contribuiria para alterar as condições de vida das populações.

No final da década de 70 os resultados são preocupantes. O endividamento externo é crescente. Às razões internas somam-se as razões externas (desequilíbrios nas balanças de pagamentos, subida dos preços do petróleo, grande valorização do dólar e subida das taxas de juros). As disparidades entre PD e PVD ao invés de diminuírem aumentam, acentuando-se o fosso entre ricos e pobres e dentro dos próprios PVD as desigualdades acentuam-se. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) avaliam a situação económica dos países endividados e começam a condicionar as ajudas à implementação de determinadas políticas económicas, considerando que o subdesenvolvimento é sobretudo determinado por condicionalismos internos (mas o serviço da dívida externa começa a ser mais elevado que o volume da ajuda que vai para estes países!).

No início dos anos 80 o balanço era, no mínimo, desolador, sobretudo para os países africanos. A descolonização não tinha conduzido à independência económica (com a excepção dos novos países industrializados do leste asiático), as condições de vida tinham-se deteriorado atingindo níveis jamais verificados e a ajuda pouco ou nada tinha contribuído para modificar a estrutura produtiva destes PVD. A crise global da dívida externa atinge proporções insuportáveis e o problema da pobreza é crescente. A ONU proclama a terceira década do desenvolvimento e define como objectivo a alcançar, pelos PD, a atribuição de 0.15% do PNB para os países menos avançados (PMA) ⁽⁵⁾. Por outro lado, face aos fracos resultados alcançados até então, a ajuda passa a estar condicionada às mudanças macroeconómicas dentro dos países receptores apontando para o ajustamento estrutural e para a estabilização financeira, com base nos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) ⁽⁶⁾.

⁽⁵⁾ Os países considerados menos avançados são actualmente 47 e constituem um grupo muito diversificado, com pequenos Estados insulares, países sem litoral e os países do Sahel, muito pobres em recursos: Afeganistão, Bangladesh, Benim, Butão, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camboja, Chade, ilhas Comores, Djibuti, Etiópia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Haiti, Iemen, Kiribati, Laos, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Maldivas, Mali, Mauritânia, Moçambique, Myanmar (Burma), Nepal, Niger, República Centro-Africana, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Samoa Ocidental, ilhas Salomão, Serra Leoa, Somália, Sudão, Tanzânia, Togo, Tuvalu, Uganda, Vanuatu, Zaire e Zâmbia. Os critérios utilizados pelos organismos internacionais (BM, UE, ONU, OCDE), nem sempre são coincidentes, mas todos incluem o PIB por habitante, como um dos elementos que ajuda a definir o grau de desenvolvimento de um país.

⁽⁶⁾ Segundo o BM o ajustamento estrutural é um conjunto de medidas que visam reduzir os défices internos e externos, aumentar a eficácia da economia e reduzir as despesas do Governo. Entre as medidas de ajustamento estrutural surgem as políticas de estabilização que visam objectivos imediatos:

- desvalorização da moeda
- contracção das despesas públicas (redução do número de funcionários do Estado, entre outras)
- limitação do crédito
- aumento dos impostos
- limitação de impressão de moeda

Outras medidas incluem:

- privatização ou desmantelamento das empresas do Estado
- aumento dos preços dos produtos agrícolas para exportação
- redução dos subsídios destinados aos produtores e aos bens de consumo.

O ajustamento revelou-se ainda mais negativo para as populações: perda de empregos, redução dos salários, aumento dos preços dos produtos de primeira necessidade, etc., em síntese uma maior degradação das condições de vida.

O fracasso da ajuda ao desenvolvimento continua a ser visto mais como resultado de causas internas do que externas. É nesta linha de pensamento que as organizações internacionais consideram necessária uma reorientação da política de ajuda. A APD começa a ser encarada como um dos factores que contribuem para o desenvolvimento dos países receptores mas nos quais a política interna é decisiva na determinação do processo de desenvolvimento. Assim, os projectos individuais, predominantes até aos anos 80, dão progressivamente lugar a programas sectoriais (por exemplo, na agricultura), e a programas de ajustamento estrutural. A ajuda passa a estar condicionada à reforma da política económica dos países receptores, o que na opinião do BM e do FMI, é a única forma de aumentar a eficácia da ajuda. A reforma da política económica é cada vez mais uma condição necessária para o fornecimento de APD, sendo esta condicionada pelo cumprimento das medidas programadas de reforma das políticas e instituições económicas definidas com o objectivo do ajustamento estrutural dos PVD, atrás referidos.

Mas as disparidades entre países e dentro dos PVD, tornam-se ainda mais profundas. Os programas de ajustamento estrutural, apoiados pelo BM e pelo FMI, e que recorrem ao liberalismo económico como motor essencial do desenvolvimento, incluem habitualmente a redução de subsídios aos preços dos bens essenciais de consumo e dos gastos governamentais orientados para as necessidades básicas na educação e saúde, medidas que atingem sobretudo as populações mais pobres. Como corolário, a década de 80 transformou-se numa década perdida para o desenvolvimento. Após a euforia da solidariedade internacional, as verbas canalizadas pelos doadores para a ajuda multilateral começaram a diminuir. Esta diminuição deve-se essencialmente à diminuição das contribuições dos países membros do CAD, tendo sido os EUA aquele em que a diminuição foi mais acentuada. Mas, a crise da ajuda multilateral não é só uma crise de financiamento das agências. É também uma crise de autonomia. A crescente importância do BM contribui bastante para o enviezamento das acções das organizações multilaterais, que, à partida, deveriam ser orientadas em função das necessidades internas dos países receptores e na promoção do seu desenvolvimento.

No início da década de 90 a forma de encarar a problemática do desenvolvimento altera-se novamente. A continuação e aumento das disparidades entre ricos e pobres, o fim da Guerra-Fria com um efeito desestabilizador a curto prazo (maior número de conflitos inter-étnicos e avultadas despesas militares), e a crise económica mundial põem em causa a estrutura até agora vigente do funcionamento do sistema mundial. No plano da ajuda ao desenvolvimento, *«uma das lições mais decisivas extraídas da experiência é que a ajuda só pode ser tão eficaz como o ambiente político, económico e administrativo em que se processa. A forma bem sucedida como a ajuda foi utilizada em muitos países asiáticos e, também, num reduzido número de países africanos, constitui uma prova concreta dessa lição. No entanto, nos países que mais necessitam de ajuda, em termos de pobreza e nível de desenvolvimento, os resultados têm sido frequentemente desanimadores. A lição operacional é que tem de se relacionar mais com a criação das condições necessárias à sua eficácia»* (OCDE, 1992: 5).

As Nações Unidas proclamam o quarto decénio do desenvolvimento. A ajuda passa a ser cada vez mais condicionada pelo resultado das políticas macroeconómicas que visam acelerar o crescimento e o desenvolvimento a longo prazo, sendo agora introduzida, nessas políticas, a atenção aos grupos mais vulneráveis da população. A política de cooperação para o desenvolvimento passa a contribuir para a reforma dos sectores públicos hipertrofiados, a criação de um sector privado dinâmico e a redução das despesas militares. Depois do condicionamento económico vem o condicionamento político e a ajuda passa a estar associada às reformas políticas

com a passagem à democracia, reduzida ao seu aspecto formal (parlamentar), e ao respeito pelos direitos humanos, reduzidos à sua dimensão política individual, devendo a ajuda ser gerida de forma estratégica para que não ponha em causa os objectivos referidos.

Nesta linha de orientação o CAD dá, para os anos 90, prioridade ao desenvolvimento humano devendo os fornecedores de APD centrá-la nas áreas que directamente contribuem para o desenvolvimento das capacidades locais, quer no sector público quer no privado, aproveitando ao máximo as competências e especialidades locais, e para o reforço da capacidade governativa no processo de gestão do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os países receptores são incentivados a atenuar a dependência face à ajuda. A educação, a saúde, as questões demográficas e o ambiente são as áreas, ainda na perspectiva do CAD, em que os PVD devem ser encorajados a investir, o que entra potencialmente em contradição com os PAE que obrigam a restrições orçamentais muito grandes em todos os sectores públicos. Assiste-se a um redireccionar das prioridades em termos da cooperação multilateral. Embora se continue a apoiar os programas de reforma, no quadro dos PAE, a prioridade parece apontar para sectores como o Ambiente, a População e o respectivo controlo demográfico, para as Mulheres e para a formação dos Recursos Humanos.

A necessidade de aumentar a eficácia e a eficiência da ajuda é outro aspecto salientado pelo CAD. Um maior recurso à assistência técnica ⁽⁷⁾ para reforçar as capacidades técnicas dos PVD e encorajar a expansão das trocas de tecnologia Sul-Sul, é uma das vias apontadas.

Actualmente, as recomendações da ONU vão no sentido de todos os países doadores reservarem para a APD 0,7% do seu PNB, valor que, à excepção dos países escandinavos e da Holanda, nenhum Estado atinge. Na recente cimeira sobre o desenvolvimento social, em Copenhaga (6 a 12 de Março, 1995), a ONU colocou, no documento preparatório, «a pessoa humana no centro do desenvolvimento». A pobreza, o desemprego e a injustiça social (em que as mulheres são as principais vítimas), foram apresentados como os três problemas a resolver. Para a resolução destes problemas propôs-se a fórmula 20/20: todos os PVD devem gastar 20% dos seus orçamentos nacionais no desenvolvimento humano (combate ao analfabetismo, extinção da má nutrição, vacinação das crianças e planeamento familiar), e os PD devem gastar 20% dos seus orçamentos de cooperação, com os PVD, também no desenvolvimento social desses países. Apesar de não se ter chegado a um compromisso quanto à sua aplicação ficou como proposta de «livre escolha», e novamente se referiu a necessidade de cumprir os 0.7% do PNB para a ajuda ao desenvolvimento. Espera-se que esta cimeira marque o início do estreitamento do fosso entre o Norte e o Sul.

(7) A assistência técnica faz parte da Cooperação Técnica que constitui, desde o início, um pilar da ajuda ao desenvolvimento. De acordo com a definição do CAD e da OCDE, a cooperação técnica engloba «toda a gama de actividades de ajuda destinadas a desenvolver os recursos humanos, através de uma melhoria dos níveis de qualificações, conhecimentos, know-how técnico e aptidões produtivas de um PVD». A assistência técnica é definida como o «financiamento de serviços com o objectivo principal de contribuir para a definição e/ou implementação de um projecto que pretende aumentar o stock de capital físico do país receptor» (PNUD, 1993a: 44). Ao instalar um equipamento técnico (de uma indústria, por ex.) está-se a aumentar o capital físico do país receptor mas indirectamente está-se a dar também cooperação técnica na medida em que é necessário dar formação a indivíduos deste país para trabalharem com esse equipamento, valorizando, assim, o capital humano

Quadro 1 – A evolução da cooperação e o contexto internacional

Década	Contexto Internacional	Cooperação	Conceito de Desenvolvimento
69	Independências	– forma de promover a estabilidade e uma orientação política a par da orientação do mercado de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro – cooperação como instrumento geoestratégico – forma dominante: Ajuda projecto	– Desenvolvimento igual a crescimento económico
70	Crise do Petróleo (1973)	– continuam as determinantes económicas dos doadores a comandar a política de cooperação – política de auxílio englobando também a satisfação das necessidades básicas	– Desenvolvimento integrado – Desenvolvimento socio-económico
80	Atenuação da Guerra-Fria	– política de ajuda condicionada pela aplicação dos PAE. Considera-se que são as estruturas dos países receptores as responsáveis pelo fracasso da ajuda. – passagem para a ajuda a programas sectoriais.	– Desenvolvimento pela económica de mercado de mercado e abertura ao exterior – Desenvolvimento sustentado
90	Fim da Guerra-Fria ?	– continuação da ajuda ligada aos PAE (reformas macroeconómicas) – aparecimento do condicionamento político — abertura ao multipartidarismo e à democratização, nos moldes ocidentais	– Introdução das preocupações com os grupos vulneráveis.

Volume e origem da ajuda

Em termos de volume global, a APD desceu 8%, de 60 mil milhões em 1992, para 56 mil milhões de dólares, em 1993. Apesar de ter triplicado desde 1960, o volume de ajuda é insuficiente em função das necessidades dos receptores: no final da década de 80 a soma das ajudas recebidas representava menos de 1,5% do PNB dos PVD. A maior parte dos membros do CAD situa-se, em média, a menos de metade do objectivo 0,7%, acordado há 25 anos. Nos

últimos anos verificou-se uma redução da APD global com quase todos os países a fazerem cortes nos seus orçamentos de cooperação para o desenvolvimento reduzindo a percentagem do PNB para APD. Os países que normalmente apresentavam uma melhor percentagem de PNB para APD (escandinavos e Holanda), reduziram substancialmente a ajuda nos dois últimos anos: A Finlândia desceu bastante abaixo dos 0,7%, a Suécia e a Noruega reduziram também a sua contribuição, em 1993 e 1994.

**Quadro 2 – Contributos líquidos de APD oriundos dos países do CAD
para os PVD e organismos multilaterais
(em milhões de dólares e em percentagem do PNB), (a preços correntes)**

	1981-83		1986		1987		1988		1989		1990 a)		1991 a)		1992 a)		1993	
	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%	\$m	%
	PNB		PNB		PNB		PNB		PNB		PNB		PNB		PNB		PNB	
Alemanha	3 710	0,48	3 832	0,43	4 391	0,39	4 731	0,39	4 948	0,41	6 320	0,42	6 890	0,40	7 583	0,39	6 954	0,37
Austrália	762	0,49	752	0,47	627	0,34	1 101	0,46	1 020	0,38	955	0,34	1 050	0,38	1 050	0,37	953	0,35
Áustria	204	0,31	198	0,21	201	0,17	301	0,24	282	0,23	394	0,25	548	0,34	556	0,30	544	0,30
Bélgica	518	0,59	547	0,48	687	0,48	601	0,39	703	0,46	889	0,46	831	0,41	870	0,39	808	0,39
Canadá	1 272	0,43	1 695	0,48	1 885	0,47	2 347	0,50	2 320	0,44	2 470	0,44	2 604	0,45	2 515	0,46	2 373	0,45
Dinamarca	404	0,74	695	0,89	859	0,88	922	0,89	937	0,93	1 171	0,94	1 200	0,96	1 392	1,02	1 340	1,03
Espanha	181	0,11	203	0,09	215	0,08	231	0,07	537	0,14	959	0,20	1 261	0,24	1 518	0,27	1 213	0,25
EUA	7 355	0,23	9 564	0,23	9 115	0,20	10 141	0,21	7 676	0,15	11 394	0,21	11 262	0,20	11 709	0,20	9 721	0,15
Finlândia	144	0,29	313	0,45	433	0,49	608	0,59	706	0,63	846	0,63	930	0,78	644	0,64	355	0,45
França	4 009	0,73	5 105	0,70	6 525	0,74	5 463	0,58	5 835	0,60	7 194	0,60	7 385	0,62	8 270	0,63	7 915	0,63
Holanda	1 392	1,02	1 740	1,01	2 094	0,98	2 231	0,98	2 094	0,94	2 538	0,92	2 517	0,88	2 753	0,86	2 525	0,82
Irlanda	36	0,21	62	0,28	51	0,19	57	0,20	49	0,17	57	0,16	72	0,19	70	0,16	81	0,20
Itália	770	0,19	2 403	0,40	2 615	0,35	3 193	0,39	3 613	0,42	3 395	0,31	3 347	0,30	4 122	0,34	3 043	0,31
Japão	3 318	0,30	5 634	0,29	7 342	0,31	9 134	0,32	8 965	0,31	9 069	0,31	10 952	0,32	11 151	0,30	11 259	0,26
Luxemburgo	5	0,11	11	0,22	14	0,24	15	0,23	17	0,24	25	0,28	42	0,33	38	0,26	50	0,35
Noruega	537	0,99	798	1,17	890	1,09	985	1,13	917	1,05	1 205	1,17	1 178	1,13	1 273	1,16	1 014	1,01
N. Zelândia	65	0,28	75	0,30	87	0,26	104	0,27	87	0,22	95	0,23	100	0,25	97	0,26	98	0,25
Portugal	7	0,03	22	0,08	40	0,11	84	0,21	107	0,24	148	0,25	213	0,31	302	0,36	245	0,29
R. Unido	1 867	0,38	1 737	0,31	1 871	0,28	2 645	0,32	2 587	0,31	2 638	0,27	3 201	0,32	3 247	0,31	2 908	0,31
Suécia	887	0,89	1 090	0,85	1 375	0,88	1 534	0,86	1 799	0,96	2 007	0,91	2 116	0,90	2 460	1,03	1 769	0,98
Suíça	270	0,27	422	0,30	547	0,31	617	0,32	558	0,30	750	0,32	863	0,36	1 139	0,46	793	0,33
Total	27 167	0,35	36 888	0,35	41 850	0,34	47 027	0,34	45 741	0,32	52 960	0,33	56 678	0,33	60 850	0,33	55 963	0,30

a) Inclui a anulação de dívidas resultantes de outros créditos não APD, com excepção do total do CAD.
Fonte: OCDE, 1992, 1993, 1994.

A realidade da ajuda, em 1994, foi deprimente e o relatório das Organizações não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) indica os motivos:

- nos países ricos cresce a pressão interna para o corte de despesas;
- nos países pobres as necessidades não param de aumentar. Com a queda do bloco comunista, multiplicaram-se os conflitos e pelo menos 7% da APD é desviada para situações de emergência.

Ironizando, a publicação da UNICEF *O Progresso das Nações* (1995:47), refere que os países ricos gastam mais em vinho do que na ajuda ao desenvolvimento: «*Em média, a ajuda governamental dos países ricos eleva-se a menos de um terço de 1% do PNB ou seja 70 dólares por ano para cada pessoa dos países industrializados.*»

Os maiores contribuintes líquidos de ajuda são o Japão (com 11,3 mil milhões de dólares em 1993), os EUA (com 9,7 mil milhões), a França e a Alemanha (com 7,9 e 7 mil milhões de dólares, respectivamente). Em termos de % do PNB a Dinamarca, a Noruega, a Suécia e a Holanda são os únicos países que atingiram e ultrapassaram o objectivo dos 0,7%. Se o Japão (com 0,29%) e os EUA (com apenas 0,15% do PNB, o valor mais baixo dos membros do CAD, em 1993), respeitassem as recomendações das NU, o volume da ajuda aumentava substancialmente.

A ajuda não pertencente aos membros do CAD, no final da década de 70 correspondia a 1/3 da ajuda total e hoje equivale apenas a 3%. Alguns, como já referimos, passaram de doadores a receptores de ajuda. Por outro lado, os países árabes têm contribuições muito reduzidas.

Composição da ajuda

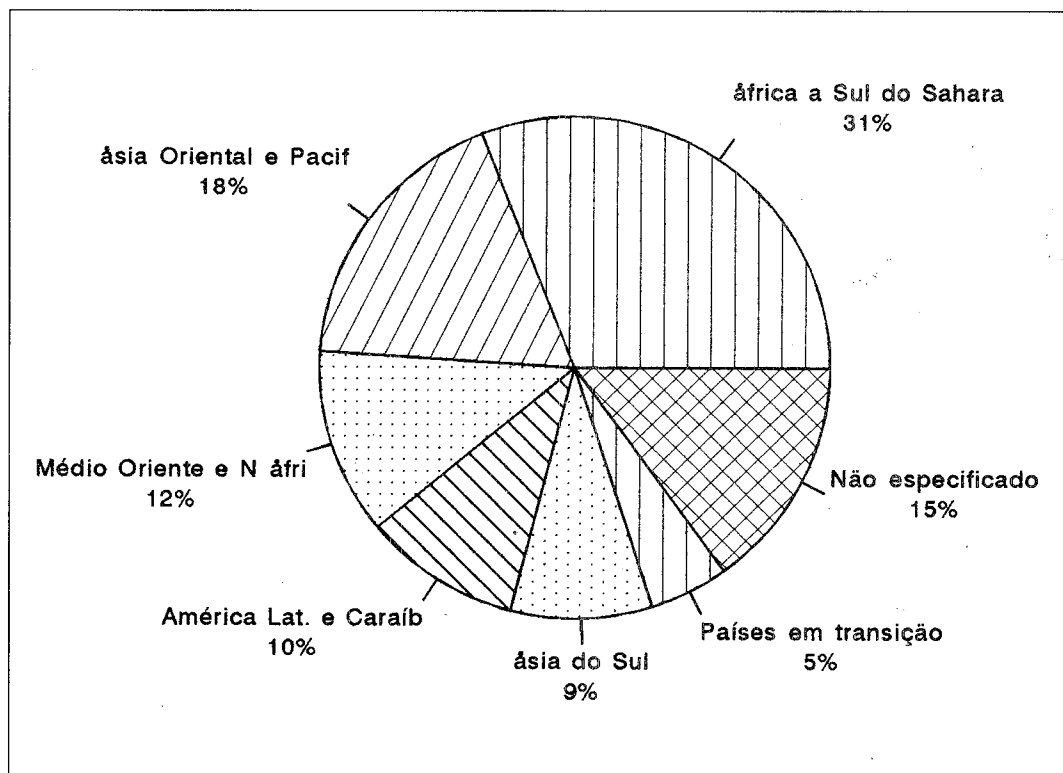
Até aos anos 70 a ajuda multilateral representava a maior parte dos fluxos de ajuda. Hoje, a ajuda bilateral representa 75% da APD global, e é frequentemente utilizada como instrumento de política externa (económica, geopolítica, comercial e de emprego), dos países doadores. Por exemplo a APD bilateral dos EUA vai predominantemente para Israel e América Central; a do Japão para os seus parceiros da Ásia; a de França e Reino Unido (e também a de Portugal), para as suas ex-colónias. Mas a APD multilateral, apesar de em menor grau, não deixa de ser condicionada. A política de ajuda das NU, como já referimos, está muito ligada à implementação dos PAE e de reformas políticas de tipo Ocidental, não esquecendo que a força dos EUA na tomada de decisões dentro das instituições da ONU é muito grande. A ajuda das ONGD do Norte atingiu cerca de 6,3 mil milhões de dólares, em 1993.

Destino da ajuda

«*Apenas 1/4 vai para os 50 PMA. Menos de 1/6 vai para a agricultura, menos ainda é gasto nas principais áreas do sector social, ou seja, no ensino, nos cuidados básicos de saúde e no planeamento familiar. Da verba entregue ao ensino, apenas um pequeno montante é gasto no ensino básico, um montante maior é entregue aos níveis secundário e superior, servindo uma minoria*» (Go Harlem Brundtland, 1995, *O Progresso das Nações*). Embora a ajuda tenda a ser concentrada nos países pobres não o é nos mais pobres. 1/3 da ajuda vai para países de rendimento médio e a atribuição da ajuda varia consideravelmente entre doadores bilaterais, com a Suécia a atribuir 81% da sua ajuda aos países de menores rendimentos enquanto os EUA e a França atribuem mais de 40% da sua ajuda a países de rendimento médio. A ajuda multilateral é mais concentrada nos países mais pobres, sendo canalizados cerca de 90% para esses países.

Há 25 anos, cerca de 1/2 da APD ia para a Ásia e a África recebia apenas uma pequena parte. Hoje a África recebe 1/3 da ajuda total o que significa que é o continente que mais recebe por habitante (quadro 2). Para esta distribuição contribui a grave situação a que este continente

chegou em consequência dos conflitos armados (em 29 países africanos provocaram a morte de pelo menos 10 milhões de pessoas e o deslocamento de milhões para fugir da guerra e da fome), e das secas prolongadas que ameaçam mais de 20 milhões de pessoas na África Sub-Sahariana. Em 1993, dos 21 países que receberam ajuda humanitária, 11 eram africanos — Angola, Burundi, Eritreia, Etiópia, Quênia, Libéria, Moçambique, Ruanda, Somália, Sudão e Zaire.



Fonte: UNICEF, 1995

Figura 1 – Destino da APD, em 1993 (%)

A APD está mal distribuída em função de critérios demográficos. A Ásia tem 70% da população subdesenvolvida e recebe apenas cerca de 30% da ajuda. Por outro lado nota-se que a política de ajuda está dependente das relações políticas: a UE centra a sua atenção na África e América Latina (países ACP), a maior parte anteriores colónias dos países-membros da UE; os EUA orientam a sua política de ajuda para o Mediterrâneo e Médio Oriente (sobretudo para Israel); e o Japão canaliza os esforços de cooperação para os seus vizinhos (quadro 5).

Se os discursos políticos não param de reconhecer e salientar a necessidade de os países desenvolvidos fomentarem o desenvolvimento do Sul, reconhecendo que o objectivo das NU de 0,7% do PNB para efeitos de desenvolvimento «(. . .) é uma contribuição mínima da maioria favorecida em benefício dos pobres indefesos» (Go Harlem Brundtland, UNICEF, 1995) a realidade é bem diferente.

Quadro 3 — Origem e destino da APD, em 1990 (%)

Regiões	Origem	Destino				
		África	Ext. Ori. Oceania	Mediterrâneo, Médio Oriente	Ásia	América Latina
UE	43,3	62,3	31,2	29,0	39,4	57,9
EUA	16,2	9,0	7,2	43,0	15,2	24,7
Japão	14,5	10,0	43,8	7,7	24,2	11,1
Outros	16,0	18,0	17,4	5,4	21,0	10,8
OPEP	10,0	0,7	0,5	15,0	0,1	0,4
Total	100	37,2	18,4	17,0	13,7	13,5

Fonte: CCE (1990) - *A Comunidade Europeia e o Terceiro Mundo*

A eficácia da ajuda

Do que acabou de ser dito, ressalta o problema da pouca eficácia e utilidade (salvo raras exceções), da ajuda realizada, com os receptores a continuarem, e mesmo acentuarem, o subdesenvolvimento. As limitações internas (má utilização dos recursos: investimentos em projectos de desenvolvimento desadequados à realidade local, gastos em despesas improdutivas ou dilapidadoras, êxodo de cérebros, utilização de modelos de desenvolvimento ocidentais sem os adaptar às realidades locais), somam-se as limitações externas (exportação de modelos de desenvolvimento sem atender à realidade do receptor, investimentos em projectos inadequados e improdutivos — «elefantes brancos»).

Parece que a ajuda serve a todos menos aos que mais dela necessitam. De facto, as análises feitas sobre os efeitos da ajuda ao desenvolvimento não mostram correlações significativas entre ajuda e desenvolvimento. Durante a Guerra-Fria a ajuda perdeu-se nas despesas improdutivas, alimentou orçamentos militares quando não se volatilizou pura e simplesmente. A ajuda alimentar, muitas vezes pouco eficaz, permite aos doadores (EUA e UE), acabar com os excedentes de cereais, leite e manteiga mas também faz baixar os preços nos mercados locais, desincentivando os camponeses a produzir. Por outro lado, nem sempre chega aos mais necessitados. Pode, ainda, servir de arma política nas mãos dos governos locais. Mas, apesar da ineficácia, ela é indispensável à sobrevivência de alguns Estados e populações. A título de exemplo, a ajuda representa cerca de 70% do PNB da Zâmbia e da Serra Leoa, mais de 65% do do Ruanda e do Butão, mais de 50% do do Malawi e do Nepal, 58% do PNB de Cabo Verde, 41% do da Guiné-Bissau. Apesar das intenções, a prioridade não é dada ao combate à pobreza. Os programas de ajuda são uma fonte de postos de trabalho para os países desenvolvidos, confrontados com crises de desemprego.

Para a OCDE (1992: 55), a ajuda ao desenvolvimento é um processo de parceria cooperativa entre doadores e receptores. Os PVD são responsáveis pelo próprio desenvolvimento e a

ajuda ao desenvolvimento apenas pode ser um auxílio e um complemento dos esforços dos próprios PVD. Nesta óptica, a ajuda dá apoio a actividades que são, em última análise, da responsabilidade e propriedade dos PVD. Os resultados dos projectos dependem de acções empreendidas tanto pelos doadores como pelos beneficiários, sendo do interesse de ambos que recursos públicos escassos sejam utilizados da melhor forma, competindo a uns e a outros assegurar que assim seja. Torna-se, pois, necessário repensar e melhorar as relações de cooperação para o desenvolvimento com vista a um franco e aberto diálogo Norte-Sul.

Bibliografia

- ACTIONAID (1995), *The Reality of Aid*. Londres.
- BANCO MUNDIAL (1993), Aid at the End of the Cold War. in *Global Economic Prospects and the Developing Countries*, pp. 45-51, Washington.
- BANCO MUNDIAL, Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, 1992, 1993, 1994.
- CASSEN, R. et al. (1986), Does Aid Work? Report to an Intergovernmental Task Force, Clarendon Press, Oxford.
- CIDAC (1994), A Cooperação para o Desenvolvimento. *Dossier Informativo*.
- CIDAC (1994), A Cooperação. *Germinal*, Unidades Didáticas.
- CIDAC, *Ficheiro Progressivo*.
- KRUEGER, A. et al. (1989), Aid and Development. Johns Hopkins University Press/James Curry, Baltimore e Londres.
- MEYNS, P. (1990), Perspectivas Divergentes sobre a Teoria, a Prática e a Política da Ajuda, *Revista Internacional de Estudos africanos*, n.º 12/13, pp. 401-418, Lisboa.
- MOSLEY, P. et al. (1991), Aid and Power, *The World Bank & Policy-based Lending*, Vol. 1, Routledge, Nova Iorque
- OCDE, Coopération pour le Developpement, Rapport: 1986, 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, Paris.
- OCDE (1992), *Princípios do CAD para uma Ajuda Eficaz*, Paris.
- OPPENHEIMER, J. et al. (1990), *Portugal e a Cooperação Internacional. Uma Análise da Ajuda Recebida*, IED, Lisboa.
- PNUD, *Relatório do Desenvolvimento Humano*, 1992, 1993, 1994.
- RANDEL, J. (Ed.), *The Reality of Aid*, 94, Março, 1994
- RIDDEL, R. (1987), *Foreign Aid Reconsidered*, ODI/Johns Hopkins University Press/James Curry, Baltimore e Londres.
- STOKKE, O. (1991), *Evaluating Development Assistance*. Frank Cass, Londres.
- WHITE, H. (1992), The Macroeconomic Impact of Development Aid: A Critical Survey, *The Journal of Development Studies*, Vol. 28, n.º 2, pp. 163-240.
- UNICEF (1995), *O Progresso das Nações*.

Educação e desenvolvimento em África

A emergência do paradigma ecocultural

António George Gonçalves Camacho

N OS últimos anos, e certamente com maior frequência nos próximos, os professores portugueses, nomeadamente os de Geografia, têm sido chamados a colaborar com os governos dos PALOP's, bem como com organismos internacionais, na reestruturação dos respectivos sistemas educativos, em particular ao nível dos planos de estudos e dos conteúdos programáticos. O texto que se segue pretende, apenas, ser uma pequena reflexão sobre o paradigma a ter em conta nesses processos de cooperação por forma e evitar-se a tomar como sinónimos desenvolvimento e ocidentalização.

Os paradigmas do desenvolvimento

Para a compreensão dos fenómenos socioeconómicos que têm ocorrido em África nestas últimas décadas, é importante analisar o paradigma subjacente ao modelo de desenvolvimento aí experimentado. Com efeito, apesar das transformações políticas ocorridas e dos modelos sociais perseguidos, modelo capitalista ou modelo comunista, o paradigma comumente aceite assenta numa trilogia entre a ciência, a técnica e a razão. Este paradigma, que suporta o conceito de modernidade e a sociedade industrial, tem sido aceite, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, como fonte de crescimento e prosperidade económica que induz ao progresso social através de um maior acesso à riqueza.

A aceitação de que a racionalidade associada ao progresso da ciência e da técnica poderia resolver todos os problemas económicos e sociais levou a que, por um lado, os governos de inspiração capitalista tivessem defendido a lógica da racionalidade do mercado e, por outro lado, os governos de inspiração comunista tivessem apostado na elaboração de planos quinquenais, milimetricamente calculados, como os grandes contributos para a melhoria da qualidade de vida das populações.

A realidade, porém, tem-se mostrado bem diferente. Não só os problemas existentes não foram resolvidos, como as diferenças sociais, regionais e internacionais se agudizaram. Mesmo nos países em que se verificou, ao longo deste período, algum crescimento económico, como, por exemplo, naqueles em que foram encontrados grandes recursos energéticos (por exemplo,

Nigéria, Argélia), este, só por si, não contribuiu para a melhoria qualitativa do quadro de vida das populações. Assistiu-se, isso sim, a um crescimento incontrolado com profundos efeitos perversos quer em termos sociais quer relativamente ao ambiente e à gestão dos recursos naturais.

Morin, 1984, ao analisar este crescimento incontrolado afirma: «Julgávamo-lo controlado pela técnica, mas esta limitava-se a controlá-lo a curto prazo e, pelo contrário, participava maioritariamente no desencadeamento incontrolado. Podia crer-se que era controlado pela ciência. Mas a própria ciência tornou-se um processo incontrolado. Podia crer-se que era controlado pelos ideais humanistas democráticos mas estes, longe de controlar o crescimento, tornavam-se marionetas desarticuladas, máscaras ideológicas. Podia crer-se que era controlado pelo progresso, mas é o progresso linear que aparece como a corrida para o abismo. Podia crer-se que era guiado pela racionalidade, mas, de facto, era a racionalização delirante que, como uma neurose, punha a máscara da racionalidade.»

Esta concepção do desenvolvimento, com base no crescimento económico, assenta no progresso linear, visualmente representado por uma linha, que avança em direcção a um ponto localizado no infinito. A aceleração do crescimento é medida em função de variáveis e parâmetros económicos matematicamente calculados, tais como o Produto Nacional Bruto (PNB), a população activa por sectores de actividade, o rendimento *per capita*, as taxas da Balança Comercial, o consumo de energia por habitante. O próprio indicador da taxa de alfabetização, tal como o afirma Paul Henry, 1990, não tem em vista o favorecer a intercomunicação espiritual mas sim o crescimento da produção e do consumo.

Esta perspectiva, segundo a opinião de Paul Henry, 1990, comporta três aspectos fundamentais: «O facto social é reduzido à sua componente económica; os bens materiais fecham-se em esquemas meramente matemáticos; o todo é visto como um processo que encontra em si mesmo o seu próprio estímulo e existe a tendência a ver-se como a sua própria finalidade (autarcia).»

O carácter autárcico aliado à perspectiva tecnoeconomicista da sociedade, não previram mecanismos de auto-regulação que permitissem reagir e absorver os conflitos originados no interior do próprio sistema pelos seus actores sociais ou provocados por estímulos exteriores.

A alternativa a esta paradigma, tal como o afirma Morin, 1984, «... só pode provir da conjugação de uma nova consciência (no pensamento e na acção) e de inovações surgidas do próprio inconsciente do corpo social». Assim, a redefinição do conceito de desenvolvimento deverá libertá-lo da subordinação ao crescimento económico, o desenvolvimento social e humano não deverá estar subordinado ao desenvolvimento técnico/científico mas, pelo contrário, subordiná-lo, e os problemas humanos e sociais devem ser pensados ao nível reflexivo, colocando o Homem e a Sociedade no centro desta problemática, encarando-o como autor e destinatário do desenvolvimento. É assim que Morin propõe um novo conceito, o de Auto-Desenvolvimento, em que o desenvolvimento humano e social passam a ser as questões centrais.

Admitindo esta nova centralidade e aceitando o Homem como autor e destinatário desse mesmo desenvolvimento, é introduzido o princípio da subjectivação, tal como o define Touraine, 1992, na sua obra *Critique de la Modernité*. Este princípio consiste em reconhecer margens de

criatividade e de liberdade para a acção do sujeito, relativamente aos limites impostos pela ordem em que o sujeito se insere.

Tal como o afirma Crozier, 1977, é exactamente através destas margens de liberdade que os actores sociais definem as suas estratégias que vão determinar os seus comportamentos. Ainda segundo Crozier, 1977, estes comportamentos apresentam dois aspectos: «um ofensivo (procura satisfazer exigências próprias e aumentar ganhos) e um defensivo (procura escapar aos constrangimentos, protegendo as respectivas margens de liberdade e de manobra)».

A reflexão operada pelo indivíduo sobre a sua experiência permite-lhe, aproveitando as suas margens de liberdade e a sua criatividade, transformar as relações sociais em que se insere criando movimentos sociais que põem em causa as formas de poder estabelecidas. Assim, as lutas sociais são determinadas mais por representações, informações, linguagens e símbolos do que por factores de ordem técnica.

O novo paradigma do desenvolvimento humano assenta neste carácter dualista de aceitação do Homem e da Sociedade, ou seja, da subjectivação e da racionalização como princípios fundamentais de compreensão das sociedades contemporâneas, contrariamente à visão imposta pela racionalidade instrumental subjacente ao paradigma anterior.

A participação do indivíduo enquanto actor social nos processos de desenvolvimento humano conduz a que este seja perspectivado como um alargamento da gama de possibilidades que se oferece a cada um, com base em três condições essenciais: viver longamente e com boa saúde; adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para gozar de um nível de vida conveniente. Estas condições são fundamentais à prossecução de quaisquer outras possibilidades. O conceito de desenvolvimento humano engloba também as noções de liberdade política, económica e social, bem como o respeito pelos direitos humanos fundamentais, que permitem a criatividade, a produtividade e o respeito por si.

Analisando esta nova concepção do desenvolvimento, Paul Henry, 1990, afirma: «... ultrapassa-se o modelo económico, estritamente quantitativo, com a introdução duma nova noção na qual culmina o movimento de compreensão do verdadeiro sentido do progresso: a qualidade de vida. A qualidade de vida aparece assim como o objectivo duma longa marcha num universo quantitativo». Esta nova noção entra em linha de conta com indicadores sobre: melhoramento da alimentação e dos serviços de saúde; acesso acrescido ao conhecimento; meios de existência mais seguros; melhoramento das condições de trabalho; protecção contra os delitos e a violência física; formas de lazer mais enriquecedoras; sentimento de participar nas actividades económicas, culturais e políticas das suas comunidades. O aumento dos rendimentos também aparece mas não como única aspiração.

Para efeitos de análise comparativa, têm sido feitas várias tentativas para definir um indicador complexo e compreensivo daquela qualidade de vida que tenha em conta múltiplas variáveis quantitativas e qualitativas. A construção de um indicador desta natureza tem levantado várias questões: por um lado, há o problema das faltas de dados estatísticos e da sua compatibilização entre países; por outro lado, um indicador muito complexo pode oferecer uma imagem pouco clara e difícil de interpretar da realidade. Daí, a necessidade de um compromisso que alie as vantagens de uma abordagem multidimensional com a necessidade de dar conta das

privações mais significativas. O Indicador do Desenvolvimento Humano (IDH) tenta representar exactamente este compromisso, tomando em consideração três parâmetros essenciais: a esperança de vida, a alfabetização, e os rendimentos necessários para a obtenção de condições de vida convenientes.

O desenvolvimento humano tomado nesta acepção, e por analogia com a imagem linear que nos suscitou o crescimento económico, faz-nos pensar num volume que vai aumentando e, por conseguinte, reestruturando-se através de mecanismos de auto-regulação. Assim, o desenvolvimento apresenta um carácter endógeno e, até certo ponto, conservador na medida em que respeita a identidade existente. Todavia, este carácter conservador não o torna completamente autónomo, pois, como afirma Paul Henry, 1990, «toda a evolução pressupõe um estímulo, um impulso exterior que põe em movimento as forças latentes e gera a novidade que todo o progresso implica».

Em 1976, a UNESCO, na sua 19.^a sessão da Conferência Geral, realizada em Nairobi, adoptou, no seu primeiro plano a médio prazo (1977-1982), o conceito de «desenvolvimento endógeno e centrado sobre o homem». Este conceito, tal como se refere Huynh Cao Tri, 1984, «implica que as diversas sociedades devem permanecer, elas próprias, possuindo as suas próprias forças nas suas formas de pensar e de agir, que lhes são particulares, e procurando alcançar finalidades de acordo com os seus valores, com as suas necessidades e com os recursos que elas dispõem». Este conceito põe em evidência a necessidade de participação de todos os indivíduos enquanto actores sociais.

As formas de participação deverão ser adaptadas às diversas realidades sociopolíticas e culturais de cada população na medida em que a participação activa e motivada dos cidadãos é condição de garantia de estilos diversificados e de vias originais e adaptadas aos contextos próprios de cada sociedade.

Ainda de acordo com Huynh Cao Tri, 1984, «... para que a participação seja real é necessário, antes de mais: formar e informar a população — formar para permitir-lhe uma melhor compreensão e uma melhor participação na vida económica e política do país, informá-la para conseguir a sua adesão e o seu empenhamento activo e motivado na transformação da sociedade em que vive». Esta estratégia de participação nos sistemas de desenvolvimento está profundamente ligada a um processo educativo permanente e generalizado.

Pensando o desenvolvimento humano numa perspectiva não apenas intrageracional mas também intergeracional, procurando proteger as opções das gerações vindouras, não destruindo o capital necessário à protecção das suas oportunidades, nem os recursos naturais necessários ao seu bem-estar, alcança-se o conceito de desenvolvimento humano sustentável.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do PNUD, 1991, este conceito de desenvolvimento humano sustentável implica que cada geração defina os seus objectivos de desenvolvimento em função das suas reais capacidades, sem criar défices às gerações futuras. Ainda segundo este relatório, as sociedades podem incorrer em quatro tipos de défices: financeiro (contraíndo empréstimos pesados a longo prazo, quer internamente quer externamente), social (desinvestindo no desenvolvimento humano); demográfico (permitindo um crescimento não controlado da população); ambiental (através do esgotamento dos recursos naturais ou da poluição do solo, da água ou do ar).

Com a modificação do paradigma do desenvolvimento, os processos educativos transformaram-se e adquiriram uma relevância acrescida. A educação formal uniformizadora, massificadora e reprodutora associada ao paradigma do crescimento económico, tem vindo a dar lugar a uma educação formal mais flexível, mais centrada nas reais necessidades e capacidades dos indivíduos, respeitando as especificidades locais e desenvolvendo valores e atitudes mais autónomas, criativas e solidárias. Há, também, uma valorização crescente da educação não formal, que, a par da formal, muito contribui para a formação global do indivíduo.

Concepções e práticas nos sistemas de educação

O conceito de modernização subjacente ao paradigma do crescimento económico, segundo Habermas (*cit.* por Teodoro, 1994), define-se como dizendo respeito «à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal».

Esta escolaridade formal caracteriza-se por um espaço, um tempo, um saber e uma certificação. A escola, segundo esta concepção, funciona como simples transmissora de um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais, produzidos por um grupo restrito de indivíduos (os cientistas), através de meios e técnicas sofisticadas, a um público (os alunos) supostamente interessado.

Na opinião de Nóvoa, 1991, esta «racionalização produtivista do ensino» ou, como se refere T. Ambrósio, 1991, esta «tecnologia educativa» assente no comportamento científico nos modos de conceber e realizar a educação, aos vários níveis do sistema (do micro ao macro), traduz-se numa aplicação técnica de um saber tecnológico e especializado, numa aplicação racional de meios determinados, segundo métodos estruturados. Por sua vez, a racionalização produtivista do ensino introduziu no vocabulário pedagógico expressões como eficiência, eficácia, objectivos, rendibilização, estratégia, rácios, entre outros.

A educação, concebida nestes moldes, pode mesmo funcionar como um factor de bloqueamento ao desenvolvimento da sociedade. Crozier, 1970, ao analisar os sistemas que apresentavam os maiores atrasos e que exerciam os maiores efeitos de bloqueamento, sobre a sociedade no seu conjunto, referiu: a administração, as elites, a educação, o sistema político e o próprio sistema sindical. Se esta análise se tem mostrado como correcta para o caso das sociedades ditas de tipo ocidental, mais pormenorizadamente estudadas por Crozier, em particular o caso francês, também se aplica com muita pertinência às sociedades africanas que se têm vindo a modernizar.

No contexto africano, para além das disfunções inerentes à própria natureza da educação formal, tal como foram anteriormente enunciadas, é necessário considerar as implicações perversas do facto de a maioria dos governos ter mantido, pelo menos durante as primeiras décadas após as respectivas independências, os sistemas educativos criados pelos regimes colonialistas.

Algumas alterações posteriormente introduzidas são cópias, mais ou menos fiéis, de modelos e ideologias importadas da Europa (nomeadamente das antigas potências colonizado-

ras) ou da América do Norte. Ki-Zerbo, 1974, (*cit.* por Apollo Rwomire, 1992), perante esta realidade, considera que África se tornou num cemitério de experiências educativas. Ayandele, 1982, (*cit.* por Apollo Rwomire, 1992), na mesma linha de pensamento, considera também que «num esforço para compensar décadas de má nutrição, quase subitamente, os países africanos começaram a devorar a educação ocidental com uma velocidade e um entusiasmo sem qualquer concessão pela sua saúde digestiva, quer em relação aos aspectos sociais quer em relação ao bem estar económico».

O esforço financeiro desenvolvido pelos países africanos na expansão de instituições de educação formal, durante as últimas décadas, não resolveu a maioria dos problemas sociais e económicos, tais como a pobreza, o desemprego, a fome, a doença, o acentuar dos conflitos sociais, o agravamento das assimetrias regionais, que esses países apresentavam. À euforia inicial quanto às virtualidades deste sistema educativo, tem-se vindo a assistir ao instalar dum sentimento de desilusão.

Mais do que a expansão quantitativa definida, por exemplo, pelo número de indivíduos escolarizados, deveria avaliar-se especialmente as competências individuais e a igualdade de oportunidades. Com efeito, apenas uma pequena classe elitista que, por qualquer razão, já apresentava um certo nível de aculturação, tem conseguido tirar partido efectivo desta escolarização.

Apollo Rwomire, 1992, numa análise deste sistema educativo em África, afirma: «O sistema educativo tem sido denunciado por inculcar valores egocêntricos e materialistas à custa do esforço e da responsabilidade colectiva; por adoptar *currícula* rígidos e irrelevantes; por adoptar técnicas de ensino e aprendizagem desactualizadas; por difundir formas de imoralidade sexual e outras; por limitar a iniciativa e a curiosidade; por produzir graduados dóceis e dependentes; por aprofundar o fosso entre ricos e pobres.» Assim se compreende melhor o elevado índice de reprovações e de taxas de abandono escolar que se verificam em praticamente todos os países africanos, consequência inevitável de todas as deficiências anteriormente apresentadas, nomeadamente, a desadequação dos *currícula* aos seus contextos culturais.

A crise deste modelo de escolaridade, assente na racionalidade e na cientificidade, quer das concepções quer das instituições, particularmente da escola, vem sendo anunciada e sentida desde há longa data. Como diz Habermans, 1979 (*cit.* por Pérez Gómez, 1992), «a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos».

Para além das finalidades a que Habermans faz referência, tem-se tornado evidente que este carácter racional e científico não dá conta da complexidade, da incerteza, da singularidade, do conflito de valores introduzidos no sistema pelas margens de liberdade de que os actores sociais beneficiam. A própria actividade pedagógica, desenvolvida na escola, foge à rigidez dos parâmetros e dos planeamentos pré-definidos pois a acção de cada um dos intervenientes é condicionada por todo um complexo de ideias, representações, crenças e valores.

Cada um dos actores define a sua estratégia de intervenção em função das margens de liberdade de que beneficia e que lhe são proporcionadas pelas margens de incerteza que todos os fenómenos sociais contêm. Por outro lado, estas estratégias têm em conta um sistema de valores interiorizados e um conjunto de objectivos hierarquizados pelos actores.

A crise deste sistema de escolaridade, resultante da sua manifesta incapacidade para integrar a complexidade dos fenómenos educativos actuais e, por conseguinte, do seu efeito de bloqueamento sobre o desenvolvimento humano pretendido, põe as sociedades perante a crise do sistema e a inevitabilidade da mudança. Segundo Crozier, 1970, todas as escolhas colectivas, todas as acções políticas deveriam medir-se tendo em conta a seguinte questão: «Contribuem elas para ultrapassar os bloqueios ou para os reforçar? Ou, dizendo de outro modo, favorecem ou não a aprendizagem de novas relações entre os homens?».

Em termos de mudança dos sistemas educativos nem sempre estas dimensões têm estado presentes. Popkewitz, 1992, analisando as reformas operadas nos sistemas educativos, assinala que as estratégias adoptadas têm como objectivo racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objectivos nacionais e às estruturas económicas em mudança, visando aumentar a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais de um consenso cultural através do ensino.

Já em 1972, o Relatório Faure, ao criticar o modelo escolar vigente e ao propor uma mudança nos pressupostos da educação, defendia o conceito de Educação Permanente com base nos seguintes princípios:

- os saberes que a escola transmite não são definitivos e, como tal, o mais importante será preparar, para elaborar ao longo da vida, um saber em constante evolução e aprender a ser;
- a educação e aprendizagem não se reduzem ao tempo escolar, mas em todas as idades da vida e nas múltiplas situações da existência, ultrapassando os limites das instituições, dos programas e métodos.

A educação deverá ser entendida como um processo de libertar o indivíduo e de lhe dar aspirações sociais porque o que cria dinâmica, movimento, são os desejos de cada pessoa em sociedade (aspirações sociais) fonte capaz de mudança e de saltos qualitativos. Tal como refere T. Ambrósio, 1988, o acto educativo é a resultante da interface de dois sistemas vivos — o sistema pessoa e o sistema sociedade.

Encontrando-se a educação neste interface, em que o sujeito é o principal actor do seu próprio desenvolvimento e naturalmente do da sociedade onde se insere, ela não se limita à escolaridade formal, ainda elemento fundamental das sociedades contemporâneas, mas abarca todo o conjunto de vivências e de reflexões desse mesmo sujeito e que constituem a sua educação não formal. Esta acção formadora da própria vida em sociedade tem provavelmente um carácter mais duradouro do que a formação escolarizada, pelo que não deve ser ignorada.

Esta mesma ideia foi explicitada por J. Barata, 1992, ao afirmar que: «Modos de pensar e de agir, conhecimentos realmente actuates, escalas de valores éticos e estéticos, logo desde a adolescência e do começo da idade adulta, parecem mais fortemente determinados pela acção formadora da própria vida em sociedade do que pelo que permanece de adquirido durante o processo escolar». Ainda seguindo a perspectiva de Barata, há que considerar que a acção pedagógica da escola «... se encontra cada vez mais confrontada com forças que escapam ao enquadramento formal educativo, e com as quais haverá que contar sempre em termos propectivos».

O termo educação, e em particular o conceito de educação formal, não consegue dar conta de toda esta complexidade do processo formativo do sujeito, pelo que alguns autores,

como Pineau, 1983, preferem o termo formação ou mesmo autoformação. Este processo é contínuo e revela um trabalho do indivíduo sobre si próprio, reflectindo sobre o seu próprio percurso, sobre a realidade que o circunda e a forma como dela se apropria.

Naturalmente que esta reflexão e, em particular, esta apropriação está muito condicionada pelo contexto institucional e pela matriz sociocultural em que o indivíduo vive. Assim, tal como refere Pineau, este processo desenvolve-se segundo uma relação tripolar: o Eu (o sujeito forma-se); os Outros (heteroformação); e o Mundo (ecoformação). A ideia de que ninguém forma ninguém, mas antes ajuda a formar-se, vai assim ganhando cada vez maior força no mundo das Ciências da Educação.

Num mundo dominado pela globalização dos fenómenos económicos, políticos e sociais, pelo desenvolvimento das telecomunicações, das tecnologias da comunicação, dos computadores, e onde se assiste a um monoteísmo de mercado, há uma tendência fortíssima para copiar soluções já adoptadas por outros. Esta situação tem sido, infelizmente, uma constante em vários domínios da realidade socioeconómica africana. O conceito actual de educação/formação põe exactamente em causa esta tendência consumista de soluções sociais, centrando-se muito mais nas identidades individuais e colectivas.

Olugbemiro J. Jegede, 1994, num estudo sobre o ensino da ciência em África, chama a atenção para as diferenças existentes entre as culturas africanas e ocidentais e que devem ser tomadas em linha de conta na reestruturação dos actuais sistemas de educação/formação. Segundo este autor, o pensamento africano assenta numa perspectiva antropomórfica; monística e metafísica; baseado na criação cósmica e na religiosidade tradicional; na comunicação oral; o conhecimento acumulado pelos mais velhos é a verdade e não deve desafiado; a aprendizagem é uma actividade comunitária.

Partindo destes pressupostos e da necessidade de, através de um sistema de educação, nomeadamente educação formal, preparar as populações africanas para o próximo século, Jegede propõe um novo paradigma conceptual designado por paradigma ecocultural. Este paradigma considera que o desenvolvimento da percepção individual do conhecimento é retirado do ambiente sociocultural no qual o indivíduo vive e opera.

Os princípios subjacentes a este paradigma (exemplificados a partir do ensino da ciência, pois foi nessa perspectiva que Jegede o definiu em 1994, embora possam e devam ser aplicados a todo e qualquer domínio ou área do conhecimento) são:

- «1. Desenvolver informação acerca do ambiente africano para explicar os fenómenos naturais;
- «2. Identificar e usar teorias, princípios e conceitos científicos e tecnológicos indígenas no seio da própria sociedade africana;
- «3 Ensinar os valores dos sentimentos africanos característicos em relação à, e na prática da, tecnologia como uma iniciativa humana.»

Ainda segundo o mesmo autor «os conceitos para serem apreendidos devem partir de onde o aluno/formando é, do que é que ele já sabe e do que é que a sociedade faz e exige dele».

Bibliografia

- AMBRÓSIO, (M.T.), 1988, «Limites Metodológicos na Investigação dos Processos Auto-organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos», in *Actes du Colloque International de L'Aippelf*, Lisboa, pp.349-356.
- AMBRÓSIO, (M.T.), 1991, «Da Tecnologia Social à Investigação Educativa», in Stoer, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, uma abordagem pluridisciplinar, Porto, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, pp. 187-203.
- BANCO MUNDIAL, 1991, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial — O Desafio do Desenvolvimento, Nova Iorque.
- BARATA, (J.P.), 1992, «Sociedade de Informação Sociedade de Educação», in *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 29-40.
- CROZIER, (M.); Friedberg, (E.), 1977, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Ed Seuil.
- DUTCH MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS, 1993, *Development cooperation and education in the 1990s*, Haia.
- Henry, (P.), 1990, *Pauvreté, Progrès et Développement*, Paris, Unesco e L'Harmattan.
- HUBERMAN, (A.M.), 1973, Comment s'opèrent les changements en Éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, 2.ª edição, UNESCO.
- JEGEDE, (O.), 1994, «School Science and Scientific Culture: an African Perspective», Conferência sobre A Ciência na Escola e o Futuro da Cultura Científica na Europa, Lisboa, F. C. Gulbenkian.
- MIALARET, (G.), 1980, *As Ciências da Educação*, Lisboa, 2.ª edição, Moraes Editores.
- MORIN, (E.), 1984, *Sociologia — a sociologia do micro social ao macro planetário*, Mem-Martins, Publicações Europa -América.
- NÓVOA, (A.), 1991 a, «Concepções e práticas de formação contínua de professores», in *Formação contínua de Professores — Realidades e Perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 15-38.
- NÓVOA, (A.), 1991, «A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola», in *Inovação*, vol.IV, n.º 1, Lisboa, pp. 63-76.
- PNUD, 1990, *Rapport Mondial sur le Développement Humain*, Paris, UNESCO.
- PNUD, 1994, *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, Paris, UNESCO.
- RWOMIRE, (A.), 1992, «Education and Development — african perspectives», in *Prospects*, vol. xxii, n.º 2
- SANTOS, Boaventura de Sousa 1987, *Um discurso sobre as Ciências*, Porto, Edições Afrontamento.
- SILVA, (A.S.), 1990. *Educação de Adultos — Educação para o desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições Asa.
- TEODORO, (A.), 1994, *Política Educativa em Portugal — Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Lisboa, Bertrand Editora.
- TOURAINE, (A.), 1992, *Critique de la Modernité*, Paris, Ed. Fayard
- UNESCO, 1984, *Participer au développement*, Paris.

LABORATÓRIO DIDÁCTICO

*O Caleidoscópio do Professor Reflexivo ** (ou de um olhar diferente sobre o ambiente)

Ana Francisca Azevedo;
António José Gonzalez

SER professor, como todos sabemos, é uma tarefa em que, a cada momento, nos podemos situar num ponto de um contínuo que vai da asfixia face à multiplicidade dos constrangimentos à respiração profunda e calma do saber bem cumprida a mais nobre das missões. Nesta comunicação iremos tentar, qual funâmbulo, equilibrar-nos no arame que nos leva da primeira à segunda situação.

Começaremos pela asfixia, por essa falta de ar que de nós se apodera quando, saídos de um ano de estágio (na melhor das hipóteses) munidos de tão-pouco-quase-nada, temos de enfrentar um mundo que se recusa, obstinadamente, a encaixar em alguma das prescrições de que nos muniram nessa dita formação inicial. Apercebemo-nos que aprendemos a dar aulas. . . naquela escola, e que estouta é bem diferente. Bem, pelo menos, agora ninguém nos avalia (leia-se critica. . .). Mas este mundo, que não quer ser o que queremos que ele seja, que não se parece em nada com a imagem que dele tínhamos, o que fazer com ele? Como só nos ensinaram uma maneira de fazer as coisas, temos de fazer com que ela sirva. Mas parece não resultar. Lutamos então para vergar o mundo, na pessoa dos alunos indisciplinados, desatentos, desmotivados, preguiçosos, tentamos desculpá-lo na pessoa de «auxiliares de acção educativa» (vulgo contínuos. . .) que não auxiliam é nada, porque não foram preparados para isso, tentamos justificar as suas falhas na cegueira de «superiores» incompetentes que não nos dão hipóteses e condições de trabalho. A Reforma, o Ministério, a Direcção Regional e da Escola. . . Temos de fazer coisas, muitas coisas, ensinar, avaliar, classificar, planejar, orientar, tanto «. . . ar» que este começa a faltar. E as coisas continuam a ser diferentes, os problemas novos, as caras outras, rogamos pragas aos que nos formaram, que não souberam preparar-nos para a diversidade, para a flexibilidade, para a alteridade, não nos ensinaram a ser criativos. O diferente, encarámo-lo com ansiedade e a frustração de não saber falar a sua língua. E agora?

* Comunicação apresentada no Encontro «O Ambiente na Geografia Escolar», organizado pela Associação de Professores de Geografia e pelo núcleo de Geografia do Instituto de Almalaguês.

Dirão vocês: «E que tem tudo isso a ver com o ambiente? E com a Geografia? De professores revoltados já estamos todos fartos, ponham-se na fila. . . E até já não vemos as coisas assim tão negras, já passou essa fase, até estamos aqui numa acção que fala em diferença, ou não? . . .»

Se falamos nestes fenómenos, é porque julgamos que no ambiente pode residir uma ajuda para a travessia do nosso funâmbulo. Vejamos como.

Para começar, debrucemo-nos sobre o título deste trabalho, que é composto por dois elementos:

- um caleidocópio (um daqueles cilindros com um orifício em cada ponta que, ao espreitarmos por um deles e apontarmos o outro para uma fonte de luz, nos mostra um mundo de cores, de estruturas com formas cristalinas, mágico porque outro a cada movimento rotativo, sempre belo e diverso. Um caleidoscópio. Que, às vezes, bem pode ter a forma de um livro de Geografia;
- um professor (pelo menos de vez em quando, ou melhor, de preferência de vez em quando) reflexivo e uma turma de alunos vivos (ou seja, daqueles que respiram, fazem barulho, falam, dizem palavrões, entram na sala pela janela, sabem e depois deixam de saber, não sabem e depois aprendem, tiram negativas e, às vezes, até não. . .).

1) O caleidoscópio

De diversidade falamos. De ambiente falamos. De geografia falamos. De mudança e de procura de equilíbrios. Como ensinar sobre, pelo e para o ambiente se, previamente, não aceitarmos apreender as lições que ele nos dá se não aceitarmos olhar o ambiente? Olhar. Ambiente. Queríamos desafiar cada um a explorar o peso de cada uma destas palavras. As palavras são tão importantes!. . .

Olhar. Talvez definíssemos este verbo assim: «Olhar: o que as pessoas já não sabem fazer.» E talvez resida aí, nessa capacidade de deixar as informações importantes entrarem no nosso íntimo, uma das dificuldades da dita «Educação Ambiental». São tantos os estímulos que nos bombardeiam que temos os nossos escudos sempre activos. A tal ponto, que há já quem defenda a substituição de uma boa parte das utilizações da palavra «informação» pelo termo, mais indicado, de «exformação» (Gore, 1993), pois que, nesses casos (os mais frequentes) não deixamos que os factos tenham qualquer ressonância no nosso interior. E isso explica o fenómeno, que espanta muitos dos que se batem pela educação para a causa ambiental, de as constantes e aterradoras notícias que diariamente nos são apresentadas sobre essa investida fatal que o Homem parece querer promover contra a saúde do planeta, não terem um efeito pragmático, por elas mesmas, na mobilização da maioria para essa causa.

Olhar para o ambiente. Acção a promover. Mas que ambiente é este? Analisemos também esta palavra. Para os efeitos aqui explorados, interessa-nos especialmente lembrar que o ambiente não é apenas a floresta amazónica, os Himalaias, a serra do Gerês ou da Estrela. Ele é também os campos lavrados, as zonas industriais, as aldeias comunitárias, as cidades. As cidades, essas não podem ser esquecidas, pelo simples facto de ser nelas que vivem biliões de

seres humanos, que são a causa (pelo lixo nelas e por causa delas produzido) e simultaneamente a possível cura dos chamados problemas ambientais. Por um lado, as cidades são, elas próprias, ambiente, ambiente esse também a olhar e a reestruturar, cuidando de possibilitar que ele seja o mais humano/humanizante possível, conceitos que parecem cada vez mais distantes do homem urbano. Não falamos apenas de fumos e lixos, mas também de olhares, partilhas, comunicação. Esta tentativa de humanização pode e deve ser um bom motivo para alertar consciências. Por outro lado, e aqui reside a possível cura, é das cidades que tem de partir a mudança. Não é nela que vivem homens e mulheres? Não são eles e elas a nossa esperança? Como nos diz um desses homens, «como todo o animal, nós precisamos de clorofila. O que nos distingue das outras bestas é que a clorofila começa a precisar de nós». (Jacques Yves Cousteau, 1985). Com esta aposta no ser humano, passemos ao segundo elemento do título desta conversa, já que de um homem ou de uma mulher se trata.

2) O professor reflexivo

Começamos por falar da asfixia que, tantas vezes, a profissão professor provoca. Asfixia que é também causada pela miríade de papéis que o professor é suposto desempenhar e que a sociedade dele exige: papel de educador, de mestre, de pai, de treinador, de terapeuta, de investigador, de actor, de negociador, de gestor e outros tantos. Aparentemente, ao falar do professor reflexivo, estaremos a «deitar mais lenha para a fogueira», propondo mais um desses papéis, cujo conjunto se torna impossível de gerir por um só ser humano. Se o fazemos, é por considerarmos, antes de mais, estes papéis não como independentes, isto é, como textos a decorar para serem debitados em situações diversas, mas sim partes de um todo em que eles se mesclam. Nesta perspectiva, o modelo do professor reflexivo aparece-nos como um organizador de muitos dos reptos que esses papéis nos lançam. Obviamente que só iremos aqui referir superficialmente esse modelo, pois que nos levariam bem longe (no tempo, mas não apenas nele) as suas apresentação e discussão mais aprofundadas. Sigamos as propostas de Kenneth Zeichner a respeito do modelo por ele definido.

O modelo do professor reflexivo ergue-se para contestar uma certa forma de ver as relações entre a investigação educacional e a prática diária dos professores nas salas de aula. Assim, se procurarmos numa biblioteca material sobre educação, poderemos verificar que poucos, se é que algum, dos produtores desses saberes, são professores. E são essas as obras que os professores estudam no decorrer da sua formação. Verifica-se, pois, um hiato significativo entre o mundo da produção dos saberes sobre a educação e a resolução dos problemas diários que os professores enfrentam. Mais um capítulo da já antiga, mas infelizmente ainda actual novela «A teoria e a prática: divórcio eminente»?

Assim, os defensores deste modelo recusam as reformas educativas que, em quase todas as suas versões e nos mais diversos contextos, se fazem «de cima para baixo». Para eles, os professores não podem ser vistos como meros técnicos, que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam, lá bem de fora da sala de aula, nem podem tão-pouco aceitar passivamente esse papel. Eles devem, isso sim, ter a consciência de que é nas suas práticas e na reflexão sobre elas que começa o processo de procura de um melhor ensino. «O tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão», diz-nos Zeichner (1993, p.17).

Poder-se-á perguntar: «Se assim é, não será esta comunicação paradoxal? Se o professor reflexivo aprende com a sua própria experiência, porque estamos aqui ouvir acerca das experiências de outros?» Este tipo de pensamentos é um dos perigos dos extremismos a que todos os modelos podem conduzir. O professor reflexivo não promove cruzadas contra o saber dos outros. Tem-nos em conta e pesa-os, tentando descobrir até que ponto eles podem ser adequados às suas práticas, inspira-se neles, transforma-os e, se tal julgar adequado, experimenta-os na sua sala.

Outro dos extremos perigosos para que nos alertam os autores é o de passar a ver a reflexão como opondo-se e negando o papel às rotinas. Caricaturizando, podemos imaginar um professor a tal ponto reflexivo que, perante cada dificuldade ou desafio surgido, adopta a posição de lótus e, qual Buda, inicia uma meditação profunda, em cima da secretária ou do estrado, os alunos aguardando, imóveis, que ele volte da sua viagem transcendental. Obviamente que as rotinas são necessárias e, quando usadas para as tarefas certas, são mesmo uma demonstração de inteligência. Uma vez mais, é o bom senso que tem de imperar e fazer o equilíbrio entre os dois extremos.

Para Dewey, são três as características básicas necessárias para a reflexão: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Logo, para além de saber ouvir alternativas, é também essencial ter a consciência das implicações, directas e distantes, dos actos educativos e conhecer limites próprios e as nossas necessidades de melhoria.

Quando falamos do caleidoscópio e do ambiente, referimos a diversidade e a ela voltaremos. O professor reflexivo é também aquele que não aceita uma perspectiva única sobre a realidade e os problemas. Mais ainda, ele não vê apenas uma abordagem possível para esses problemas, ainda que ela se chame lógica, racional ou técnica. Ele sabe que reflexão rima com intuição, emoção e paixão, e permite-se confiar nelas.

Vimos também que é necessário estar atento às lições do ambiente. Uma das que queremos ainda referir diz respeito ao carácter sistémico dos fenómenos. O professor não está sozinho, vive e actua inserido num sistema. Por isso, Day alerta-nos para que a reflexão e a autonomia profissional que dela pode advir, não «pode fazer com que alguns professores se tornem prisioneiros nas suas salas de aula». (*in* Estrela e Nóvoa, 1993, p.105). A comunicação intensa entre professores surge como uma estratégia para evitar este perigo. Como refere Thompson na mesma obra acima citada, se se está sozinho, «apenas se verá o que se está pronto para ver e se aprenderá aquilo que se tiver consciência de que já se sabe», que nos parece uma forma polida de dizer que se fica exactamente na mesma. Day sugere então o que ele chama o desenvolvimento de «amizades críticas», um certo tipo de agrupamento de professores à volta de objectivos profissionais comuns, em que a partilha de experiências é o motivo. Elas podem possibilitar que o professor esteja «tanto virado para dentro, para a sua prática, como para fora, para as condições sociais onde se situa essa prática» (Zeichner, *op. cit.*, p.25).

Como vemos, o modelo do professor reflexivo lança-nos vários reptos, alguns dos quais nem sempre fáceis de resolver e implicando, de nossa parte, bastante esforço. Vamos aqui referir alguns deles.

— **A mudança começa em nós.** Se queremos propor a outros, sejam crianças, jovens ou adultos, que aceitem uma forma diferente de ver as coisas, seja ela uma maneira nova de olhar o ambiente e relacionar-se com ele de modo mais

saudável ou um «simples» deixar de comer chocolates, devemos lembrar-nos da máxima bem pragmática que nos propõem os defensores da «programação neurolinguística»: «It is easier to change oneself than to change others.»

— **Sem ovos nunca haverá omoletes.** Duckworth (1991) diz-nos na sua obra que o sucesso do ensino depende da capacidade de os professores terem boas ideias. Sem dúvida, trata-se de mais uma ponte para esse mundo, com que todos concordamos, da criatividade. Mas a criatividade e as ideias dela surgidas não nascem por geração espontânea. E é por isso que o professor reflexivo tem um trabalho de bastidores, extremamente importante, de recolha e estudo de material, de procura de informação actual, válida e interessante, apresentada em diversas formas para que possa ser partilhada. O estudo tem que ser assim perspectivado como uma actividade coextensiva à duração da vida. O facto de investir de uma forma séria na procura do saber tem consequências bem vastas e não apenas aquelas que, muito directamente, conseguimos visualizar. Tenhamos, por exemplo, em atenção o alerta que nos dá Frederico Pereira, ao referir-se a formas inconscientes de projecção usadas por professores que, por uma razão ou outra, não se sentem bem em certos momentos da profissão. Pensa esse professor (que por acaso somos todos nós. . .): «Não sou eu, são eles!». . . «O aluno revoltado fica com a sua revolta e com a minha, de professor, que a ponho dentro dele, dela assim me libertando parcialmente. O aluno desinteressado fica com o seu desinteresse e com o meu, que o ponho dentro dele. O aluno mal preparado fica com a sua má preparação e com a minha.» E, segundo o autor, assim se vão criando e alargando problemas insolúveis (Pereira, 1991, p.335).

— **Mesmo com ovos.** . . é necessário poder experimentar, ensaiar, até que a omolete nos saia digna de um *chef*. E experimentar quer dizer poder errar. Este é outro dos aspectos que gostaríamos de sublinhar antes de terminar — o direito ao insucesso — que é, aliás, o título de um interessante artigo do autor acima referido (Pereira, 1991). Errar é, por vezes, uma forma de comunicação, uma maneira de devolver ao sistema uma imagem dele próprio, mas errar é, também, numa outra perspectiva, uma condição para chegar à mestria. Por motivos sociais, muitas vezes ligados ao foro religioso, lidamos, no nosso país, bastante mal com o insucesso, vendo nele uma doença e não um sintoma, transformando o provisório em definitivo.

Tendo por base os dois elementos até aqui referidos — caleidoscópico e reflexão — apresentaremos de seguida um filho da união entre esses dois conceitos. Trata-se de um projecto apresentado por um de nós e que, partindo de uma olhada pelo caleidoscópico livro de Geografia do 7.º ano, originou um conjunto de experiências únicas, para professores, alunos e aldeãos de Pitões das Júnias. Esse projecto será apresentado aqui apenas esquematicamente.

Tendo começado como uma ideia de exploração do programa do 7.º ano de Geografia, acabou por ser adoptado como projecto para a «Área-Escola». De referir que a preparação desta experiência se fez apenas a partir de Março, o que nos leva a pensar em tudo aquilo que poderia ser feito se a ideia fosse explorada a partir do início do ano lectivo.

Comecemos por referir as fontes de inspiração para essa experiência.

SITUAÇÕES QUE DERAM ORIGEM A ESTE PROJECTO:

- Enorme interesse manifestado pelos alunos no que concerne aos problemas dos meios rurais, nomeadamente pelo abandono do espaço agrário devido ao êxodo rural e à emigração.
- Grande parte dos alunos das várias turmas apresentaram situações familiares de envolvimento com esta temática.
- Pelo escamotear destas questões surgiu a hipótese de uma pesquisa *in loco* neste âmbito.
- O espaço adoptado para o trabalho de campo foi o de uma aldeia comunitária da Serra do Barroso, uma vez que:
 - esta é uma das áreas mais afectada pelo fenómeno do despovoamento;
 - apresenta relativa acessibilidade para as disponibilidades dos grupos;
 - se localiza no perímetro do Parque Nacional da Peneda-Gerês;
 - proporciona o conhecimento de diferentes formas de apropriação e transformação territorial, nomeadamente por peculiares modos de vida rurais e serranos, muito diferentes dos minhotos.

De seguida, apresentamos, no Quadro 1, os recursos que foram necessários à consecução do projecto.

AValiação DOS RECURSOS

HUMANOS	MATERIAIS
• Alunos do 7.º ano • Professores do 7.º ano • Sr. Paulo Alves • Outros Professores • Os pais dos alunos • Alguns auxiliares educativos • O motorista da camioneta • A população de Pitões das Júnias	• Espaço físico da escola (salas, polivalente, etc.) • Material audiovisual (TV, câmara de filmar e máq. fotográficas, etc.) • Material escolar (marcadores, papel, aguarelas, etc.) • Meio de transporte • Casa da Tia Maria

QUADRO 1: A Avaliação dos Recursos do Projecto

Relativamente aos objectivos, optamos por nos limitar aqui a referir os objectivos gerais.

OBJECTIVOS GERAIS

- Desenvolver nos alunos o interesse pelo conhecimento de diferentes espaços naturais e humanizados.

- Alertar para determinados fenómenos sociais que os afectam directa ou indirectamente, promovendo a interculturalidade.
- Envolver o grupo em meios que melhor permitam a percepção da conexão intrínseca entre as duas vertentes essenciais do ambiente: património cultural e património natural.
- Despertar a curiosidade e o gosto pela investigação.
- Fomentar o espírito de iniciativa, a organização, a autonomia e a solidariedade.

O Quadro 2 apresenta-nos a calendarização das diferentes fases e actividades desenvolvidas.

Calendário	FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO
1. ^a FASE (Março)	• Apresentação do plano de trabalho para Geografia em Conselho de Turma e pedido de colaboração. • Manifesto interesse pela iniciativa, na maioria dos professores e decisão de adaptar o tema para a Área-Escola. • Reuniões com os directores de turma, coordenadora do projecto e os alunos. • Reunião com o Sr. Paulo Alves
2. ^a FASE (Abril)	• Divisão dos alunos em grupos de trabalho por disciplina. • Preparação dos grupos para o trabalho de campo e adaptação do conteúdo nas diversas áreas. • Visita de estudo a Pitões das Júnias e recolha de material para tratamento.
3. ^a FASE (Maio)	• Identificação das principais questões a serem estudadas pelos grupos. • Tratamento e organização dos dados recolhidos na visita e nas consultas posteriores. • Elaboração de um dossier temático por grupo.
4. ^a FASE (Junho)	• Preparação da apresentação dos resultados alcançados por cada grupo. • Semana de apresentação dos trabalhos à comunidade escolar e aos encarregados de educação (polivalente) — exposição de fotografia; — exposição de desenhos e banda desenhada; — apresentação de um videograma, seguido de debate; — ciclo de miniconferências; — apresentação de diaporamas com acompanhamento de cantares regionais; — dramatização.

QUADRO 2 — Calendarização das Fases de Desenvolvimento do Projecto

Por fim, apresentamos as modalidades de avaliação previstas.

AVALIAÇÃO

- Observação de atitudes (empenho, cooperação, respeito, curiosidade, etc.)
- Grelha para registo de ocorrências ao longo do trabalho de grupo
- Quadro com definição de tarefas a atingir em cada etapa
- Análise atenta dos resultados alcançados através do dossier temático
- Valoração da apresentação dos trabalhos
- Auto e hetero avaliação dos grupos e dos seus elementos
- Opiniões sobre o projecto pelos alunos e professores

Bibliografia Sumária

- CAVACO, Maria Helena (Org.), *A Educação Ambiental para o Desenvolvimento: Testemunhos e Notícias*, Escolar Editora, Lisboa, 1992.
- COUSTEAU, Jacques-Yves, in *Photo*, n.º 319 (n.º Special Odyssee Cousteau), Publication Filipacchi, Levallois, Abril, 1995.
- DUCKWORTH, Eleanor, *Ideias Maravilha em Educação*, Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1991.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (org.), *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*, Porto Editora, Porto, 1993.
- GORE, Al, *A Terra à procura do equilíbrio — ecologia e espírito humano*, Editorial Presença, Lisboa, 1993.
- MORIN, Edgar, KERN, Brigitte, *Terra-Pátria*, Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1993.
- PEREIRA, Frederico, «Psicanálise e Educação», in *Análise Psicológica*, n.º 3, série IX, pp 329-335, Lisboa, 1991.
- PEREIRA, Frederico, «O Direito ao Insucesso», in *Análise Psicológica*, n.º 3, série IX, pp 271-276, Lisboa, 1991.
- ZEICHNER, Kenneth M., *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Educa, Lisboa, 1993.

Uma estratégia para equacionar as questões de Ambiente e Desenvolvimento:

Simulação/Jogo de papéis criado a partir de experiências vividas

Comunicação apresentada no VIII Encontro de Professores de Geografia (Aveiro)

*Margarida Gomes
Clara Brandão*

«Aprende-se mais numa hora de jogo do que numa semana de discurso.»

PLATÃO

OBJECTIVOS

- estimular o espírito de observação e crítica
- equacionar a complexidade das questões do ambiente e desenvolvimento
- reconhecer a importância da interdisciplinaridade na abordagem das questões de ambiente e desenvolvimento
- analisar soluções que se encaminhem no sentido de um desenvolvimento sustentável
- avaliar o protagonismo de diferentes agentes sócio-económicos no processo de tomada de decisões

A simulação ou jogo de papéis pode funcionar como uma estratégia que possibilite a consolidação e síntese de vários conhecimentos adquiridos.

Possui ainda a vantagem de estimular a participação dos alunos, permitindo uma aprendizagem que poderá conjugar aspectos lúdicos e científicos, tornando-se, por isso, potencialmente mais motivadora.

O jogo que apresentamos é apenas um mero exemplo que poderá e deverá ser adaptado a situações diversas.

Foi criado durante uma visita de estudo de um grupo de actividades extra-curriculares de professores e alunos — Grupo Gaia (Ambiente e Desenvolvimento) da Escola Secundária Ferreira Dias.

A ideia central foi a de conjugar o trabalho de campo com a simulação. Posteriormente realiza-se avaliação/reflexão da simulação e da problemática «ambiente versus desenvolvimento». A situação simulada é a de uma reunião com o fim de debater a questão: «Vamos ou não construir outra barragem no Parque Nacional da Peneda-Gerês?»

Como proposta de continuidade sugerimos a análise de outras situações como por exemplo:

1. Visita de estudo ao Alentejo / problemática da construção da barragem do Alqueva.
2. Visita de estudo ao Parque Biológico de Vila Nova de Gaia e a uma fábrica de reciclagem de Carvalhos / problemática da localização numa área escolhida de uma Fábrica de Reciclagem de Papel ou de um Parque Biológico.

A realização deste jogo implicou as seguintes etapas:

1. Visita de estudo a uma área protegida nacional (Parque da Peneda-Gerês).
2. Identificação de situações onde as actividades humanas tenham provocado impactos ambientais visíveis (construção da barragem de Vilarinho das Furnas).
3. Observação e inquéritos informais aos habitantes da região (sobre os efeitos da barragem, vantagens e desvantagens).
4. Entrevista com um técnico do gabinete do Parque.
5. Individualização de personagens com opiniões diferentes que possuam um papel protagonista relativamente à problemática escolhida e à região (o presidente da junta, o director do Parque, o guardador de gado, etc.).
6. Selecção das personagens e sua caracterização sumária (feita por um ou dois elementos coordenadores do grupo): principais argumentos a utilizar na discussão, traços de carácter.
7. Distribuição das personagens pelo grupo (procurando que exista um equilíbrio entre os pontos de vista favoráveis e os pontos de vista desfavoráveis ao tema em discussão).

É fundamental que seja atribuída a uma das personagens o papel de moderador da reunião.

O moderador deverá:

- evitar a existência de conversas cruzadas ou sobrepostas.
- esforçar-se para que todos possam intervir equilibradamente no debate.
- gerir o tempo e concluir o debate.

8. Determinação do tempo de duração do debate (15 a 20 minutos).
9. Gravação em vídeo do debate.
10. Visionamento posterior do vídeo e reescrita do perfil das personagens com base nas ideias que foram surgindo naturalmente durante a discussão (surge o jogo na versão definitiva).
11. Síntese dos argumentos favoráveis e desfavoráveis por personagem interveniente num quadro do tipo.

ARGUMENTOS

PERSONAGEM	FAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS
director do parque		
jovem da aldeia		
director da EDP		
presidente da junta		

12. Debate final: a barragem deverá ou não ser construída?
Impactes positivos e negativos? Soluções alternativas?



JOGO DE SIMULAÇÃO

criado pelo *Grupo Gaia* durante a visita de estudo
ao Parque Nacional da Peneda Gerês

Fevereiro de 1993

As personagens e as situações foram recriadas a partir da vivência e inserção nalguns dos problemas e contradições do Parque.

Muitas das notas da caracterização das personagens são reais ou adaptadas a partir de pessoas com quem contactámos.

O jogo foi testado pelos elementos do Grupo que estiveram no Parque e o guião dos intervenientes sofreu já posteriores alterações resultantes desse teste, que ficou registado em vídeo.

JOGO DE SIMULAÇÃO

SITUAÇÃO

Está em discussão a construção de uma barragem no Parque Nacional (o único Parque Nacional do País).

Reúnem-se, na mesma mesa, um conjunto de pessoas que defendem os seus pontos de vista, contra ou a favor da construção da barragem.

Equacionam-se questões de carácter económico, social e ecológico.

Confrontam-se pontos de vista sobre o Ambiente e o Desenvolvimento.

A reunião decorre na Junta de Freguesia duma aldeia que virá a ser submersa caso a barragem venha a ser construída.

PAPÉIS DOS INTERVENIENTES

— SECRETÁRIO(A) DE ESTADO DA ENERGIA

Lidera a reunião.

Ponderado. Procura ouvir todos os intervenientes.

Deverá dar um parecer decisivo, favorável ou desfavorável, face ao projecto. Detém uma visão que ultrapassa os interesses regionais posicionando sempre a questão a nível nacional preocupado(a) com questões económicas: diminuição da dependência do País face à importação de energia, novos empregos, pólo de desenvolvimento regional. . .

Manifesta alguma boa vontade face à resolução dos problemas da população da aldeia que virá a ser submersa.

— DIRECTOR(A) DA EDP

Defende energicamente os seus pontos de vista. Utiliza, por vezes, um tom jocoso para responder aos outros intervenientes.

É a favor da construção da barragem e está convencido(a) que o projecto vai para a frente de qualquer maneira.

Está convictamente seguro de que se irá realizar uma obra magnífica que virá a ser um benefício para a população em geral.

Está preocupado com os lucros da sua empresa mas nunca o refere abertamente. Pelo contrário, argumenta razões ecológicas (produção de energia limpa) e sociais (necessidade de ampliar a rede de distribuição de energia eléctrica).

Recebeu concessão do governo para a obra, devido aos elevados custos de importação de energia.

Refere os postos de trabalho para a população local (construção e assistência à barragem).

Promete pagar «o justo valor» pelos terrenos que vierem a ser alagados.

— ENGENHEIRO(A) DA EDP

Algo carrancudo e metido consigo.

Dá sempre opiniões muito técnicas e complicadas.

Não deixa de atender ao ponto de vista das populações mas defende os pontos de vista da companhia.

Realizou os estudos prévios. Insiste no facto de a região possuir condições tecnicamente excelentes para a produção de energia.

Procura demonstrar, através de números, os seus pontos de vista.

— DIRECTOR(A) DO PARQUE

É contra a construção da barragem naquele local.

É director há apenas 3 anos. Empreendedor, tem projectos definidos.

Defende energicamente o seu ponto de vista.

Preocupa-o um pouco o facto de estar, à partida, contra uma decisão dos governantes que o nomearam para a posição que detém, pelo que modera o seu discurso.

Utiliza razões de ordem técnica (impacte ambiental).

Procura demonstrar que não está contra o projecto em si mas este não deveria afectar um Parque Nacional.

Tem alguns problemas por resolver com a população local dado que a sua noção de gestão e ordenamento do Parque Natural nem sempre é do agrado das populações. Estas argumentam que muitas das terras que foram incluídas no Parque são comunitárias.

Está ligado a projectos (financiados pela CE) da reconversão do povoamento vegetal da serra.

— ARQUITECTO(A) PAISAGISTA

Trabalha para o Gabinete do Parque Nacional mas não é da região.

Pessoa simpática e faladora. Posição optimista. Tem uma atitude conciliatória.

Põe muitas vezes um ponto de ordem à discussão para pesar os argumentos contra e a favor. Procura analisar os problemas e propor soluções (ex.: exploração turística da barragem; construção da barragem a montante do local que irá afectar a aldeia; recuperação e reconstrução da aldeia no caso de esta vir a ser afectada, etc.).

— PRESIDENTE DA JUNTA DE FREGUESIA

Pessoa simples, que fala alto e dá murros na mesa. Quando fica um pouco nervoso gagueja.

Representa a aldeia.

Vem, à partida, defender a não construção da barragem, mas a meio da discussão hesita e balança entre as duas situações.

Vê que vai haver prejuízos mas também benefícios (emprego, casas novas, electricidade, desenvolvimento).

Procura sempre defender o que considera os interesses da aldeia.

Aproveita a reunião para atacar o Director do Parque, desviando-se por vezes do assunto que os tem ali reunidos.

Está em litígio com o Director do Parque por causa dos terrenos envolventes da aldeia. Defende que esses terrenos são comunitários, são de todos desde sempre (tradicionalmente são utilizados para pastoreio) e que ele não vai para lá pôr árvores nenhuma. Critica a Direcção do Parque dizendo que eles querem é «os dinheiros da CEE» e roubar-lhes o que lhes pertence. Critica igualmente uma medida proveniente da Direcção do Parque que obriga os turistas a pagar portagem numa determinada área ou a circular a pé.

— REPRESENTANTE DUMA ASSOCIAÇÃO AMBIENTALISTA DA REGIÃO

Ecologista militante. Quando se entusiasma fala muito rápido e põe-se de pé. É absolutamente contra a construção da barragem.

Preocupado com a defesa dos ecossistemas existentes, constituídos por uma enorme variedade de espécies animais e vegetais selvagens, que serão globalmente afectados.

Fala das espécies ameaçadas chamando a atenção para algumas espécies animais e vegetais raras.

Insiste no facto de que as descargas da barragem matam a vida aquática.

Exige um outro estudo de impacte ambiental. Diz que o estudo realizado apenas tinha como objectivo dar credibilidade à barragem e não é tecnicamente honesto, pois omite muitos aspectos importantes.

Chama a atenção para os solos férteis que serão alagados e deixarão de produzir.

Põe em dúvida o rendimento da barragem, depois de equacionados todos os custos.

Chama a atenção para a experiência de outras situações — barragens sub-exploradas.

Incita os habitantes da aldeia a fazer uma manifestação contra a barragem.

— JOVEM DA ALDEIA

Preocupa-se com o futuro dele e dos outros jovens como ele.

Quer o progresso e desenvolvimento mas numa forma equilibrada.

Não tem uma posição muito definida. Balança entre uma certa consciência ecológica e de defesa do património, e o desejo de vir a ter uma vida diferente da dos pais, possuir um emprego e melhorar o seu nível de vida.

Tem pena que sejam submersas as terras da sua família e a casa onde cresceu, mas por outro lado não quer continuar a ser agricultor como os seus pais.

Lastima que se percam as tradições, gosta da aldeia, mas acha que ela é atrasada e pensa já em emigrar para outro local.

Defende que os terrenos deverão ser muito bem pagos e que as pessoas não se devem deixar enganar pela empresa.

Preocupa-se em preservar a memória da aldeia caso ela venha a ser submersa: exige que venha a ser reconstruída noutra local e que se faça um museu representativo dos objectos, tradições e modo de vida dos habitantes.

— VELHO DA ALDEIA QUE VAI SER SUBMERSA

Pessoa simples. Analfabeta. Por vezes não compreende os argumentos complicados dos outros intervenientes. Vê as coisas de um modo afectivo e «terra-a-terra». É muito directo, por vezes mesmo agressivo nas respostas que dá.

Pastor, guarda o gado dum conjunto de pessoas da aldeia (vezeiro).

É visceralmente contra.

Já viveu a experiência de ter sido desalojado uma vez quando foi construída a outra barragem. Perdeu muitos dos seus amigos porque a aldeia acabou por se desagregar e muitos foram viver para outros locais.

Sente que, tal como da outra vez, prometem muito mas quem sofre com a situação são os que lá estão: não se fez a reconstrução integral das casas como tinha sido prometido, acabaram por pagar o que «eles quiseram» pelos terrenos, o dinheiro que deram foi pouco não compensou tudo o que a «água» levou.

Sente que já está velho e não tem coragem de recomeçar tudo de novo noutra local.

Diz que não sai de novo da sua casa, «nem que o afoguem».

Diz que não precisa de energia eléctrica para nada. No seu tempo não havia nada disso e todos viviam felizes.

Está farto daquela discussão e defende-se alheando-se (dormita, de repente acorda e apita para chamar o gado).

RECURSOS DIDÁCTICOS

Atlas Interactivos

Miguel Inez Soares

Se quer saber onde se localiza a ilha dos Cocos, a cidade de Gracania, o maior produtor de carvão ou ainda ouvir as músicas tradicionais de cada país, poderá fazê-lo de duas formas: ou faz uma viagem à volta do mundo ou então senta-se em frente do seu computador e desfruta os vários Atlas interactivos existentes.

Vejamos então o que são Atlas interactivos. Estes Atlas permitem que o utilizador circule pela informação sempre de uma forma simples. Pela quantidade de informação que é necessário armazenar, estes atlas apresentam-se num «suporte» de grande capacidade: o CD-ROM.

Para os menos entendidos com a linguagem informática aqui vai uma breve explicação. O CD-ROM é um disco igual aos «compact disc» musicais, só que, em vez de ter música gravada tem ficheiros que podem ser lidos por um computador.

Comparando, o CD-ROM é uma disquete com muita capacidade; o CD-ROM consegue armazenar o equivalente a 450 disquetes de alta densidade de 3,5" ou 900 de baixa densidade ou, ainda, a 1800 das antigas disquetes de 5,25 polegadas.

Esta grande capacidade para armazenar informação, permite que sejam utilizados meios de transmissão da informação (vídeo, som e grande quantidade de fotografias) que não eram possíveis quando se utilizavam apenas disquetes e discos rígidos. Ora vejamos um exemplo: os atlas de que vamos falar podem ocupar, no máximo, a capacidade de um CD-ROM; imagine o que seria deslocar-se a uma loja especializada para comprar um Atlas interactivo e trazer para casa um «caixote» com 500 disquetes para instalar no disco rígido.

Surge então a pergunta. Que Atlas existem e onde podemos adquiri-los?

O mercado português ainda não está suficientemente alargado para oferecer uma quantidade significativa de *software* em CD-ROM, mas não é complicado adquirir este tipo de *software*: basta deslocarmo-nos à nossa vizinha Espanha e deparamos com uma oferta «gigantesca» de *software* em suporte CD-ROM. Para tal, basta comprar uma ou duas revistas, das dezenas existentes, e verificar que, além de receber gratuitamente um CD-ROM com os mais

variados programas, pode adquirir, através destas revistas, milhares de CD-ROM a preços muitos baixos.

Existem Atlas com os mais variados preços e funções desde o **World Atlas**, que custa cerca de 2000\$00, até ao **Global Explorer**, que pode adquirir por 28 000\$00.

Estes Atlas variam muito tanto na quantidade como no tipo de informação que fornecem. Existem também várias versões do mesmo Atlas, de uma forma geral quase todos são actualizados anualmente.

Ora vejamos então quais são os Atlas disponíveis e de que forma a informação pode ser manipulada.

Em análise vão estar cinco: **World Vista Atlas**, **3D World Atlas**, **Toolworks World Atlas**, **CNN Global View** e **Global Explorer**.

Em primeiro lugar encontramos a informação comum, os dados estatísticos de cada país, as bandeiras, os mapas, etc. Além destes dados mais comuns existem outros que variam bastante de Atlas para Atlas. Por exemplo, no **World Vista Atlas** podemos ouvir palavras e frases mais comuns na língua-mãe, e músicas e sons tradicionais além de ver algumas fotografias representativas de cada país.

O **3D World Atlas** apresenta um globo virtual em que o utilizador, além de escolher o tipo de base cartográfica (político, físico e ambiental) pode manipulá-lo de forma a localizar a área pretendida. Este programa ainda possui uma potente base de dados, o que, do ponto de vista didáctico, é bastante positivo. É de salientar ainda que todos estes dados estatísticos podem ser apresentados sob a forma de gráfico. Possui ainda alguns pequenos documentários em vídeo.

O **Toolworks World Atlas** é um dos Atlas que tem uma permanente actualização, tanto em dados estatísticos como na divisão política. De inovador temos a identificação dos locais pela fala, a apresentação dos hinos de cada país e algumas visitas guiadas em formato vídeo das principais cidades do mundo.

Se pretende ter um Atlas diferente então escolha o **CNN Global View**. Aqui poderá ver algumas reportagens realizadas pela CNN sobre o nosso planeta e consultar uma vasta base de dados. Os mapas são o ponto fraco e para um geógrafo mais atento são uma verdadeira «dor de cabeça». Um aspecto positivo é o *World Clock* que permite visualizar qualquer lugar do planeta com a respectiva diferença horária e ainda calcular distâncias entre várias cidades. Este programa vale pelos vídeos, mas com certeza não é um peso suficiente para a preferência.

Finalmente temos o **Global Explorer**, o mais completo Atlas em CD-ROM. Contém uma base de dados verdadeiramente impressionante, possuindo, só a título de exemplo, 142 000 nomes de localidades em todo o mundo. Os mapas são muito bons e de grande pormenor, através da possibilidade de *zoom* podemos começar a analisar um mapa na escala 1:200 000 000 e terminar numa escala 1:20 000. Fazendo uma análise muito breve conclui-se que, enquanto todos os outros Atlas tinham uma forte componente lúdica, o **Global Explorer** é aconselhado para Universidades, e aplicações profissionais.

Resta acrescentar que todos os Atlas possuem bons dados estatísticos, o mesmo não acontecendo para os mapas. O 3D World Atlas e o Global Explorer apresentam uma boa qualidade gráfica com destaque para o Global Explorer pelas razões referidas anteriormente.

Para terminar, fica um conselho: todo o geógrafo, ou não, que possua um leitor de CD-ROM no seu computador não deixe de ter na sua colecção de CD-ROM um Atlas, mesmo que seja o mais simples ou o mais económico, pois todos eles permitem umas boas horas de entretenimento além de serem bastante úteis pelas suas potentes bases de dados estatísticos.

*Alguns «cartoons» geográficos de João Abel Manta**

Ideias para exploração no Ensino Secundário

Maria Fernanda Alegria

Notas prévias: As sugestões que se seguem não são para seguir à risca, pois as perguntas e ideias dos alunos podem levar a outras. É importante que se repare na data de edição dos «cartoons» e lembrar que o autor denunciava criticamente, pela caricatura, certos aspectos relevantes da sociedade portuguesa da época. Não se espera obter uma única resposta ou solução, mas despoletar a discussão de aspectos histórico-geográficos que as imagens sugerem, sobre os quais alguns alunos terão escassa informação.

Nem 8 nem 80

1. Observa o tamanho de Portugal e os textos que acompanham a imagem da esquerda.
 - 1.1. Porque é que Portugal está desenhado tão pequenino?
 - 1.2. Indica quem pode simbolizar a figura.
2. Observa agora a imagem da direita.
 - 2.1. Classifica as frases em categorias e explica o critério que usaste.
(Podes omitir algumas palavras ou frases, cujo significado não compreendas)
 - 2.2. Observa as ocupações seguintes:
ministro; professor; jornalista; jardineiro, estudante; construtor civil.
Quais as que escolhias para a pessoa figurada? Justifica a escolha.
 - 2.3. Acrescenta mais três adjectivos à lista seguinte:
inculto; pateta; pacóvio.
3. As duas imagens completam-se. Tendo em conta o par, diz a que imagem ligarias as palavras e frases seguintes:
 - 3.1 Mais vale só do que mal acompanhado; Bibó Porto; Fé e caridade; Infante D. Henrique; e ainda faltam as colónias!
 - 3.2. Escreve agora mais uma frase curta, apropriada ao mapa da esquerda.

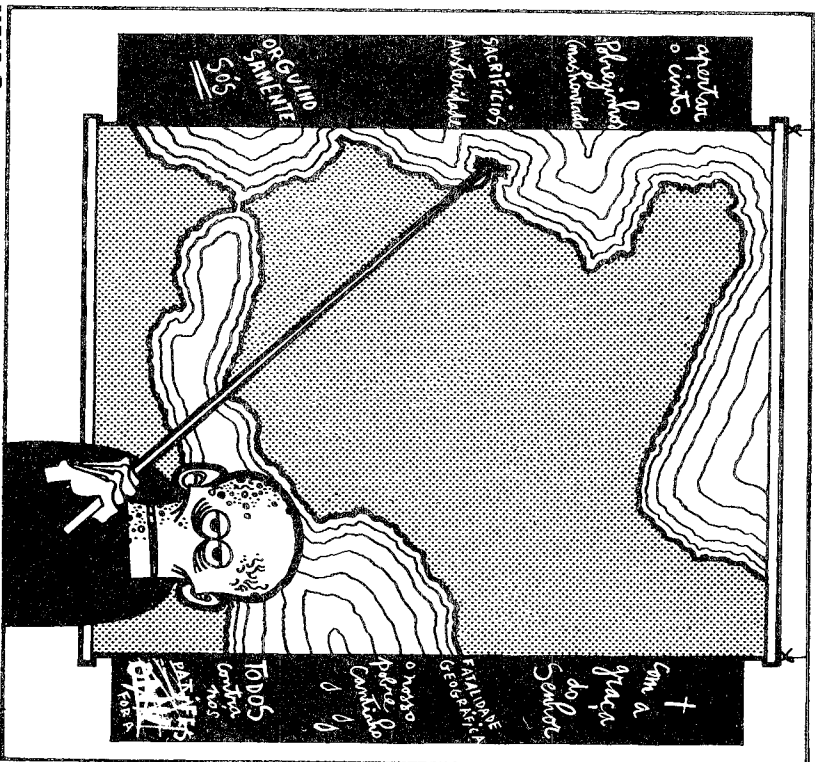
* Edição *O Jornal*, 1975

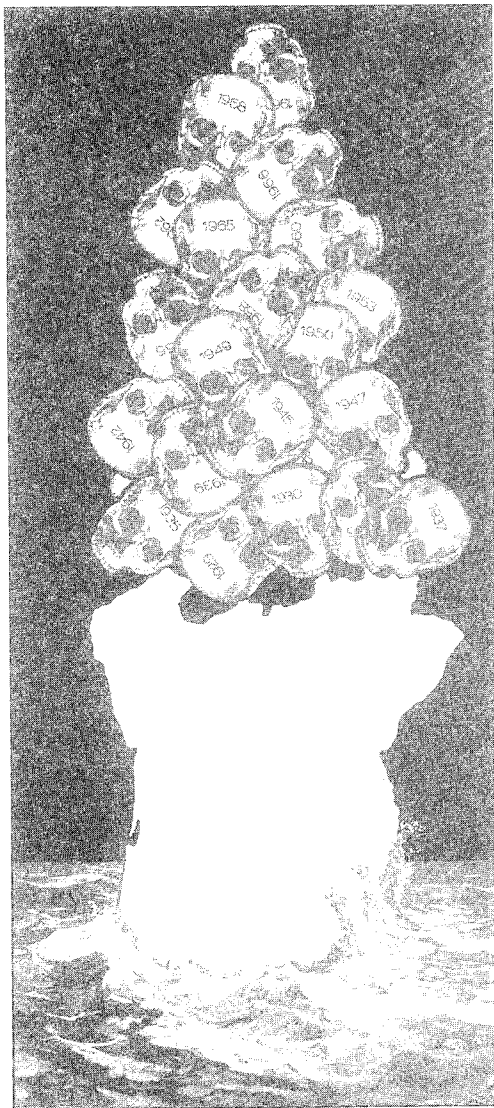
Arquitectos

1. A que espaço se refere a imagem?
2. O que significam as figuras em terra, junto à costa?
3. Porque é que as pessoas têm os braços estendidos?
4. Indica outro espaço de Portugal que, na actualidade, possa merecer um «cartoon» semelhante.
5. Substitui a palavra «arquitectos» por outra que te pareça adequada.
6. Supõe que nos últimos anos melhorou a organização do espaço no território representado. Que alterações farias no mapa, nas pessoas, ou em ambos?

O peso dos anos. Indigestão por excesso de condimentos histórico-patrióticos

1. Qual o período de tempo a que se refere a imagem com o título «o peso dos anos mortos»?
2. Indica duas razões para a designação «anos mortos».
3. Refere uma data posterior às indicadas, que destoaria na imagem. Justifica a escolha.
4. Admite que a figura da direita tem uma relação estreita com a da esquerda. Dá exemplos de «condimentos histórico-patrióticos».
5. Imagina agora que a imagem da direita foi feita no ano em que estamos. Atribui-lhe um título.

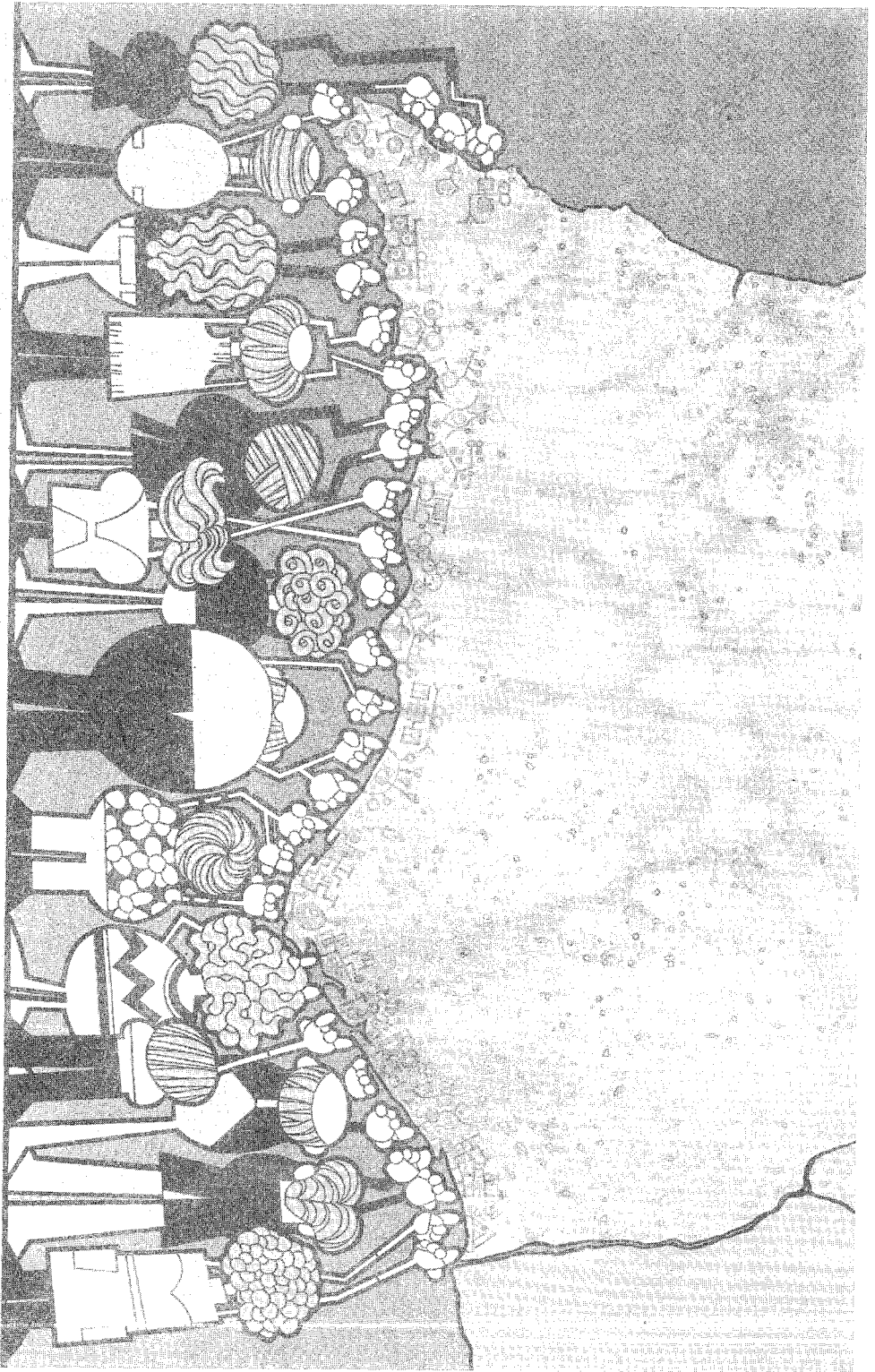




O peso dos anos mortos



Indigestão por excesso de condimentos histórico-patrióticos



arquitectos

Publicação

Bianual

Preço

Unitário:

750\$00

Assinatura

Anual (2

números):

1400\$00

Distribuição

Gratuita aos

Sócios da

Associação

de

Professores

de Geografia

A Apogeo

aceita e

agradece os

originais que

lhe forem

enviados

Caberá no

entanto a

Redacção

decidir sobre

a

oportunidade

da inclusão

dos textos

recebidos

Os artigos

assinados são

da

responsabili-

dade dos

seus autores

Os restantes

artigos são da

responsabili-

dade da

Direcção

EDITORIAL 1 ANÁLISES E REFLEXÕES VIII Encontro Nacional de Professores de Geografia- Discurso de Abertura **2** IX Encontro Nacional de Professores de Geografia- Discurso de Abertura **8** Geografia de Espanha/ Geografia de Portugal/ Geografia de la Península Iberica. Hacia un Currículo Integrado de la Geografia de la Península Iberica en la Enseñanza Secundaria **11** Geografia, Saúde e Ambiente: o Desenvolvimento de Temas Curriculares Transversais **16** A Ajuda Pública ao Desenvolvimento e as Relações Norte-Sul **21** Educação e Desenvolvimento em África- A Emergência do Paradigma Ecocultural **34** **LABORATÓRIO DIDÁCTICO** O Caleidoscópio do Professor Reflexivo(ou um olhar diferente sobre o ambiente) **43** Uma Estratégia para Equacionar as Questões de Ambiente e Desenvolvimento : Simulação/ Jogo de Papéis Criado a Partir de Experiências Vividas **51** **RECURSOS DIDÁCTICOS** Atlas Interactivos **57** Alguns «Cartoons» Geográficos de João Abel Manta- Ideias para Exploração no Ensino Secundário **60**