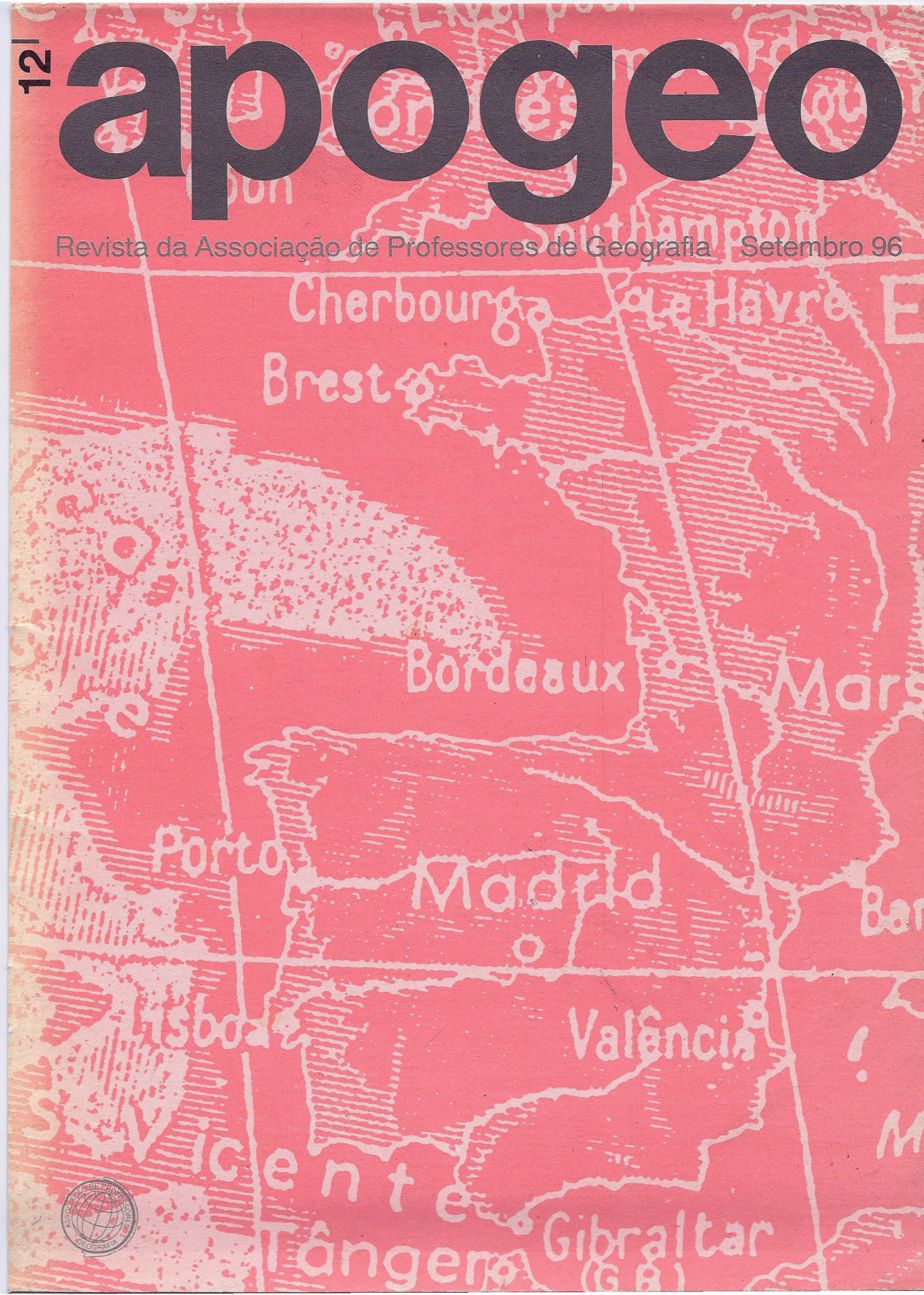


12

apogeo

Revista da Associação de Professores de Geografia Setembro 96



FICHA TÉCNICA

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

Fazenda Dias; Rui Pimenta; Vítor Colaço **Colaboram neste número:** Ana Luísa Ferreira Lopes, Christian Daudel

Conceição Coelho Ferreira; Lúcio Manuel Gomes de Sousa; Maria Manuela G. Afonso **Capa:** Vasco Albuquerque

Propriedade: Associação de Professores de Geografia, Apartado 40 103, 1518 Lisboa Codex; Tel. / Fax (01) 715 30 34
e-mail: apg.aprofgeo.pt; Home Page: <http://www.aprofgeo.pt>

Produção gráfica: *Impressionar*, tel.: 931 02 08

 revista impressa em papel 100% reciclado

Tiragem: 1250 exemplares Depósito Legal: n.º 21 206/89

EDITORIAL

DEZ anos passados sobre o início da implementação da reforma do sistema educativo em Portugal, e de posse dos dados das avaliações feitas, a vários níveis, sobre todo este processo, iniciou-se uma redefinição dos currículos disciplinares, procurando estabelecer um conjunto de aprendizagens/aquisições nucleares por área e disciplina, à saída de cada ciclo, a nível nacional (*core curriculum*). Esta redefinição é absolutamente necessária e vem satisfazer muitas das críticas apontadas pelos professores e por investigadores em ciências da educação.

Neste contexto, importa salvaguardar o papel que a educação geográfica deve ter ao nível da escolaridade obrigatória, na formação geral e cívica de todos os cidadãos, e ao nível do ensino secundário, na formação especializada e profissional. O espaço é uma das dimensões básicas da vida humana, tal como o tempo e a cultura, entendida em sentido lato. O Homem, para poder sobreviver e desenvolver-se, necessita de um território com o qual se identifica e que transforma mediante os projectos de sociedade em que se organiza. Conhecer o espaço, saber interpretá-lo e ser capaz de o gerir em função das necessidades presentes e futuras, é, assim, um imperativo de sobrevivência da própria espécie.

É manifesta a falta de educação/formação geográfica da maioria dos cidadãos portugueses. Um olhar atento sobre a forma como as pessoas, no dia-a-dia, se relacionam com o espaço em que vivem, sobre a forma como os nossos empresários o valorizam, sobre a forma como os nossos autarcas o organizam, sobre a forma como os nossos governantes o percebem, é demonstrativo dessa falta de educação/formação geográfica. Para citar apenas alguns exemplos, é conhecida a dificuldade com que os taxistas, enquanto profissionais da estrada, encontram caminhos alternativos aos que habitualmente percorrem; é por demais evidente o desprezo com que os empresários ponderam os impactes ambientais, aqui entendidos no seu sentido mais amplo, das suas iniciativas económicas; é já um lugar-comum, infelizmente, assistirmos à ocorrência de acidentes de vária ordem pelo facto de as câmaras e/ou ministérios terem licenciado empreendimentos em áreas de risco.

Uma outra dimensão não menos importante da educação geográfica é o seu contributo para a formação de uma identidade nacional. Num período em que tanto se fala da necessidade de reforçar a nossa identidade nacional, dentro da diversidade de identidades da União Europeia e da massificação de valores e comportamentos impostos pelos poderosos *media*, é importante conhecer o território português. Não dentro do espírito nacionalista do Estado Novo ou dos movimentos de extrema-direita actuais, mas dentro da necessidade que todas as sociedades têm de conhecer minimamente o

seu território, por forma a definir uma gestão correcta da sua ocupação e exploração, tendo em conta as suas necessidades e as permutas que pretendem estabelecer com outras sociedades.

Tendo em atenção as razões acima referidas, é óbvio que, na definição do *core curriculum*, em todos os níveis da escolaridade obrigatória, a educação geográfica deverá ter um papel central. A nível do 1.º ciclo, os estudos do meio, devem incorporar conceitos e competências básicas de carácter geográfico, desenvolvendo estudos a várias escalas. A nível do 2.º ciclo, a Geografia deve articular-se com a História, em pé de igualdade em termos de importância curricular, por forma a permitir que os alunos adquiram uma visão diacrónica e sincrónica das dinâmicas socioeconómicas e espaciais, ao nível da sociedade e do território português. A nível do 3.º ciclo, deverão equacionar-se as dinâmicas socioeconómicas e as suas implicações a nível espacial, tanto na Europa como no mundo, tendo também em consideração o posicionamento de Portugal nesses contextos.

ANÁLISES E REFLEXÕES

Nós e os outros *um estudo sobre os manuais de Geografia do 7.º ano*

Lúcio Manuel Gomes de Sousa

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	4
2. TEMA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	4
2.1 A Escola	4
2.2 Os Manuais	5
2.3 Os Manuais a o Etnocentrismo	5
2.4 Objectivos e Universo da Pesquisa	6
2.5 Métodos de recolha de dados	7
3. A EUROPA E OS IMIGRANTES	7
3.1 Ao aluno	7
3.2 Procurando definir a Europa — Eurocentrismo	8
3.3 «Nós», os Europeus	9
3.4 O fenómeno migratório e a imigração — «O quebra-cabeças» ou «A terra de acolhimento»	10
3.5 Que qualidade de vida para imigrantes e minorias?	13
4. CONCLUSÕES	16
5. BIBLIOGRAFIA	18
5.1 Bibliografia — manuais da amostra	18
5.2 Bibliografia geral	18

1. Introdução

Este trabalho pretende estudar o fenómeno do «enviesamento» dos manuais escolares face à diversidade cultural derivada do fenómeno migratório no espaço europeu.

Não podemos deixar de agradecer à nossa colega Maria José Vilhena pelo empréstimo de vários manuais que fazem parte da amostra e informações relativas ao número de manuais existentes, agradecimentos extensivos à colega Teresa Falcão pelas mesmas informações.

2. Tema e enquadramento teórico-conceptual

2.1 A Escola

Na língua portuguesa «enviesamento» tem dois significados relevantes para o trabalho em curso, a saber: «dar má direcção»; «tomar má direcção». Direcção tem um pressuposto de acção, fundamento do que é a educação (Patrício, 1993). Má é, assim, a acção de dar e tomar, de educar, de viés, uma verdade que não é caminho para a Verdade é só meia-verdade disfarçada, que passa por uma ocultação, omissão ou mesmo inculcação de ideias incompletas.

A escola funciona como um dos agentes de «enculturação formal», no dizer de Mollo: «A escola conserva e transmite o essencial dos sistemas de valores de uma sociedade, escolhidos em função de certas concepções do Homem» (Mollo, 1974, 10). A ideia da escola baseia-se num mito de base, e da sua neutralidade e objectividade, mas a escola é como uma instituição (...) construção social e histórica.» (Santóme, 1995, 14), cultural, diríamos. As práticas, funções e modelo da escola são satisfação de necessidades e interesses de grupos sociais ou governamentais, que procuram conservar e manter, legitimar a sua acção e situação, o seu poder através de uma ideologia «(...) uma visão do mundo, uma perspectiva sobre as coisas, acontecimentos e comportamentos (...)» (Santóme, 1992, 18), enfim, no desempenho da sua função reprodutiva (Dijk, 1995, 197). A ideologia traduz-se tanto no plano das ideias como nas práticas, tem, portanto, uma aplicação concreta. Esta componente é de extrema importância na formação das pessoas, pois transmite um sentido de pertença e identidade. Aquilo que Gertz define como: «Uma ponte sobre o fosso emocional entre as coisas como são e as coisas, como se gostaria que fossem, assegurando assim o desempenho de papéis que, de outra forma poderiam ser abandonados pelo desespero e pela apatia.» (Gertz, s.d., 175).

Será útil referir, para enquadramento temático, algumas das políticas educativas que lidaram com os outros no passado recente e actualidade, recorramos, pois, novamente, ao trabalho de Santóme. Modelo assimilacionista, anos cinquenta-sessenta. O objectivo deste modelo era que as populações migrantes sofressem uma «amnésia cultural, de autodesprezo e subvalorização das suas (1995, 174).

Segue-se uma política integracionista, anos setenta — que pretendia «assegurar um clima de respeito perante a diversidade cultural, de fomentar valores de respeito e tolerância» (1992, 175). Uma visão individualista que procurou, através de programas de competência educativa, corrigir as dificuldades «pessoais» dos recém-chegados, e não só (exemplo dos negros nos EUA).

Hoje em dia a existência de um modelo multicultural e multilinguístico baseado numa valoração positiva das culturas minoritárias, *curriculums* que fomentam o respeito, reconstrução social e emancipação cultural parece ser, segundo Santóme, o mais viável.

2.2 Os manuais

Os manuais escolares são parte do universo escolar, não são, por isso, os únicos agentes de possíveis enviesamentos, mas são uma parte relevante. «Os materiais de leitura desempenham um papel vital na formação da visão do mundo das pessoas e das suas percepções de si próprios e dos outros.» (Carrington, 1989, 34). Numa forma mais social, comunitária, M. Laferrière, citado por Camilleri afirma: «O livro (escolar) serve para redefinir e reenforçar as comunidades oferecendo-lhes certas imagens dos outros e deles mesmos.» (Camilleri, 1985, 90)

2.3 Os manuais e o etnocentrismo

Vários trabalhos chamaram a atenção para o racismo e o etnocentrismo de alguns textos escolares e materiais de leitura, mostrando como as pessoas negras e as culturas não europeias são frequentemente ignoradas, subavaliadas ou apresentadas sob uma luz pejorativa (...) (Carrington, 1989, 101). Dijk afirma mesmo que até aos anos oitenta (...) certos livros eram estereotipados, eurocêtricos quando não mesmo preconceituosos e racistas.» (1992, 208).

Vamos definir operativamente etnocentrismo como uma avaliação cultural, o julgamento «de uma outra cultura pela ausência de uma característica própria à cultura do observador» (Cueva-Jaramillo, 1978, 21).

Esta definição não diz, mas pressupõe que, simultaneamente, se definem duas entidades: «nós» e «outros». Este etnocentrismo dos manuais escolares europeus parece ter um resíduo de colonialismo, a transcrição de uma forma de ver o mundo que se caracteriza por um «centrismo relacional», uma forma de ver o mundo em duas partes desiguais, como afirma Galtung «(...) estabelecendo uma relação casual de uma à outra. Uma destas duas partes tende a se constituir como o elemento motor, dinâmico, causa determinante da outra que se torna passiva, receptora (...)» (Galtung, 1976, 4). No caso da Europa, a visão do mundo tende a ser «eurocêntrica» (Maes, 1974), (Dijk, 1995), o mundo depende dela!

Assim, na existência de dois agrupamentos, sociedades ou culturas, dotados de uma percepção própria de si e dos outros afirma-se a existência de dois «Nós». No entanto, somente uma das partes vai expor a sua ideia sobre a relação. o «Nós-motor». A avaliação definida pelo «Nós-motor» é a relação considerada, esta vai definir o sistema de relações que caracteriza a sociedade, a relação não considerada, a prescrita (Camilleri, 1985) é a relação omissa, a versão dos outros (Sousa, 1992 b, 4), por norma ausente.

Com a reforma educativa foram várias as alterações curriculares efectuadas em várias disciplinas, no entanto, na Geografia do 7.º ano as mudanças foram radicais. De um programa composto por Geografia Física ao longo dos seus conteúdos, passou-se para um programa misto de Geografia Física e Humana, mas com maior ênfase nesta

última. Mas mais importante foi a mudança de paradigma! No programa anterior o paradigma era a Geografia, a Ciência em si, actualmente o paradigma é a Europa, a Geografia Humana e Física da Europa... Cremos que não houve uma disciplina no âmbito escolar que tenha tido uma mudança tão radical, no seu *áxon-eixo* e também na sua *axia*-valor. Porquê?

«Numa hora histórica em que a construção da Europa mobiliza enormes esforços das elites culturais e económicas europeias, eventualmente de elites culturais e religiosas e mesmo dos europeus em geral, é importante levantar o problema da identidade europeia. O que é a Europa? Eis uma pergunta que raramente tem sido posta, e que é, todavia, essencial para o projecto de construção da Europa do 3.º milénio. O Tratado de Roma não contemplou a educação. O Tratado de Maastricht contempla-a timidamente. O projecto de integração europeia não compreende ainda o projecto educativo e cultural europeu. Haverá alguma vez a Europa, se não houver uma educação para a Europa, enraizada no núcleo vivo das consciências e identidades europeias? Haverá alguma vez a Europa se não existir, e não for inteiramente assumida, uma axiologia europeia?» (Patrício, 1993, 25).

2.4 Objectivos e universo da pesquisa

No âmbito deste enviesamento dos manuais pretendemos estudar como são apresentadas nos manuais as populações minoritárias e imigrantes em particular.

A ideia que, neste momento, formulamos é que parece haver uma tendência para harmonizar as diversidades culturais dentro do espaço intra-europeu, União Europeia em particular, a hostilizar as diversidades extra-europeias.

A imigração é um fenómeno que se tornou estrutural na Europa. Peerotti define esta transformação em quatro pontos:

1. a passagem de uma imigração de «trabalho» a uma população permanente;
2. o acréscimo da diversidade étnica;
3. a aceleração da concentração urbana da população imigrante;
4. o contexto de crise económica e clima político. (Perotti, 1986, 124).

A questão de os manuais escolares representarem ou não, e a forma como representam, as minorias tem efeitos na auto-estima, uma das primeiras imagens com que a instituição escolar as obriga a entrar em contacto nega a existência do seu mundo: nos manuais escolares, o seu mundo está ausente, e aquele que lá aparece pouco ou nada tem a ver com a sua realidade.» (Santome, 1995, 172). No entanto, a educação intercultural não é exclusiva das crianças das minorias, também deve ser das crianças da maioria porque a sua educação, a sua formação passa por aprender a conviver e a viver com os outros.

Não deixa de ser interessante referir a estudo do GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, do Ministério da Educação) em Portugal:

«Em todos os manuais analisados só aparecem imagens humanas de (raça branca, os hábitos culturais focados são os da Europa e América do Norte.

«Sabendo-se que há uma grande percentagem, na escola básica, de alunos cabo-verdianos, angolanos e de outras raças, estes alunos não se podem ver identificados

nos manuais (nem apreciados de uma forma valorizadora por mais nenhum aluno da «maioria», acrescentaríamos).

«Pode concluir-se que a valorização cultural das minorias étnicas não é uma preocupação dos manuais analisados nem no ensino primário, nem no ensino preparatório. Não há, nem nas imagens nem no texto, nenhuma mensagem que possa provocar uma educação multicultural.» (GEF, 1989, 100.)

2.5 Métodos de recolha de dados

Para proceder ao nosso estudo vamos utilizar o método documental, e os manuais vão ser os nossos informantes. As técnicas de pesquisa serão quantitativas e qualitativas. No primeiro caso, analisando itens através dos indicadores Presença/Ausência e Frequência. A análise qualitativa consiste numa análise do conteúdo, onde se evidenciam os temas-chave do discurso e argumentação ideológica.

De uma vintena de manuais de geografia existentes recolhemos 15. Estes encontram-se identificados em índice temático.

O trabalho em curso tem algumas limitações de correntes das disponibilidades temporais para a sua realização, e organização do mesmo. O envolvimento pessoal decorrente do meu trabalho como professor também deve ser apontado; de qualquer forma é estimulante. A minha equação pessoal passa por me inserir numa perspectiva personalista da escola, num contexto intercultural, de respeito e valorização das diferentes culturas. Para procurar a equidade procuro executar as tarefas em que me empenhei deixando um «rasto» dos passos levados a cabo para possível re-estudo. Finalmente, convém esclarecer que não somos reducionistas por estudarmos os manuais escolares, uma parcela do universo escolar, e não afirmamos que só a estes se deve e pode alterar a situação da vivência multicultural na escola e na sociedade.

3. A Europa e os imigrantes

3.1 Ao aluno

Os conteúdos dos manuais escolares não se destinam a um aluno alheio ao objecto de estudo em curso.

«Estamos conscientes de que este manual vai contribuir, não só para a compreensão e aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, para a formação e construção da cidadania europeia dos alunos.» (Cruz, 1995, 7.)

Ramalho dirige-se aos alunos afirmando: «És um cidadão da Europa. Parte à sua descoberta.» (1995,3) Porquê?

«Este ano vamos falar-te da Europa, onde Portugal se enquadra. Agora, depois da adesão do nosso país à União Europeia, estamos mais do que nunca ligados a este continente; não apenas aos países que conosco participaram nessa União, mas também à riquíssima cultura, que é a melhor herança que a Europa nos põe à disposição.» (Leite, 1995, 5.)

Enfim, «todos somos europeus» (Silva, 1992, 13), com a particularidade de sermos, em simultâneo «(...) cidadão português e cidadão europeu» (Silva, 1992, 13)

3.2 Procurando definir Europa — o Eurocentrismo

A tarefa inicial dos manuais escolares é dar uma definição, um conceito de Europa. É o primeiro tema do programa: «Europa: Dimensões e Fronteiras.» É generalizada a ideia de identificar a Europa como parte do continente Euroasiático, um seu prolongamento com fronteiras limites no Atlântico e nos Urais, o seu clima e relevo. O fenómeno eurocêntrico surge na localização da Europa através dos mapas (em média existe um mapa da Europa por cada 4,5 páginas dos manuais).

A esmagadora maioria dos mapas utilizados são feitos segundo a projecção de Mercator, em que a Europa se situa numa posição central e com proporções superiores 20% ao seu tamanho real. Muitos manuais optaram, no entanto, por apresentar outras versões de visões do mundo para aferir a posição relativa da Europa, no que respeita 80% do seu tamanho através dos mapas de Peters, no que diz respeito à sua localização através dos mapas centrados na visão americana, japonesa/asiática. A visão polar é utilizada por 2 manuais; esta visão privilegia a visão do Norte e enfatiza a sua superioridade perante o Sul, o Terceiro Mundo (Sousa, 1995, 12).

No total, 5 manuais apresentam a visão de Peters, 6 manuais apresentam a visão do mundo americana e asiática, 5 manuais não apresentam uma visão alternativa à Eurocêntrica. No entanto, em todos, a posição central da Europa é reafirmada, isto perante a evidência da questão relativa de a observação depender da posição de cada área e que esta reflecte a concepção política cultural de cada região. Só um manual apresenta uma reflexão crítica perante esta visão do mundo, definidos como Eurocêntrica (Oliveira, 1995, 9), ideia reforçada por um texto na página 12 onde é analisada a questão localização e tamanho. Apesar desta única excepção, reflexiva e analítica sobre a visão do mundo e a evidência da eurovisão, o manual em causa volta a «bater na tecla» da «(...) nítida posição geográfica central (...)» da Europa (Oliveira, 1995, 31). A questão dos mapas pode ser analisada ainda por outra perspectiva: existem mapas que mostram os países de origem dos imigrantes? Somente o manual de Silva, A. apresenta com mais ênfase tal situação, referindo-se claramente ao Norte de África, mas sem grande pormenor (Silva, A., 1992, 115). Aliás, o Norte de África é, tirando as raras vezes em que os seus países são identificados, uma sombra da Europa, como veremos associada com «explosão» demográfica e imigração.

Alguns manuais fazem alusão à diversidade religiosa e linguística. Quanto à diversidade religiosa, esta inclui: protestantes anglicanos; ortodoxos; católicos (as mais seguidas pelos europeus) e muçulmanos: Bósnia, Albânia e Trácia-Turquia. Segundo este autor, as pessoas que se afirmam «não praticantes» ou não seguidoras de qualquer religião são «ateias» (Martins, 1995, 60). Cristianismo; catolicismo; protestantismo; ortodoxos e islamismo — Turquia e Cáucaso, (Pereira, M.G, 1995, 30). Neves indica as religiões Romana, Protestante, Ortodoxa e Muçulmana (Bósnia, Albânia, partes da Bulgária e Turquia, Médio Oriente, excepto Israel e Norte de África). A diversidade linguística compreende os grupos linguísticos: línguas românicas; germânicas, eslavas, célticas, uralianas, outras (Neves, 1995). Silva, A. descreve, por sua vez, a língua

neolatina, germânica, eslava e outras (estudo muito detalhado no mapa) (Silva, A., 1992, 28). Silva, A. apresenta ainda a ideia do futebol como elemento de identificação dos diversos países, outra forma é através da cor do cabelo! Numa escala que vai dos cabelos claros até ao castanho escuro, progressivamente de Norte para Sul, incluindo o Norte de África (Silva, 1992, 14). (Componente de ordem física.)

Alguns manuais desenvolvem o tema de como se formou e se enquadra no mundo a Europa. Desde as origens míticas da Europa com Gregos, Romanos, Fenícios e Árabes. Depois,

«Em qualquer continente, e qualquer latitude, a Europa está sempre presente, não só na língua, mas nos hábitos, na cultura, na mentalidade — é o que muitos designam por Cultura ocidental.» (Cruz, 1995, 25.)

«A Europa deu ao Mundo a sua cultura e as suas línguas; em 500 anos **europizou** todos os continentes, descobriu o mundo desconhecido e longínquo.» (Cruz, 1995, 125.)

Mais relativo, Leite reafirma a inovação e capacidade inventiva, nos últimos 200 anos, mas não esquece que uma boa parte do desenvolvimento mundial teve, e tem, aqui origem.» (sublinhado nosso) (Leite, 1995, 46).

Oliveira apresenta a mesma ideia, sumariada aqui por nós (Oliveira, 1995, 32): «A Europa foi sempre um espaço amplamente aberto ao mundo, centro do mundo durante muitos séculos, berço das grandes descobertas científicas e tecnológicas, superiorizou-se, dinâmico foco de difusão cultural, da ciência e das técnicas para todas as regiões do mundo, grandes correntes migratórias — colonizou, Revolução Agrícola, Revolução Industrial e grandes progressos da Medicina.

3.3 «Nós», os Europeus

Para procurar definir quem são os Europeus, de acordo com a visão dos manuais vamos recorrer a alguns apontamentos visuais. Assim, Coelho (1995, 34) apresenta uma página com fotos tipo retrato de nove pessoas, sob o título de matéria «Uma Europa de contrastes espaciais». São pessoas, algumas com trajes tradicionais, que representam um português, uma holandesa, uma espanhola, uma austríaca, um irlandês, uma sueca, um alemão, um inglês e uma italiana. De comum, o facto do serem todos brancos. Pereira apresenta outra foto, sob o título «Figura 1: Viena — Europeus de várias nacionalidades» (Pereira, 1995, 59), uma foto do grupo. Novamente, todos são brancos. Segue-se um texto onde os Europeus são identificados como «um só povo, aquele que habita a Europa (...)», o que, quase num determinismo geográfico referindo-se ao clima, temperado, abundância de rios e golfos facilitando transportes e comunicações, e a variedade de recursos «(...) fez destas populações gente irrequieta, curiosa, aberta aos desafios e às mudanças.

«Hoje, os Europeus apostam na União Europeia para defenderem a sobrevivência económica e a paz. Mas, *união* não quer dizer igualdade. Os Europeus são diferentes de país para país e dentro de cada país. E, no futuro, tal como no passado, a Europa

continuará a escrever a história da cultura e da diversidade da sua população.» (fig.6) (Pereira, 1995, 59 e 60.)

Deste manual ficamos também a saber que as populações da Europa do Sul (mediterrânea), descendentes dos Gregos, Romanos, Arabes e outros povos do Norte e Oriente «são gentes solidárias, emotivas, alegres e... um pouco barulhentas (fig. 53) — jogo de cartas (Pereira, 1995, 48)

Para compararmos esta faceta branca dos manuais procedemos à contagem das fotos e desenhos onde surgem pessoas identificáveis. O resultado é revelador: das 836 imagens apuradas, somente 50 mostram pessoas doutra cor ou características físicas — negra, asiática — e isto representa, respectivamente, 94% de ausências e só 6% de presenças.

Analisando o contexto positivo das mesmas apuramos que 64% das imagens são de carácter negativo, 36% têm, a nosso ver, um carácter positivo. Exemplo das negativas são a dependência com que os negros surgem associados, na Somália; a imigração, para entrar na Europa, na sua associação com obras e bairros de lata, bairros separados, contextos de crise, como a crise do petróleo de 1973, captura de marfim em África, culturas simples, felizes, primitivos actuais — bosquímanos, pedintes — ciganos, caricaturais, *ex-tanga* e *pano* para os negros em duas situações, prisioneiros. Imagens positivas são as que apresentam interacção social na escola, na vida social: livraria, na sua associação com obras, bairros de lata, bairros separados, contextos de crises como a crise do petróleo de 1973, captura de marfim em África, culturas simples, felizes, primitivos actuais — bosquímanos) pedintes — ciganos, caricaturais, *ex. tanga e pano* para os negros em duas situações, prisioneiros. Imagens positivas são as que apresentam interacção social na escola, na vida social — livraria, compras, ruas, transportes, jardins do infância; nos desportos — futebol e basquete, com modelos como Eusébio, festas-asiáticas em Londres, profissionais e formação — actividades de prestígio — cartógrafos, modelos, em classes de formação.

Outra faceta da Europa, da União Europeia é a sua vertente humanitária e de arrojo ao desenvolvimento evidenciado em alguns manuais. Este apoio é feito à ACNUR, pelo Tratado de Lomé.

Resumindo, temos uma Europa Central no mundo, branca, esmagadoramente cristã, apesar de diversas denominações, diversa na cor dos cabelos, inovadora, conquistadora, expansiva, solidária com o mundo, superiora na cultura, hábitos e que criou um mundo europeizado. Só num momento a Europa recebeu, dos Árabes, apesar da diversidade étnica e cultural a Europa surge como um bloco.

Relevante é o claro etnocentrismo demonstrado pelos textos seleccionados, a Europa como centro e foco cultural e civilizacional para todo o mundo. A dispersão dos europeus pelo mundo não é objecto de explicação, isto é, foi feita com ou sem tensão e conflitos com os povos que encontraram e colonizaram?

Do notar também que todo este discurso tem, em todos os manuais o corolário dos organizações económicas que existem na Europa, em especial, a UNIÃO EUROPEIA que é objecto de estudo particular, com uma clara envolvente política.

3.4 O fenómeno migratório a a imigração: «O quebra-cabeças» ou «Terra de acolhimento»?

«O fluxo migratório clandestino da África do Norte e até da África Negra, especialmente de países que foram colónias dos países europeus, constitui “um quebra-cabeças” para esses países.» (Oliveira, 1995, 113.) Legenda da Fig. 130, uma foto com um negro preso e uma lancha repleta de imigrantes atravessando o estreito de Gibraltar.

Todos os trabalhos analisados iniciam a sua abordagem do tema «Mobilidade da população» observando os tipos de migrações quanto ao espaço e tempo. Temos, assim, migrações internas e migrações externas. As primeiras, exemplificadas pelo exódo rural, e com menor frequência pelos movimentos pendulares. As migrações externas, ou de trabalho, segundo alguns manuais podem ser continentais (intracontinentais) ou intercontinentais. Quanto à temporalidade, as migrações podem ser temporárias-sazonais ou definitivas.

O passo seguinte é definir emigrantes e imigrantes, tarefa que se realiza considerando país de partida e país de chegada, não havendo referências específicas. O exemplo mais utilizado é o português, como emigrantes e como imigrantes!

Embora alguns manuais façam a resenha histórica do fenómeno migratório desde o princípio do século, ou expansão europeia para África e a América. Um manual faz alusão como migrações forçadas com a escravatura negra nos séculos XVI e XIX. A maioria dos exemplos são referentes à Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Temos os países ricos como, por exemplo, Alemanha, ex-RFA, França, Suíça, países ricos do Norte — Europa rica. Os países de partida são os países do Sul, circundantes, periféricos, e do Norte de África, África, Ásia, América.

O momento-chave que define a evolução recente é a crise do petróleo de 1973 que implicou a restrição e limitações dos fluxos migratórios e o aumento das migrações ilegais, clandestinas, associado com a África sub-sariana.

As causas das migrações são enunciadas como económicas — melhoria das condições de vida, desemprego, baixos salários, religiosas, políticas, étnicas, naturais, aventura, turísticas, demográficas — crescimento «explosivo». As migrações podem ser forçadas ou voluntários.

As consequências são apresentadas por pontos, demográficos, económicos e sociais. Estas podem reflectir-se nos países de partida e de chegada. Nos países de partida é apontado o envelhecimento da sua população, a diminuição da população — negativo, economicamente através das remessas dos imigrantes — positivo e socialmente, pela perda de gente dinâmica, escolas fechadas, mas melhores salários para os que ficam e modernização da agricultura,

Nos países de chegada os afluxos de população vêm rejuvenescer a sua população, por norma em decréscimo, economicamente a imigração permite colmatar a falta de mão-de-obra, a imigração ilegal beneficia os empresários. Socialmente, as imigrações estão associadas com aspectos negativos: «conflitos sociais», criminalidade, «xenofobia», «ghettos», «segregação social» — de pessoas indesejáveis, devido a culturas diferentes e religiões (muçulmana), diferenças raciais, tensões nos arredores das cidades.

Estes trabalhadores estão sujeitos aos trabalhos mais penosos e pior remunerados. Só três manuais dão números mais exactos dos imigrantes não europeus. Representam 4% da população da Europa, Portugal tem 250 mil estrangeiros (muitos deles em situação ilegal) — 2,5%, cabo-verdianos (tarefas mais penosas e pior remuneradas).

As razões invocadas para limitar o afluxo de imigrantes é proteger o emprego da concorrência destes, impedir que os salários baixem no país.

«A nível social, as principais dificuldades que surgem relacionam-se com confrontos de culturas. Na sequência das diferenças de modo de vida, na língua, na religião, na cor da pele e no nível salarial, podem mesmo surgir preocupantes problemas de xenofobia, capazes de agitar e desestabilizar comunidades e Estados. Este tipo de agitação afecta cada vez mais os países na Europa, em especial a França e a Alemanha, que são os principais países de acolhimento do continente, devido à frequência dos períodos de crise económica e ao progressivo aumento do desemprego. Por outro lado, os problemas de habitação, educação e saúde acentuam-se em regiões sujeitas à migrações, sendo frequente encontrar vastas áreas degradadas, sobretudo em torno de grandes cidades.» (Coelho, 1995, 58.)

A integração social dos emigrantes é fruto da adaptação a culturas diferentes, o que nem sempre é fácil (Coelho, 1995, 56).

«As migrações humanas envolvem igualmente transferência de culturas, tecnologias e estilos de vida. Delas resulta uma maior uniformização dos padrões de vida das pessoas, ao nível mundial; mas podem igualmente ocasionar problemas sociais, por força de contacto de pessoas com culturas diferentes. Este fenómeno é visível nas grandes cidades, onde a formação de *ghettos* e os confrontos traduzem as pressões sociais existentes. Em cidades europeias como Paris, Amesterdão ou Londres, a segregação social que se observa é frequentemente o resultado do fenómeno migratório.» (Leite, 1995, 70.)

Martins apresenta a seguinte versão religiosa para os conflitos:

«Nalguns países europeus, mais precisamente naqueles que receberam grande número de imigrantes, surgiram pessoas que professam religiões que tradicionalmente não existiam. É o caso dos judeus e muçulmanos.

«Os Judeus constituem uma comunidade que, hoje, tem cerca de 18 milhões de indivíduos. É uma comunidade que aumentou bastante, apesar do genocídio praticado por Hitler na Segunda Guerra Mundial. Cerca de metade da comunidade judaica vive na ex-URSS.

«Os muçulmanos, oriundos sobretudo do Norte de África (Argélia, Marrocos, Tunísia) e da Turquia, constituem uma comunidade pouco qualificada (...) e é já a segunda religião do país (França). No Reino Unido são também muito representativas as comunidades budista e hindu.

«Muitas destas comunidades religiosas têm a sua vida independente e fechada dentro da sociedade em que se inserem, originando fronteiras religiosas e culturais que, às vezes, geram conflitos graves.» (Martins, 1995, 61.)

Mendes, afirma que os imigrantes se tornam, por vezes, «pessoas indesejáveis».

«É comum a população local culpabilizar os estrangeiros por determinadas situações, tais como a criminalidade e o desemprego. Consequentemente, surgem acções de racismo e xenofobia e sentimento anti-estrangeiro.» (Mendes, 1995, 65.)

Mendes apresenta ainda alguns dados sobre estereótipos da discriminação do qual são alvo as judeus:

«Na Polónia, 40% dos cidadãos preferem não ter judeus como vizinhos. Na Itália, são mais de 5 milhões os que se pronunciaram a favor da expulsão do país de 35 mil judeus. Uma sondagem efectuada em Fevereiro de 1993 revela que 40% dos franceses admitem ter preconceitos raciais e que, destes, 21% podem ser descritos como racistas “ferrenhos”. Na Áustria, os clientes dos radiotáxis podem, não só pedir um veículo como escolher a nacionalidade do motorista ou, mais concretamente, exigir que este não seja estrangeiro.» (Mendes, 1995, 05.)

As políticas migratórias têm como objectivo restringir a «(...) entrada de trabalhadores estrangeiros, lutar contra a imigração clandestina, integração dos emigrados já instalados e incitamento ao retorno aos países de origem». (Oliveira, 1995, 113.)

O número do manuais que não refere a existência de qualquer problema ou conflito social são 6, os quais apontam a existência desse conflito; decorrentes da presença de imigrantes são 9 (60%).

Comparando agora as solicitações feitas aos alunos nos trabalhos e tarefas podemos apurar que, só seis manuais (40%) apresentam aos alunos propostas de estudo em que está implícita uma análise crítica, ou a sua possibilidade, do fenómeno migratório.

Dos vários exemplos possíveis destacamos o de Ramalho, que apresenta a única proposta directa de contacto intercultural. Solicita a localização da Jamaica, em *Reggae* pergunta ao aluno em discurso directo.

«Tens por hábito conviver (ou tentar conviver) com pessoas de outro grupo social e/ou racial?

«Se sim, que procuras nessa convivência?

«Se não, que motivos te levam a evitar a contacto?» (Ramalho, 1995, 71.)

3.5 Que qualidade de vida para os imigrantes e minorias?

O tema 3 do programa de Geografia do 7.º ano coloca a questão do nível e qualidade de vida. Procedemos, pois, ao seu estudo para analisar se as comunidades imigrantes e minoritárias são objecto de referências

As alusões aos imigrantes surgem associadas aos seguintes ítems: qualidade de vida: pobreza (bairros de lata, baixos rendimentos, fome) (2 vezes), auto-realização e integração social (2 vezes), segurança (marginalidade, racismo, tolerância, xenofobia) e educação; somente 7 manuais se referem às populações imigrantes e minorias. Os outros 8 não levantam qualquer questão relacionada com esta temática.

INTEGRAÇÃO SOCIAL

O Homem vive em sociedade, onde os privilégios colectivos devem estar acima dos individuais. Desde muito cedo o indivíduo deve aprender a integrar-se na socie-

dade, procurar adaptar-se às regras estabelecidas e cumpri-las, bem como fazê-las cumprir aos outros.

«Quanto mais inserido na sociedade estiver, menores serão as desigualdades dentro dessa sociedade, atingindo-se assim o bem-estar.» (Cruz, 1995, 195.)

«A integração social do indivíduo é a aceitação deste na sociedade por parte dos restantes membros, independentemente da sua raça, crença religiosa, opção política, etc. Por exemplo, se numa escola há grupos de alunos ciganos, cabo-verdianos ou de baixo nível socioeconómico e se são rejeitados pelos colegas e professores, esses grupos não estão integrados na sociedade, sendo, como tal, grupos marginalizados.» (Coelho, 1995, 156.)

«(...) Integração social implica que exista, quer por parte da pessoa quer por parte da sociedade, uma adaptação. Diferenças étnicas, raciais, físicas, na linguagem, na pronúncia, nos hábitos, no vestuário, etc., tornam-se, por vezes, grandes barreiras sociais.» (Neves, 1905, 166.)

Podemos observar três ideias de integração social. A primeira, reducionista, obrigando o indivíduo a adaptar-se à sociedade. A segunda, mais abrangente e colocando a tónica na aceitação por parte da sociedade, e, finalmente, a última, insistindo na pessoa e na sociedade. Convivem, assim, três visões, assimilacionista, integracionista e intercultural, na actualidade.

Por temas, tópicos são:

Educação: Martins apresenta a ideia da comunidade turca em Colónia, onde 30% dos alunos são turcos, mas só 3% estão na escola secundária e 1% no ensino superior, situação exemplo de outras comunidades (1995, 148).

A pobreza: com imagens de ciganos a pedir, os imigrantes com bairros de lata — associados com miséria, promiscuidade, prostituição, venda e consumo de droga e de criminalidade (Antunes, 1995, 265), ideia presente em (Oliveira, 1995, 266) que identifica os cabo-verdianos e êxodo rural como imigrantes em Portugal e denomina a questão dos bairros de lata como «cancro social». Já Leite, fala da pobreza (?) e alimentação como problemas do mundo não europeu.

Segurança: Citando uma notícia do jornal a *Capital* de 27/5/93, fala da vida de estrangeiro, com ataques racistas a estrangeiros — eritreus e moçambicanos na Alemanha.

(Coelho, 1995, 186), apresenta o pacto internacional dos direitos cívicos e políticos da ONU, de 16-12-1968. Bem como a foto da mesquita de Lisboa e afirma:

«Em Portugal, os diferentes credos religiosos são tolerados e respeitados. No entanto, existem países na Europa em que a tolerância religiosa nem sempre é aceite, como é o caso da ex-Jugoslávia.» (Coelho, 1995, 157.)

Por sua vez, Silva, A., é o único manual que reflecte sobre uma área de origem de imigrantes — o Norte de África, analisado quanto a condições económicas e demográficas.

Sobre os direitos humanos, o autor volta-se para os conflitos internos europeus e dá como exemplo de boa convivência a Suíça, e como caso por resolver o País Basco, em Espanha. Referindo-se à Constituição da República Portuguesa aponta a salvaguarda dos direitos de estrangeiros e apátridas perseguidos ou ameaçados.

A respeito da qualidade de vida, Leite apresenta uma teoria interessante, a do nativo bosquímano, uma das etnias em estado mais «primitivo» que ainda hoje existem, relata a história de «Os Deuses devem estar Loucos» (filme), e advoga a ideia de que as necessidades são satisfeitas pelo que tem, com uma visão do mundo próprio no que respeita à propriedade. Tudo para inferir que estamos habituados a ver o mundo da nossa maneira, aqui, nas sociedades desenvolvidas tudo é especializado, a ideia de posse-propriedade cria invejas. O nível de desenvolvimento e ocupação dos indivíduos está assim ligado. Apresenta ainda um excerto do texto do Papalagui acerca da cidade.

Os temas Tolerância, Racismo e Xenofobia são definidos por Oliveira que aponta o nazismo e o neonazismo, como fenómenos de regresso à Europa (foto com neonazis) (Oliveira, 1995, 276). Define os conceitos indicados no seu «Dicionário Geográfico».

TOLERÂNCIA

Consiste em permitir aos outros terem as suas próprias manifestações, crenças, e comportamentos, mesmo que diferentes dos nossos.

Por isso, a intolerância, um mal da nossa sociedade, manifesta-se quando as pessoas se comportam ou pensam de maneira diferente delas.

RACISMO

É a convicção de certas pessoas de que determinadas raças são inferiores à sua. A palavra «racismo» emprega-se igualmente para descrever um comportamento insultuoso ou agressivo em relação aos membros de outra raça.

XENOFOBIA

No sentido literal do termo, significa receio do desconhecido. Mas a palavra é igualmente utilizada para descrever uma hostilidade para com as pessoas oriundas de outros países, bem como a ausência de respeito pelas suas tradições e cultura. Tal como o racismo, a xenofobia é uma opinião negativa preconcebida sobre os outros e infundamentada.» (Oliveira, 1995, 277.)

Uma vez mais Ramalho apela aos alunos em discurso directo, no âmbito da dimensão política da qualidade de vida nos princípios da liberdade e igualdade. Refere o caso do pedido do Parlamento Europeu para o reconhecimento da língua e de outros aspectos da cultura cigana como parte integrante do património cultural europeu. Uma vez mais este manual, numa rubrica denominada *REFLECTE*, interpela o aluno:

«Já conviveste com indivíduos ciganos? Se sim, qual a tua impressão; se não, gostarias de experimentar? Porquê?

«Conheces outros grupos populacionais que vivam em Portugal e que não estejam em igualdade de oportunidades com a globalidade da população portuguesa? Quais? (Ramalho, 1995, 219.)

E dá a ideia de o aluno investigar:

Que sabes sobre a cultura cigana? Procura investigar sobre os costumes e tradições. (Ramalho, 1995, 219.)

4. Conclusões

Vamos, pois, agora procurar descortinar como é dada ou tomada a má direcção que está na base do enviesamento.

O manual é dirigido aos alunos, estes são entendidos já como cidadãos da Europa. Uma Europa que é definida como ocupando a posição central do mundo, qual «sistema ptolomaico revisitado». Uma Europa que levou a sua cultura, a sua civilização a todo o mundo definindo uma cultura ocidental um pouco por todo o lado. A europeização, plasmada nas correntes migratórias que daqui saíram e colonizaram a terra — o «Nós-motor». Nada é referido quanto à forma como essa «colonização» se processou. A escravatura só é referida uma vez, sem relações com os Europeus.

O Europeu, nós, o aluno, é por sua vez, se for à imagem das imagens dos europeus dos manuais, branco, cristão, culturalmente superior.

A Europa é, hoje em dia, de acordo com os manuais, palco de conflitos e tensões. Por um lado, a leste, etnias e religiões lutam entre si, são pobres e provocam muitos refugiados. A ocidente, a União Europeia, espaço de livre deslocação dos seus membros, fecha as portas aos de fora. Europeus do Leste e estrangeiros não-europeus, especialmente africanos, asiáticos, enfim, os causadores dos conflitos e tensões internas da União. No entanto, como se explica que nós, portugueses, membros da União sejamos vítimas de ataques xenófobos, racistas?

Olhando para o nosso «umbigo» parece haver um pudor dos manuais em dar exemplos de situações de xenofobia e racismo em Portugal, e os exemplos referidos são por norma de outros países. Mais, sobre Portugal afirma-se que não há problemas de maior, exceptuando os derivados da acumulação de gentes de cor em bairros de lata suburbanos, e das consequências destes aglomerados.

Em nenhum momento é afirmada a importância dos imigrantes estrangeiros para o desenvolvimento da Europa. São raros os momentos em que estes imigrantes são visíveis, e quando o são é, na maioria, por referências negativas.

Os imigrantes são fonte de conflito social, porque não se adaptam, não aprendem a língua, praticam crimes. O racismo e xenofobia de que são vítimas é consequência da culpabilização dos estrangeiros pela população local dos crimes e desemprego. Mas os manuais não explicam se isto é ou não verdade!

Ao mesmo tempo, os manuais referem a existência de receios de costumes estranhos, diferenças culturais e religiosas, raciais... avançando estes itens sem explicar se a culpabilização de que as minorias são alvo, pela população local, têm ou não fundamento, tornam-se simples reprodutores da *vox populi*, do que se disse, e da visibilidade extrema dos imigrantes. Poucos são os manuais que realizam uma tentativa de problematizar estas questões.

Somos um povo de «brandos costumes», os nossos manuais não apresentam o grau do xenofobia e racismo explícito que Djik (1992, 209) refere em relação a alguns

manuais da Holanda, pelo menos estes que trabalhamos. Mas cremos que a forma de discriminar é um pouco mais insidiosa, pela associação com traços negativos, e sobretudo pela omissão-indiferença. Os jovens, negros de nacionalidade portuguesa ou não, outras etnias existentes em Portugal não encontram nada sobre si nos manuais. Os jovens da maioria, portugueses brancos, ou brancos de outras nacionalidades pouco aprendem sobre a diversidade, tolerância e vivência em interculturalidade. A não ser a europeia, e esta parece tender para a exclusão dos outros.

«A consequência é que as crianças que, nos anos 80, podem ter aprendido atitudes que eram prevaletentes algumas décadas antes, podem aplicá-las num contexto social várias décadas depois, a não ser que aprendizagens posteriores, enquanto adulto, mudem estes sintomas de crenças prévias.» (Dijk, 1995, 209)

Resumimos agora, em jeito de apontamentos, as principais notas retidas neste trabalho (seguimos a linha de referências identificada por Dijk, 1995, 210 e seguintes):

- Pouca ou nenhuma atenção é prestada aos países ou continentes de partida dos imigrantes, bem como à sua História.
- A informação acerca de minorias está concentrada em pequenos tópicos, dispersos em alguns temas. A ausência de temas relevantes, como racismo e xenofobia, é flagrante.
- Relativamente aos problemas da imigração, o ónus da adaptação é, na maioria dos materiais, atribuída aos imigrantes. Há, no entanto, manuais com uma perspectiva problematizante destes temas e denunciam estes factos. A maioria omite, no entanto, estes temas. Coloca-se sempre os problemas noutros países.
- A posição dos imigrantes na sociedade é associada com características negativas.
- O papel do colonialismo é praticamente omitido, o papel negativo e a sua influência estrutural em muita da imigração actual.
- Os manuais permanecem, no entanto, claramente eurocêntricos em algumas situações. A atitude com povos do Terceiro Mundo, e «primitivos» é quase paternalista, e mostra, acima de tudo, a própria mentalidade europeia.
- Ligada ao ponto anterior, o papel da Europa e as contribuições de todas as outras civilizações para a História do mundo parecem ser nulas.
- Os manuais referem acidentes, ataques de que são vítimas os emigrantes portugueses na Europa, mas não conseguem apresentar um caso de racismo e xenofobia em Portugal.

O facto de a omissão-indiferença ser a prática mais comum não é evidência de que os imigrantes não existam. Não podemos também esquecer que o que está em causa é a formação da identidade europeia, quem define a Europa, exprime um poder, lança uma ideia, uma ideologia. Pelo que ficou descrito esta é muito reducionista. Europeísmo ou eurocentrismo?

5. Bibliografia

5.1 Bibliografia — manuais da amostra

- ANTUNES, João (1995), *Geografia 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Plátano Editora
- COELHO, António Quaresma (Dir.) (1995), *Geografia 7.º*, 1.ª ed., Alfragide, Constância
- CRUZ, Manuel Machado (1995), *G7 Geografia*, 1.ª ed., Porto, Areal Editores
- GUALBERTO, Maria Helena; SOUSA, Maria Lídia Figueira (1994), *Geografia 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Editorial O Livro
- LEITE, Luísa; UMBELINO, Jorge (1995), *Geografia 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Plátano Editora
- MARTINS, Odete Sousa; SARAMAGO, Maria José (1995), *Geografia 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Empresa Literária Fluminense
- MENDES, Fátima *et al.* (1995), *A Nossa Europa*, Geografia, 7.º ano, 1.ª ed., Lisboa, Plátano Editora
- NEVES, Artur *et al.*, (1995), *Geoeuropa*, Geografia 7.º Ano, 1.ª ed., Lisboa, Editorial Presença
- OLIVEIRA, Sandra de (1995), *Geografia 7*, 1.ª ed., Lisboa, Didáctica Editora
- PEREIRA, Maria Aurora; PINTO, Manuela Machado (1995), *Europa Espaço Vivido* Geografia 7, 1.ª ed., Porto, Edições Contraponto
- PEREIRA, Gabriela Pereira; CRUZ, Maria Manuela (1995), *Geografia 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Plátano Editora
- RAMALHO, Helena R.; MATOS, Maria Lúcia Santos; MATOS, José Carlos Almeida (1995), *Geuropa Geografia 7.º Ano*, 1ª ed., Porto, Edições Asa
- SILVA, Albina Santos; REIS, João; SENA, Manuela (1992), *Geografia da Europa 7.º Ano*, 1.ª ed., Lisboa, Texto Editora
- SILVA, Luísa Ucha da *et al.* (1995), *Geografia 7*, 1.ª ed., Lisboa, Texto Editora
- SOUSA, Hélder Diniz de *at al.* (1995) *Aprender Geografia, Conhecendo a Europa 7.º Ano*, Lisboa, Didáctica Editora

5.2 Bibliografia geral

- CARNILLERI, C. (1955), *Anthropologie Culturelle et Éducation*, s.I, Unesco Delachaux & Niestlé
- CARRINGTON, Bruce; GLOST, Geoffrey (1989), *Race and the Primary School — Theory into practice*, 1ª ed, s.I, NFER-Nelson

- CUEVA-JERAMILLO, Juan (1978), *Etnocentrisme et conflits culturels: antropologie de l'aculturation*, Cultures, UNESCO, Vol.1, n.º 3
- DIJK, Tern A. van (1993), *Elite Discourse and Racism*, London, Sage
- GALTUNG, Joan (1976), *Thème et variations sur l'ethnocentrisme*. Actes du colloque interdisciplinaire organisé en Février 1976, Edités par Pierr Furter, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Ciencias de l.ère Éducation
- GEERTZ, Glifford, s.d, *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores
- MOLLO, Susane (1974), *L'école dans la société*, Paris, Dunod
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1993), *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta
- PERROTI, (1986), *L'Education et le développement culturel des migrants —Rapport final du groupe de project*, Project n.º 7 du CDCC, Strasbourg
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995), *O Curriculum Oculto*, Porto, Porto Editora
- SOUSA, Lúcio Manuel Gomes de (1992) *A Identidade Prescrita —Uma análise da identidade nacional através dos manuais escolares de Geografia do Ensino Primário 1926-1974*, Lisboa, IST-ISCSP, Seminário de Investigação (policopiado),

A utilização do trabalho de campo no ensino da Geografia

Conceição Coelho Ferreira

1. O ensino da Geografia e o conceito de espaço

A realização do trabalho de campo deveria desenvolver nos indivíduos «destrezas espaciais», isto é, a capacidade de se mover no espaço, de se orientar, de localizar correctamente factos espaciais, de descrever um espaço com as localizações correctamente referidas.

Daí que, ao longo do texto, se refiram, repetidamente, as destrezas espaciais e a sua importância como um objectivo fundamental do ensino da Geografia e uma competência indissociável do desenvolvimento do indivíduo.

Vários trabalhos de investigação mostraram que a capacidade de reproduzir de memória uma área (e, portanto, a capacidade de localizar os factos correctamente, de utilizar a orientação e a escala), diferem conforme a experiência espacial dos indivíduos (Munroe e Munroe, 1971, Narlove e Munroe, 1971 e Boardman, 1989). O domínio do espaço parece depender da experiência espacial, isto é, do facto de os indivíduos estarem, ou não, habituados a deslocar-se no espaço.

A Geografia deve fornecer um estímulo para desenvolver um melhor sentido do lugar e consciência do espaço, pelo que é necessário utilizar no seu ensino tare-fas espaciais e destrezas espacio-visuais (Mathews, 1985). A utilização dos mapas tem como finalidade desenvolver nos alunos a compreensão da perspectiva espacial (Arnsdorf, 1986). Por isso, é necessário que todos os alunos trabalhem com mapas, que os utilizem na exploração do meio, onde devem observar os factos, compará-los com os mapas, desenvolvendo assim a compreensão da realidade espacial e da sua representação, o que conduzirá ao desenvolvimento do espaço representativo (Miller, 1985).

«Toda a geografia começa com a observação: com qualquer pessoa, em qualquer lugar, que sai para a rua e olha para uma qualquer parte da superfície da Terra» (Bailey,

1986). Por isso, a geografia deve começar sempre pela observação directa, no meio local, isto é, deve ter como base o trabalho de campo. Os alunos aprendem a observar, a utilizar mapas no campo, a elaborar mapas a partir da observação de campo, a descrever uma área (Okunrotifa, 1972).

Ler e fazer mapas são destrezas básicas, que permanecem e que se podem utilizar em qualquer área do currículo (Anderson, 1985). A leitura do mapa deve partir da exploração do meio — esta permite a observação e a identificação dos seus elementos fundamentais e o reconhecimento, nos mapas, dos símbolos que representam esses elementos. Com o mapa topográfico, identificam-se as paisagens e os factos que se vêem: os rios, as cidades, as formas do relevo, as vias de comunicação. Ao mesmo tempo, o aluno deve aprender a desenhar aquilo que observa, precisando, assim, a identificação dos elementos da paisagem (Borasio, 1975). A exploração geográfica permite, pois, ao aluno a aquisição de uma série de destrezas espaciais, as quais permitem, ao realçar as relações espaciais entre os factos, o desenvolvimento do conceito de espaço. (Cohen e Weatherford, 1980).

A aprendizagem da geografia deve ter como base a observação do mundo real e que «as actividades de ensino-aprendizagem devem proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprenderem a partir das próprias observações, para o que é necessária a realização de trabalho de campo» (Bailey, 1986).

Os alunos têm dificuldade em identificar as diferentes formas do relevo, não compreendem o sentido geográfico da palavra «relevo» e não compreendem a relatividade da erosão. Para resolver estes problemas, deve partir-se sempre da observação de casos concretos: os alunos devem aprender os nomes das formas do relevo através da observação directa e necessitam de ver os efeitos da actuação da erosão. Ao mesmo tempo, devem localizar em mapas os factos que estão a observar, de modo a desenvolverem a sua capacidade de localização (Debesse-Arvisat, 1962).

A prática da localização em mapas, e o conseqüente manuseamento destes, leva a que os alunos aprendam a trabalhar com escalas (que é um conceito de aprendizagem difícil nos alunos de doze-treze anos) e aprendam a orientar-se. Ao mesmo tempo, vão-se estabelecendo as relações espaciais entre os diversos factos, na medida em que eles são vistos e são comparados com as suas representações. Os alunos vêem a relatividade das localizações espaciais, o que lhes permite desenvolver o domínio das destrezas espaciais da localização, da orientação, da identificação dos fenómenos num mapa e da sua localização relativa — portanto, da utilização do mapa. (Naish, 1982).

«A maior parte da literatura sobre o ensino com trabalho de campo teve origem na Grã-Bretanha e está estruturada para o ensino secundário» (Nordstom 1979, p. 268, nota). Admite-se que os geógrafos anglo-saxónicos se preocuparam mais cedo, e primeiro que os outros, há pelo menos, duas décadas, com a transmissão do saber geográfico na escola. Por este motivo, são considerado os fundadores da didáctica da geografia, entendendo-se como tal a concepção (de índole científica) da aprendizagem desta disciplina. Esta situação pioneira assenta em diversos motivos: 1) a tendência para racionalizar as aprendizagens; 2) o desenvolvimento de importantes pesquisas em psicologia geral e em psicologia do conhecimento; 3) um pensamento geográfico que se caracterizava pela conceptualização do saber, a qual conduziu à teoria dos modelos. A geografia neopositivista tinha vantagens sobre a geografia francesa porque permitia um tratamento científico do estudo da sua utilização escolar. Deste modo, o contexto epistemológico foi de importância fundamental e «o desenvolvimento da didáctica da geografia está ligado ao desenvolvimento recente do pensamento geográfico» (Benoit Robert, citado em Daudel, 1986, p.149).

Na didáctica anglo-saxónica das últimas décadas, distinguem-se duas fases, intimamente relacionadas com a evolução epistemológica da disciplina: a primeira, na década de 60, que se caracteriza pela pesquisa dirigida preferencialmente à utilização de modelos e jogos de simulação com a finalidade de melhorar o ensino; a segunda, a partir dos anos 70, em que se faz a crítica da fase anterior e se procuram novas finalidades para a disciplina, em vez de preocupações exclusivamente centradas nos conteúdos. Os modelos são criticados por contraposição em relação à realidade e pensa-se que os alunos têm necessidade de experiências concretas, relacionadas com o seu desenvolvimento intelectual (Daudel, 1986).

As pesquisas em didáctica nos países anglo-saxónicos, na Alemanha e nos países nórdicos tiveram sempre em atenção os métodos que permitissem melhorar o ensino. Por isso, assumiram particular importância: 1) o desenvolvimento de teorias que servissem de base à elaboração dos programas; 2) que estes fossem precisos e que contivessem indicações metodológicas que permitissem a sua aplicação, e; 3) o aprofundamento da reflexão sobre os processos em jogo no desenvolvimento das diferentes questões geográficas. Em França, a preocupação com a didáctica da geografia manifestou-se tardiamente. E como a tradição do seu pensamento geográfico é específica, não foram seguidos os critérios anglo-saxónicos e nem utilizadas as teorias, os modelos e os conceitos nas suas pesquisas. Além disso, a investigação baseou-se essencialmente na realidade quotidiana da classe, com os objectivos de facilitar o ensino de novos conteúdos e modernizar as práticas pedagógicas (Daudel, 1986).

«Uma condição necessária a uma aprendizagem eficaz é o nível de desenvolvimento do aluno. Por outro lado, a aprendizagem é também tributária do desenvolvimento.»

Tem-se verificado que, para os adolescentes, é muito mais fácil fazer descrições individualizadas dos vários fenómenos do que interpretar as interacções abstractas que ligam os fenómenos entre si. Para ultrapassar este problema, é necessário escolher estratégias adequadas às necessidades dos alunos. Esta questão prende-se directamente com os objectivos do ensino da disciplina e com as condições de aprendizagem criadas pelo professor.

Segundo Le Roux, o ensino da Geografia tem três tipos de objectivos: 1) objectivos conceptuais, que se podem organizar em objectivos espaciais, e cujos conceitos-chave são os de localização, distância, escala, espaço, interacção, sistema, etc.; 2) objectivos metodológicos, que se referem ao saber fazer (às técnicas) e à construção do raciocínio geográfico; 3) objectivos do saber ser ou das atitudes (Le Roux, 1989).

A construção do conceito de espaço relaciona-se com as situações de aprendizagem criadas pelo professor para atingir os objectivos do ensino da Geografia, sobretudo os espaciais. Gagné considera que a aprendizagem dos conceitos é mais eficaz se os conceitos forem referenciados a situações concretas (Gagné, 1977). Por seu lado, Stenhouse refere várias condições para que uma actividade se torne mais gratificante para os alunos, o que pode melhorar o nível de aprendizagem. Podem destacar-se, entre outras: o facto de os alunos desempenharem papéis activos; a utilização de objectivos, materiais e artefactos reais (Stenhouse, 1984).

Os indivíduos organizam o espaço mentalmente e desenvolvem processos para o descreverem e para se orientarem.

Para expressarem os seus conceitos de espaço podem recorrer a descrições verbalizadas ou à elaboração de mapas.

O domínio do espaço pressupõe que o indivíduo é capaz de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escala diversa, quer do seu meio próximo quer longínquo. A utilização dos mapas e as descrições verbalizadas são tarefas que os indivíduos desempenham e através das quais mostram a existência, ou não, de um domínio individual de uma série de destrezas básicas que, por traduzirem a sua capacidade de se situar e mover no espaço ou de ler factos expressos espacialmente (como as representações em mapas ou em gráficos), se podem considerar como destrezas espaciais: a capacidade de localizar e de se orientar, de utilizar um mapa e uma escala, de descrever um espaço e de fazer um esboço ou um mapa mental.

2. A contribuição do trabalho de campo para o desenvolvimento do conceito de espaço

A necessidade da realização do trabalho de campo, no qual se iniciem os alunos na observação directa da realidade, é, de há muito, sentida por metodólogos da disciplina. Por exemplo, um trabalho realizado em 1962, por Debesse-Arviset, com alunos de 10-12 anos, mostrou que, muitas vezes, eles compreendem conceitos geográficos de forma errada porque são conceitos que necessitam de um certo grau de abstracção, que os alunos ainda não possuem, e que lhes foram ensinados formalmente. Por exemplo, têm dificuldade em imaginar a idade das rochas, não compreendem o sentido da palavra «relevo», que é muitas vezes utilizada por eles no sentido corrente (montanha ou serra) e não no sentido geográfico; têm dificuldade em distinguir e identificar as diferentes formas de relevo; têm a noção concreta de neves e glaciares nas altas montanhas, mas não associam altitude com baixas temperaturas e existência de gelo; não compreendem a relatividade da erosão. Para resolver estes problemas, a autora entende que se deve partir sempre da observação de casos concretos, que se devem realizar exercícios de pesquisa para a formação das noções básicas, como saber localizar, observar e relacionar os factos para depois os explicar (por exemplo, as formas do relevo devem ser abordadas através da observação directa, no meio local, e só depois proceder-se a qualquer generalização), e que a aquisição do vocabulário geográfico deve ser metódica e permanentemente acompanhada da observação. «A localização dos factos é a base de todo o raciocínio geográfico. Não é uma noção-mãe, é um conhecimento adquirido, necessário à compreensão de tudo. É ainda um sustentáculo indispensável à representação do espaço» (Debesse-Arviset, 1962, p.44).

A observação directa é o processo mais adequado para os alunos aprenderem a ver os factos geográficos: «não há melhor processo para os jovens desenvolverem a capacidade de “lerem” a paisagem do que o trabalho de campo» (Areola, 1979, p.89). Ao mesmo tempo, os alunos aprendem a ler mapas e a utilizá-los, aprendem a trabalhar com escalas, ao utilizar mapas de escalas diferentes e ao compará-los com a realidade, aprendem a orientar-se. Em suma, adquirem o domínio de destrezas espaciais, ao mesmo tempo que desenvolvem o seu conceito de espaço ao estabelecerem as relações espaciais entre os factos observados e ao compará-los com as suas representações.

A necessidade de levar os alunos a realizar a observação directa do espaço que os envolve tem implicações a nível da organização das actividades de ensino-aprendizagem. A realização da observação directa leva à necessidade de pôr em prática proces-

so em que o aluno tenha uma participação activa, na qual desenvolva a sua capacidade de recolher informações, observar e de reflectir sobre o que observa. O professor deve funcionar como um indicador à disciplina e deve dar aos seus alunos os utensílios-base, quer práticos quer mentais, com que ele vai construir os seus conhecimentos.

Os conceitos, nos níveis inferiores do ensino secundário devem ser simples constatações e definições elementares, que terão sempre suportes concretos, como os factos observados na paisagem ou em imagens que a representem, ou abstractos simples, como mapas, esquemas e gráficos. A fim de realizar as inter-relações entre esses factos, o trabalho de campo é uma estratégia, um suporte de trabalho, que deve estar sempre presente (Guilmault, 1989).

Os alunos aprendem a trabalhar para obter informação geográfica, e essa aprendizagem implica, por sua vez, a aprendizagem de uma série de destrezas básicas, como, por exemplo, ler e fazer mapas, utilizá-los numa experiência concreta onde se identifiquem os locais que estão a ser observados, fazer esboços do que é visível no horizonte, onde se relacionem as posições dos vários factos observados entre si e onde se assinalem os fenómenos mais importantes.

Os alunos necessitam de adquirir técnicas básicas de observação e registo e estas só se podem aprender através da prática individual e, portanto, de um ensino que implique uma participação activa dos alunos, através da qual eles possam desenvolver o seu conceito de espaço. «A experiência geográfica alargada fornece uma base para o desenvolvimento de conceitos e atitudes, ajuda os alunos equipando-os com uma série de destrezas» (Clare, 1988, p.108).

3. O trabalho de campo como estratégia de Ensino/Aprendizagem

O objectivo do trabalho de campo é providenciar aos alunos uma destreza, «uma ferramenta», um método geográfico essencial. (...) é um processo diferente de analisar ou, antes, de olhar o ambiente, que os torna capazes de dar algum sentido e alguma ordem (aos factos) fora desse ambiente» (Weston, 1977, p. 9). Quando se ensina aos alunos uma «maneira de ver», é preciso ensinar métodos e técnicas, e é nas técnicas que reside a tónica do trabalho de campo. Para aprender a usar as técnicas é preciso pô-las em prática. Mas o que se dá aos alunos dos ensino básico e secundário não é um curso de técnicas académicas especializadas mas, sim, uma série de destrezas, especificamente geográficas, que têm de ser completadas com outras, como a linguagem, a expressão, a aritmética (Weston, 1977). As técnicas não são um fim em si mesmas, são, antes, meios de recolher a informação.

Para os alunos de 12-14 anos, é importante basear a aprendizagem na experiência concreta, na medida em que esta facilita aquela. O professor deve planejar tarefas e experiências que se relacionem com os interesses e as capacidades dos alunos (Ben-netts, 1981). Os objectivos do trabalho de campo devem variar com a idade dos alunos mas, de modo geral, pode dizer-se que consistem na observação, registo e interpretação dos factos observados. Muitas vezes, o trabalho de campo tem como objectivo fazer o estudo de um espaço; outras vezes, começa-se por definir um problema que se pretende resolver e, neste caso, o objectivo do trabalho de campo está já definido na hipótese levantada. No primeiro caso, a recolha de dados não é tão estruturada como no segundo. A escolha de um ou outro processo deve estar relacionada com a idade dos alunos e com o nível dos conceitos a estudar (Everson, 1969).

Para que os objectivos do trabalho de campo possam ser atingidos, este deve estar incluído nas matérias a leccionar e não ser um assunto ensinado à parte. Deste modo, as saídas da sala de aula devem ser oportunas e estar articuladas com a matéria (Graves, 1964). Devem ser encaradas como uma tarefa tão normal como uma ida ao laboratório de Ciências. Este modo de encarar o trabalho de campo devia reflectir-se nos horários e nas distribuições de serviço aos professores (Weston, 1977).

Para que o trabalho de campo resulte, é necessário que os vinte ou trinta alunos de uma turma aprendam, antes, na sala de aula, o que vão fazer e onde. Assim, já podem trabalhar na rua todos ao mesmo tempo, sob a orientação do professor, que passa a funcionar como um supervisor. O material recolhido no campo deve depois ser trabalhado na aula. A maior parte do trabalho de campo não precisa de uma longa excursão de um dia, se muitos dos recursos locais forem aproveitados. Os professores devem ter presente que os alunos estão a aprender métodos e técnicas geográficas, não necessariamente as respostas correctas a problemas inicialmente colocados. A utilização de bons meios audiovisuais pode ser complementar de saída para a rua, e permitir também o ensino da observação e da descrição (Weston, 1977).

Mais recentemente, foram expressas opiniões muito semelhantes sobre a realização do trabalho de campo: «os alunos devem ser treinados progressivamente nas técnicas do trabalho de campo, começando-se preferencialmente por pequenas lições de uma hora, no local imediato da escola. É necessária uma preparação prévia feita na aula, e o trabalho de campo deve estar integrado no conjunto do programa» (Thomas, 1990, p.4). Este autor considera, também, que depois do trabalho de campo é necessário organizar uma sessão na aula para análise e interpretação dos dados recolhidos.

Qualquer que seja o nível da turma e a sua capacidade para trabalhar, cada aluno deve ter algo concreto e preciso para fazer. Os alunos só aprendem o método geográfico se utilizarem, mesmo nas suas formas mais simples, as técnicas geográficas. Isto significa que o professor necessita de preparar antecipadamente um conjunto de exercícios que guie os alunos nas suas observações de campo: questionários, esboços, perfis, itinerários, quadros de registos (Graves, 1964). Os alunos de 12-14 anos são capazes de realizar numerosas tarefas, como cartografar a área de influência de um mercado (para o que realizaram previamente inquéritos), estabelecer paralelos entre áreas de influência da sua escola, do mercado, de uma fábrica e, a partir daqui, analisar factores que influenciam as escolhas dos indivíduos (Bennetts, 1981). São ainda capazes de seguir itinerários, através dos quais contactam com a paisagem, podendo fazer observações directas e registos dessas observações, incluindo esboços das formas visíveis no horizonte (Diaz, 1986 e Gómez, 1986).

O professor tem de decidir previamente o que pretende com o trabalho de campo, sendo necessário distinguir entre ensino no campo e aprendizagem do campo. No primeiro caso, o professor é o centro das actividades, descreve, explica, demonstra técnicas e estimula a discussão. No segundo caso, o aluno desempenha um papel mais activo e experimental, na medida em que aplica destrezas para ganhar conhecimentos e compreender locais específicos, fora da sala de aula. O número e o tipo de técnicas depende da idade do aluno e do nível de competência por ele adquirido (Molyneux e Tolley, 1987).

Concluindo, para que o trabalho de campo seja uma actividade válida, o seu objectivo deve ser definido previamente com cuidado, além do que é necessário preparar uma documentação estruturada, que inclua itinerário, finalidades, objectivos. Quanto mais livre for o trabalho de campo, maior planificação e quantidade prévia de recursos é necessária (Thomas, 1990).

Bibliografia

- ANDERSON, Jeremy (1985). Teaching Map Skills An Inductive Approach, Part One, *Journal of Geography*, Vol. 84, n.º 1.
- ANDERSON, Jeremy (1986). Self Guided Walking Tours to Teach Orientation, *Journal of Geography*, Vol. 85, n.º 6.
- AREOLA, Olusegun (1979). The Importance of Fieldwork in Geographic Education in Nigerian Schools. *The Nigerian Geographical Journal*, Vol. 22, n.º 1.
- ARNSDERF, Val (1985). Helping Elementary and Secondary Students to Discover Three Functions that Map Can Serve, *Social Education*, Jan. 1985.
- BAILEY, Patrick (1974). *Teaching Geography*, David and Charles, Londres
- BAILEY, Patrick (1986). A Geographer's View: Contributions of Geography to the School Curriculum, *Geography*, n.º 312, Vol. 71.
- BENNETTS, Trevor (1981). Progression in the Geography Curriculum, in Walford, Rex, Ed., *Signposts for Geography Teaching*, Longman, Londres.
- BOARDMAN, David J. (1989). The Developmend of Graphicrage Children's Understanding of Maps, *Geography*, n.º 325, Vol. 74 (4).
- BORASIO, Walter (1975). Una Esplorazione, *Tempo Sereno*, 13 (72).
- CLARE, Roger (1988). Fieldwork in Urban and Rural Areas, in Mills, David, Ed. *Geographical Work in Primary and Middle Schools*, The Geographical Association, Shelfield.
- COHEN, Robert e Watherford, David L. (1980). Effecis of Route Traveled on Distance Estimates of Children and Adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, n.º 29.
- DANDEL, Christian (1986). La Recherche en Didactique de la Géographie: Réflexions Méthodologiques por une Investigation Scientifiques, *Revue de Géographie de Lyon*, n.º 2.
- DEBESSE, Arviset (1962). Enquête sur Formation de la Notion d'Espace Géographique, *Le Courier de la Recherche Pédagogique*, 16.
- DIAZ, Ana Maria Elena (1986). La Didactica del Paisage Urbana Propuesta de itinerários Pedagógicos en la Cindad de Madrid, *Actas do IV Colóquio Ibérico de Geografia*, Coimbra.
- EVERSON, John (1969). Some Aspects of Teaching Geography Through Fieldwork, *Geography*, n.º 242, Vol. 54.
- FLAVELL, John H. e outros (1985). The Road Not Taken: Understanding the Implications of Initial Uncertainty in Evaluating Spatial Directions, *Developmental Psychology*, Vol. 21, n.º 2
- GAGNÉ, Robert M. (1977). *The Conditions of Learning*, Holt, Reinhart and Winston, Nova Iorque.
- GÓMEZ, Alberto Luís (1983). La Renovation de la Ensenanze de la Geografia en la República Federal Alemana (1950-1970): Del Principio de la «Heimatkunde» a la Programación por Objectivos, *Revista de Geografia*, Vol. xvi
- GRAVES, Norman J. (1964). Geographical Fieldwork in School, *The New Era*, 45 (9).
- GRAVES, Norman J. (1966). L'Enseignement de la Géographie, Collection Unesco: *Programmes et Méthodes d'Enseignement*, Unesco, Paris
- GRAVES, Norman J. (1979). Contrasts and Contraditions in Geographical Education, *Geography*, n.º 283, Vol. 64.

- GRAVES, Norman J. (1982). *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman, Londres.
- GRAVES, Norman J. (1984). *Geography in Education*, Heinemann Educational Books, Londres.
- GUILMAULT, Colette (1989). Une Mise en Ordre Didactique des Concepts, *L'Espace Géographique*, n.º 2.
- GUTIERREZ, Rufina (1984). Piaget y el Curriculum de Ciências, *Apuntes I.E.P.S.*, Narcea, S.A., Ediciones, Madrid.
- HEAMON, A. J. (1973). The Maturation of Spatial Ability in Geography, *Educational Research*, 16 (1).
- HERMAN, James F. e outros (1986). Developmental Differences in the Use of Abstract Reference Frame to Infer Spatial Relationships, *Developmental Psychology*, Vol. 22, n.º 4.
- LE ROUX, A. (1989). Pour Une Formation Continue à la Didactique ou à la Découverte du Paysage, *L'Information Géographique*, n.º 53 (3).
- MOLLYNEUX, Frank e Tolley, Harry, (1987). *Teaching Geography: a Teaching Skills Workbook*, MacMillan Education, Londres.
- MUNROE, Robert L. e Munroe, Ruth H. (1971). Effects of Environmental Experience on Spatial Ability in an East African Society, *The Journal of Social Psychology*, 83.
- NAISH, Michael (1982). Mental Development and the Learning of Geography, in Graves, N.J., ed., *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman, Londres.
- NORDSTRONS, Karl F. (1979). The Field Course in Geography: A Conceptual Framework, *Journal of Geography*, Vol. 78, n.º 7.
- NERLOVE, S. B. e outros (1971). Effects of Environmental Experience on Spatial Ability: A Replication. *The Journal of Social Psychology*, 84.
- OKUNROBIFE, P. O. (1972). The Aims and Objectives of Geographic Education, *The Nigerian Geographical Journal*, Vol. 14, n.º 2.
- RION, Michel (1987). Vocabulaire Géographique et Hierarchisation des Savoirs, *L'Information Géographique*, n.º 51 (2).
- ROBERT, Benoit (1970). Pour Une Nouvelle Conceptions de la Didactique de la Géographie, *Cahiers de Géographie du Québec*, n.º 31.
- ROBERT, Benoit (1983). L'Enseignement de la Géographie, *Cahiers de Géographie du Québec*, Vol. 27, n.º 3.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Ediciones Morata, Madrid.
- THOMAS, A. D. (1990). *Geography Outside the Classroom* Field Studies Working Group, The Geography Association, Sheffield.
- WESTON, Bruce (1977). The Why and How of Fieldwork, *Teaching Geography*, Vol. 3, n.º 1.

LABORATÓRIO DIDÁCTICO

Currículo Alternativo, uma medida de Ensino Especial

Ana Luísa Ferreira Lopes

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem coloca, por vezes, problemas aos professores, para os quais nem sempre é fácil encontrar solução.

Cada vez com mais frequência nos deparamos com casos problemáticos de alunos com necessidades educativas especiais, às quais dificilmente conseguimos responder, sentindo que a sua evolução é nula e que as estratégias que escolhemos não parecem resultar.

Foi uma situação deste tipo que se me deparou no ano lectivo de 95/96, na Escola Secundária de Porto de Mós. Tratava-se de duas alunas, irmãs gémeas, incluídas numa turma de 7.º ano que, de acordo com o processo que traziam do 6.º ano, apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Durante o primeiro período os professores constataram que, apesar das adaptações curriculares e estratégias alternativas, a sua evolução era nula. As referidas alunas apresentavam ausência completa de conteúdos programáticos básicos que constituíam pré-requisitos para a aquisição de conhecimentos do 7.º ano, para além das dificuldades na língua portuguesa, decorrentes do facto de as alunas terem feito em Itália os primeiros cinco anos de escolaridade.

A avaliação diagnóstica realizada pelos Serviços de Psicologia da Escola detectou grandes dificuldades na capacidade de captar ideias expressas através da linguagem, tanto escrita como oral, na fluência verbal, ao nível da abstracção e compreensão de relações e quanto ao raciocínio numérico.

Que fazer numa situação deste tipo?

A legislação em vigor (Dec.-Lei n.º 319/91) prevê um regime educativo especial, ou seja, a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos

alunos com necessidades educativas especiais. As medidas de ensino especial podem passar pela criação de Currículos Alternativos que substituam os currículos de regime educativo comum.

Perante a situação, e tendo em conta a legislação, o Conselho de Turma, com a concordância dos Serviços de Psicologia, considerou que as medidas a adoptar não podiam continuar a ser as aulas de apoio que estavam a ser ministradas. Era necessário optar por medidas dirigidas à especificidade das alunas.

Com a concordância do Encarregado de Educação foi elaborado um Plano Educativo Individual para cada uma das alunas, decorrente das medidas de regime educativo especial adoptadas.

Devido à especificidade das suas necessidades educativas, as medidas a aplicar implicaram um horário alternativo, em todas as disciplinas em que se optou por um currículo alternativo. Apenas nas disciplinas de Ed. Visual, Ed. Tecnológica e Ed. Física as alunas continuaram a manter o horário da turma a que pertenciam. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Francês o currículo de regime educativo comum foi substituído por um currículo alternativo de forma a promover a aquisição de conteúdos básicos. Como o regime de ensino especial deveria permitir às alunas o desenvolvimento de competências profissionais, proporcionando a sua integração socioprofissional, foi decidido, com a colaboração do Encarregado de Educação, que as alunas iriam ficar com duas manhãs livres para exercerem funções no restaurante da família. As disciplinas de História, Ciências Naturais e Geografia foram substituídas por um currículo alternativo, integrando conhecimentos básicos das três disciplinas com aulas ministradas pela professora de Geografia.

Tendo ficado com a responsabilidade de elaborar o programa integrado das três disciplinas, fui consultar os programas dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Foi com base nessa consulta que procurei estruturar o programa que foi aprovado pelos restantes professores.

Como conhecia as alunas sabia que elas apresentavam grandes dificuldades de concentração e ausência de métodos de trabalho, sendo incapazes de realizar qualquer tarefa sem apoio. Conseguir alguma evolução teria que passar por actividades práticas com base em observações concretas e realização de tarefas simples.

Foi isso que procurei fazer. A introdução dos conceitos teve por base, sempre que possível, aspectos do meio local ou materiais que possibilitassem uma assimilação mais fácil.

Quando elaborei o programa pensava que o poderia cumprir até ao final do ano. Verifiquei que isso seria impossível dadas as dificuldades que as alunas apresentavam. Assim, a avaliação teve em conta apenas os conteúdos leccionados; as alunas transitaram para o 8.º ano continuando com o currículo alternativo definido no 7.º ano.

O trabalho com estas alunas levou-me a concluir que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, feita em geral com o recurso a equipamentos ou medidas especiais de compensação (aulas de apoio, equipamentos especiais, condições especiais de avaliação) não permite, em muitos dos casos, a sua evolução. Não é viável para o professor dar o tempo e a atenção necessária a esses alunos, quando as suas necessidades são completamente distintas das necessidades dos restantes. Assim, vão transitando de ano, dadas as condições especiais de avaliação, aumentando o «fosso» entre eles e os restantes.

A criação de currículos alternativos, com horas lectivas separadas da turma nas disciplinas em que as suas carências são completamente distintas das dos restantes

alunos, parece-me ser a única forma de proporcionar o seu desenvolvimento, pois estes alunos têm que ter um projecto educativo diferente dos outros.

No final do ano as duas alunas não tinham atingido todos os objectivos que eu tinha definido inicialmente, mas mostravam uma evolução que eu pensava impossível

no primeiro período. Tinham adquirido alguns conhecimentos, desenvolveram capacidades e mostravam alguma autonomia na realização das tarefas. Comparando com a situação do primeiro período, a sua progressão foi muito acentuada.

Esta experiência levou-me a constatar que a evolução verificada se deveu ao facto de ser possível trabalhar conteúdos programáticos distintos dos conteúdos dos currículos do regime educativo comum. Considero, por isso, que só um projecto educativo próprio pode permitir que alunos com dificuldades semelhantes às das alunas que referi, possam evoluir, desenvolvendo capacidades e criando autonomia.

PROGRAMA ALTERNATIVO — 7.º Ano

DISCIPLINAS: C. Naturais, Geografia, História

ESQUEMA CONCEPTUAL

O estudo do meio deve ser ponto de partida para a compreensão dos problemas da Região, do País e do Mundo.

FINALIDADES

COMPREENDER O ESPAÇO NA SUA GLOBALIDADE E DIVERSIDADE.

ASSUMIR ATITUDES CRÍTICAS FACE AOS PROBLEMAS DETECTADOS.

DESENVOLVER A AUTONOMIA.

DESENVOLVER A CAPACIDADE DE EXPRESSÃO.

CRIAR MÉTODOS DE TRABALHO.

OBJECTIVOS GERAIS

- 1 – Conhecer o espaço local na sua diversidade.
- 2 – Conhecer o espaço português na sua globalidade.
- 3 – Conhecer os principais factos e personagens da História de Portugal.
- 4 – Conhecer representações do espaço a diferentes escalas.

- 5 – Interpretar mapas e gráficos.
- 6 – Relacionar a organização espacial com as actividades da população.
- 7 – Conhecer países da Europa.
- 8 – Compreender que o espaço geográfico e político português resulta de uma evolução ao longo do tempo.
- 9 – Reconhecer a necessidade de preservar o ambiente e o património local.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Distinguir seres inanimados de seres vivos.
Distinguir animais de vegetais.
Identificar elementos naturais na paisagem.
Distinguir fenómenos naturais de fenómenos humanos.
Identificar fenómenos humanos na paisagem.
Distinguir diferentes formas de relevo.
Distinguir os diferentes estados da matéria.
Conhecer fenómenos físicos.
Relacionar mudanças de estado com transferências de energia.
Conhecer elementos de clima.
Referir o estado de tempo.

Localizar os principais distritos de Portugal.
Descrever o mapa hipsométrico.
Identificar contrastes na morfologia.
Localizar o Concelho de Porto de Mós no mapa de Portugal.
Adquirir conceitos básicos da História de Portugal.
Conhecer factos históricos.
Conhecer personagens da História de Portugal.

Conhecer formas de representação da Terra.
Localizar, no Planisfério, os continentes e os oceanos.
Localizar Portugal na Península Ibérica e no Mundo.
Conhecer os pontos cardeais.
Distinguir diferentes escalas de representação.
Interpretar a legenda de um mapa.
Localizar, no tempo, o período da expansão portuguesa.
Localizar, no espaço, as áreas de expansão.
Relacionar personagens da História com os Descobrimentos.
Localizar a rota da Índia.
Indicar produtos trazidos do Oriente.
Distinguir diferentes actividades económicas.
Identificar produtos agrícolas e industriais.
Referir algumas áreas industriais em Portugal.

Distinguir diferentes aglomerados populacionais.
Localizar Portugal na Europa.
Localizar países da Europa.
Localizar as capitais dos países da U.E.
Referir a importância dos transportes no mundo actual.
Reconhecer formas de poluição.
Indicar as causas da degradação da qualidade do ambiente.
Enumerar soluções.
Conhecer direitos básicos enquanto cidadão.
Conhecer a organização do Estado Português.

ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES

Diálogo professor / aluno.
Trabalho individual e de pares.
Exploração de textos, mapas, gráficos.
Resolução de fichas de trabalho.
Elaboração de cartazes.

AVALIAÇÃO / INSTRUMENTOS

Testes diagnósticos.
Testes formativos.
Auto e hetero-avaliação.
Participação nas actividades — Observação do desempenho.
Teste sumativo.

RECENSÕES CRÍTICAS

Note de lecture

Christian Daudel

(Université Jean Monnet — Saint-Etienne)

L'Atlas Mondial des Drogues

(un volume 23,5 × 27 cm, 272 pages, quatre vingt dix cartes, P.U.F., Paris, septembre 1996, 248 FF)

L'Observatoire Géopolitique des Drogues (O.G.D.) publie aux Presses Universitaires de France, un ouvrage collectif d'une incontestable originalité: *L'Atlas Mondial des Drogues*. Cela constitue, à ce jour, la première synthèse historique, géographique et géopolitique d'un phénomène ancien que prend une acuité particulière dans le monde contemporain. A la fois excellent atlas par le nombre des cartes et vraie encyclopédie par la somme des connaissances qui le compose, le volume mérite toute l'attention des géographes et des historiens.

Après un préambule présentant le monde des drogues et un mode d'emploi de l'atlas, l'ouvrage se compose de huit chapitres:

- Cannabis, pavot et cocaïer aujourd'hui;
- Des origines des drogues aux guerres de l'opium;
- L'aube du grand trafic;
- Mafias, cartels et triades;
- Les jardiniers des paradis artificiels;
- Drogues et conflits;
- Continuité et ruptures;
- L'argent des drogues.

Ainsi organisé le texte, très bien documenté, croise-t-il des thèmes, des chronologies, des évolutions historiques, des espaces géographiques et des problématiques liées

a diverses approches de l'usage des psychotropes, dans toute sa diversité (production, flux, consommation, enjeux).

A chaque époque et sur tous les continents, les drogues ont été des enjeux dans les domaines de la culture, du commerce et de la politique. Toutes les sociétés humaines, dans le temps et dans l'espace ont été concernées, à travers les pensées religieuses, les pratiques médicales, les progrès scientifiques, mais aussi tout au long des routes de commerce et au coeur de bien des conflits (guerre de l'Opium, Afghanistan, Birmanie, Liban, Pérou, Bosnie, etc...)

Les auteurs mettent ici en valeur les aires culturelles des drogues et de leurs usages. Selon des analyses du «temps long», et du «temps court», ils démontrent très précisément les corrélations entre la progression de grands mouvements de pensée tels l'hindouisme, le bouddhisme, l'islam, et l'expansion de la commercialisation et de la consommation de l'opium et du cannabis notamment. L'histoire des drogues, concomitante de celle des civilisations éclaire et enrichit celle-ci, toujours de manière opportune des drogues sacrées des pharaons, aux bains de vapeur de cannabis chez les Scythes et aux mystères d'Eleusis des grecs. Bouddha lui-même, ne vécut-il pas, selon la légende, d'une graine de chanvre par jour durant les sept étapes du parcours vers l'illumination? Plus tard, aux XI^{ème} et XII^{ème} siècles, en Perse septentrionale, Irak et Syrie, les membres de la secte des Hachîchiyyîn, grands consommateurs de hachîch, devaient se rendre célèbres pour leurs pratiques de l'assassinat politique comme stratégie contre le pouvoir sunnite de Bagdad.

Que l'on considère le chanvre à fibre, le cannabis ou l'opium, par voie de mer ou par voie de terre, la diffusion des drogues a toujours accompagné le déplacement des hommes, au gré des activités et des projets de ceux-ci. La route de la soie, le temps des caravanes, les marchands arabes, les expéditions coloniales des européens: tout contribue, pendant des siècles voire des millénaires, à l'extension lente des consommations du cannabis — plante universelle —, de la coca en Amérique du Sud, de l'opium en Asie du Sud-Est.

Le XIX^{ème} siècle marque l'aube de la toxicomanie de masse. Une logique de la chimie se substitue définitivement à la logique de la magie. Les drogues sont désormais affaire de concurrence. Les développements scientifiques de la pharmacie mettent en place une industrie de la drogue, dont les enjeux économiques, politiques et militaires deviennent toujours plus considérables. Dès lors, en même temps que les drogues deviennent illégales, leur commerce est toujours plus le fait d'une criminalité organisée. Dès le début du XX^{ème} siècle, cette dernière s'incarne de façon prépondérante dans les mafias italiennes, les cartels latino-américains et les triades chinoises.

A la veille du XXI^{ème} siècle, dans un contexte de recrudescence des échanges, les nouveaux développements de l'économie de la drogue ne manquent pas d'inquiéter. L'instabilité politique et sociale, les conflits, guerres et guérillas, le sous-développement favorisent l'activité des réseaux mafieux et les trafics illicites, à des niveaux insoupçonnés. Aspects souvent méconnus de la mondialisation et du libéralisme, les pratiques des trafiquants de drogues se sont adaptées, avec une grande rapidité aux caractéristiques économiques et financières du monde d'aujourd'hui. L'ampleur du

blanchiment de «l'argent sale», actuellement, en est la plus flagrante et incontestable démonstration.

Au moment où la drogue devient une donnée fondamentale des relations internationales, en cette fin de XX^{ème} siècle, *L'Atlas Mondial des Drogues* apporte une contribution nouvelle dans la perception, la compréhension et l'explication d'un phénomène sociétal majeur. N'adoptant ni l'approche thérapeutique du corps médical qui apporte des soins aux toxicomanes, ni l'approche policière des institutions chargées d'arrêter les trafiquants, les chercheurs de l'Observatoire Géopolitique des Drogues s'appliquent, en toute indépendance d'esprit, à démontrer que, fondamentalement, la fabrication et le commerce des drogues ne sont pas, en général, la cause première de la criminalité, de la violence et de l'injustice. Dans le monde, certains espaces géographiques, au-delà des traditions et coutumes, sont plus vulnérables que d'autres, au vu de leur situation économique, sociale et politique

Il est à remarquer que les auteurs développent des analyses précises, en n'hésitant pas à pointer du doigt, les responsabilités des trafiquants notoirement connus, celles de certains réseaux bancaires, ou celles de gouvernements et d'Etats. La cartographie des narco-Etats est à ce titre très suggestive. Ainsi va le monde! L'ouvrage en question est le fruit d'une réflexion approfondie sur une réalité mondiale que les enseignants et les élèves doivent désormais apprendre à maîtriser intellectuellement. L'étude de la géopolitique des drogues constitue un bon moyen d'analyse des dysfonctionnements des sociétés contemporaines.

Nota de Leitura

O Relatório do Desenvolvimento Humano, 1996 – PNUD

Maria Manuela G. Afonso

NA hora da globalização da economia, o PNUD lança de novo o alerta no seu relatório do desenvolvimento humano 1996, redigido por uma equipa de consultores independentes. O tema deste ano é o crescimento económico e o desenvolvimento humano. Porque razão o crescimento aumenta em certos países e diminui noutros? Porque é que se observa um crescimento sem criação de emprego nos países onde reina a abundância? Porque é que as diferenças não param de se aprofundar não apenas entre países mas entre ricos e pobres de todas as regiões.

Em 4 regiões o fracasso foi evidente: África Subsariana (ASS), América Latina e Caraíbas, Europa de Leste e CEI e Países Árabes e mesmo nos países da OCDE, «apesar dos rendimentos per capita elevados (20 000 dólares), mais de 100 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza oficial, há cerca de 30 milhões de desempregados e mais de 5 milhões não têm abrigo» (p. 5).

Além disso, a mundialização deverá marginalizar ainda mais os países mais pobres, essencialmente os países da ASS para os quais os anos 80 já foram uma «década perdida». A confirmá-lo, «o mundo tornou-se mais polarizado e a separação entre pobres e ricos alargou-se ainda mais. Dos 23 biliões de dólares do PIB mundial em 1993, 18 biliões são dos países industrializados — e só 5 biliões são dos países em desenvolvimento, apesar de terem cerca de 80% da população mundial. Os 20% mais pobres da população mundial viram a sua parte do rendimento global diminuir de 2,3% para 1,4% nos últimos 30 anos. Entretanto, a parte dos 20% mais ricos aumentou de 70% para 85%. Isso duplicou o rácio entre as partes dos mais ricos e dos mais pobres — de 30:1 para 61:1 (p. 2). Em 1991, mais de 85% da população mundial recebia apenas 15% do rendimento.

A mensagem central do relatório é clara: não há ligação automática entre crescimento económico e desenvolvimento humano, mas, quando estas ligações se forjam com acção e determinação, podem reforçar-se mutuamente e o crescimento económico irá efectiva e rapidamente melhorar o desenvolvimento humano.

O relatório do PNUD é também um sinal de alarme porque, ao focalizar-se sobre o crescimento, demonstra que o objectivo final, que é o «progresso humano», tem sido ocultado. Mas, se o crescimento económico é apenas um meio para o alcançar, na verdade os dois elementos estão intimamente ligados. Só assim se compreende que países com o mesmo crescimento económico podem ter taxas de progresso humano muito diferentes: *«Nas três últimas décadas, a Tunísia e o Congo tiveram o mesmo crescimento económico, a partir de níveis semelhantes de rendimento por habitante e desenvolvimento humano. Mas a Tunísia reduziu o seu défice de IDH em 60% e o Congo apenas em 16%»* (p.4).

Novos indicadores

Para medir o desenvolvimento humano, o PNUD criou, desde 1990, o índice de desenvolvimento humano (IDH), que mede a situação de cada país em função de três indicadores: a longevidade (uma duração de vida média de 85 anos), o nível educacional (acesso à educação para todos), e um nível de vida condigno.

Os 174 países analisados, são ordenados por ordem decrescente do IDH e agrupados em três grandes conjuntos: países de desenvolvimento humano elevado; países de desenvolvimento humano médio e países de desenvolvimento humano baixo. No primeiro grupo estão 57 países. A liderar a tabela encontra-se o Canadá, seguido pelos EUA, Japão, Holanda e Noruega. A Federação Russa fecha este grupo na posição 57. Portugal situa-se no 35.º lugar. No grupo dos países com desenvolvimento humano médio (69), o Brasil surge à cabeça, em 58.º lugar. Cabo Verde é o único país africano de expressão oficial portuguesa neste grupo, na posição 122. Todos os outros (48), são considerados países de desenvolvimento humano baixo. Neste grupo estão quase todos os países africanos. O panorama deste continente é, em geral, catastrófico. Apresenta um fraco crescimento económico, um mau desenvolvimento humano e a taxa de alfabetização é a mais baixa do mundo estando cada vez mais afastados das outras regiões. No caso dos PALOP, S.Tomé e Príncipe surge na posição 132, a Guiné-Bissau na 161, Angola em 165.º e Moçambique em 167.º, apenas com 7 países abaixo de si. No fim da tabela está o Níger.

O relatório mostra, ainda, que 16 países têm IDH 20 lugares acima do PIB real *per capita*, 21 países têm IDH 20 lugares abaixo do PIB real *per capita*, o que significa que países com o mesmo rendimento podem ter IDH diferente e países com o mesmo IDH podem ter rendimento diferente.

Mas o desenvolvimento é um conceito em evolução. Cada relatório tem procurado analisá-lo com mais pormenor. A introdução da participação, da equidade entre sexos e da sustentabilidade fazem com que, actualmente, o conceito de desenvolvimento humano inclua uma grande diversidade de dimensões — poder (as pessoas como agentes do próprio desenvolvimento), cooperação (indivíduos integrados e cooperantes nas suas comunidades), equidade (nas capacidades e nas oportunidades básicas), sustentabilidade (satisfazer as necessidades da geração presente sem pôr em causa a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas necessidades), e segurança (não só militar

ou dos Estados, mas também emprego, saúde, ausência de crime e violência). Esta diversidade de dimensões permite definir o crescimento para o desenvolvimento como aquele que gera pleno emprego e segurança dos meios de subsistência, encoraja a liberdade e o poder dos indivíduos, distribui benefícios equitativamente, promove a coesão social e a cooperação, e salvaguarda o desenvolvimento humano futuro (pp. 56-65).

Este ano, o PNUD introduziu uma «medida multidimensional de privação humana», a medida de privação das capacidades (MPC), entendida como complementar das medidas de privação de rendimento, centrando-se nas três capacidades básicas: a capacidade de viver saudável e bem alimentado, a capacidade de procriar em boas condições, e a capacidade de saber ler e escrever e de se poder instruir. Este indicador permite salientar que, se nos PVD 900 milhões de pessoas são pobres em termos económicos, 1,6 mil milhões são-no em termos de capacidade (p. 27). A situação na África Subsariana é particularmente dramática: *«A privação de rendimento é tão extensa que, no Quênia, Uganda e Zimbabué, excede a privação de capacidade (...). E a privação é tão grave que, na Guiné-Bissau, quase três quintos da população sofre de privação de capacidade»* (p. 32).

Este novo índice é digno de nota pela sua ênfase na privação a que as mulheres estão sujeitas, situação já colocada em destaque no relatório do ano passado com a introdução do índice de desenvolvimento ajustado aos sexos (IDS). Este, analisa o mesmo conjunto de capacidades básicas incluídas no IDH, mas faz uma correcção em função da desigualdade sociológica entre os sexos. E o relatório precisa: *«Dos cinco países do topo da classificação no IDS, três são nórdicos — a Suécia (posicionada em 1.º), Noruega (3.º), e Finlândia (5.º). Os outros dois são o Canadá (2.º) e os EUA (4.º). (...) Os últimos cinco lugares são ocupados pelo Níger, Serra Leoa, Afeganistão, Burkina Faso e Mali, por ordem crescente. As mulheres nestes países enfrentam dupla privação: o progresso global nestas sociedades e o progresso das mulheres é mais baixo do que o dos homens»* (p. 32). A análise deste índice permite concluir que nenhuma sociedade trata tão bem as mulheres como trata os seus homens, que a eliminação das desigualdades entre sexos está dependente de um nível de rendimento elevado, que a igualdade entre sexos não está necessariamente associada a grande crescimento económico, e que os países que apresentam uma nítida melhoria das suas posições no IDS relativamente às do IDH são bastante variados, apesar de haver diferenças regionais ou étnicas dentro de cada país, tal como no IDH (pp. 32-33).

Uma outra medida introduzida no relatório de 1995 foi a medida de participação ajustada aos sexos (MPS), concentrando-se na participação, medindo a desigualdade entre sexos em áreas-chave da participação económica e política e da tomada de decisão. A classificação mostra que muitos países em desenvolvimento superam países industrializados muito mais ricos, quanto à igualdade entre os sexos na actividade política, económica e profissional. Outra conclusão que se pode tirar é a de que a criação de oportunidades para as mulheres não depende necessariamente do nível de rendimento de um país ou da sua taxa de crescimento económico (pp. 34-35).

O relatório sublinha, ainda, que as actividades das famílias contribuem largamente para o desenvolvimento humano. A mulher tem aqui um papel crucial. Mas, estas actividades domésticas geralmente não são remuneradas e não aparecem na contabilidade nacional [estimando o relatório que tenham ascendido, em 1995, a 11 biliões de dólares, ou seja, uma parcela significativa dos 16 biliões que representa a produção mundial não monetarizado do trabalho não remunerado (p. 68)]. As famílias também contribuem para o desenvolvimento humano ao destinarem o seu rendimento à aquisição de ali-

mentos, medicamentos, livros escolares e outros meios que melhorem as suas aptidões. Ora, muitos estudos levam a pensar que as mulheres consagram mais facilmente o rendimento a estas despesas. Por exemplo, calcula-se que, para a Costa do Marfim, «se as mulheres tivessem tanto controlo sobre o dinheiro como os homens, a parte dedicada à alimentação nos gastos da família subiria 9%, enquanto a parcela de cigarros desceria 55% e a do álcool 99%» (p. 69). E, frisa o relatório, «um aumento no consumo de calorias pode levar a ganhos na produtividade do trabalho acima dos 47%» (p. 76). Outros exemplos: «nas zonas rurais da Costa do Marfim, 24% das crianças cujas mães não receberam qualquer instrução eram menos desenvolvidas, comparadas com apenas 11% das crianças cujas mães receberam algum tipo de instrução primária» (p. 69). «Em muitos países africanos, as mulheres constituem cerca de 60% da força de trabalho agrícola e contribuem até 80% para o total da pequena produção alimentar — recebendo, porém, menos de 10% do crédito para pequenos agricultores e apenas 1% do total do crédito à agricultura» (p. 98)

Concebido de forma análoga, ainda em 1995, foi criado para 50 países o «índice de serviços de saúde igualmente distribuídos» (p. 62, caixa 2.9). Estes índices permitem sublinhar que o crescimento registado, por vezes de forma espectacular em certos países, não conduziu ao desenvolvimento humano para um quarto da humanidade. A situação é de tal forma preocupante que o próprio BM «está a experimentar uma nova forma de medir a riqueza nacional» tendo em conta o «capital físico» e o «capital humano» (p. 64). Acresce que esta instituição criou um grupo de trabalho, com uma forte participação de sociólogos, para avaliar as implicações sociais das suas operações.

A evolução do pensamento económico

«Desde há muitos anos, que o crescimento tem sido um objectivo prioritário para os decisores políticos — e líderes partidários — baseada na opinião profundamente enraizada que a melhor forma de aumentar o nível de vida da população é através do fornecimento de quantidades cada vez maiores de bens e serviços. E o crescimento é frequentemente visto como uma solução para os outros e a redução dos défices orçamentais.

Mas têm-se questionado estas hipóteses com maior insistência e são crescentes as críticas à fixação na quantidade do crescimento. (...) A qualidade de vida da população pode ser baixa mesmo no meio da abundância.

Para os países de rendimento baixo o crescimento económico não é uma opção. É um imperativo — para a redução da pobreza e para gerar os recursos necessários ao desenvolvimento humano básico. Mas mesmo nestes países a questão crucial permanece: que tipo de crescimento? Quais são os benefícios em termos de desenvolvimento humano, e quais são os custos? Quem beneficia e quem paga?» (p. 43).

Nesta linha, o relatório deste ano dedica grande atenção à evolução do pensamento económico, desde o crescimento como objectivo do desenvolvimento até ao crescimento como um meio para o desenvolvimento, para tentar explicar a deriva actual. Salienta que as dúvidas sobre as virtudes do crescimento económico, embora possam parecer recentes, surgiram com o capitalismo industrial há dois séculos e que, desde os primeiros anos, os críticos argumentaram que os seres humanos deviam ser a finalidade do desenvolvimento e não um mero meio. Os socialistas do séc. xx foram eco deste pensamento

mas, «ao mesmo tempo que desprezavam o sistema capitalista, estavam enamorados pela máquina de acumulação. Apesar da retórica acerca da transformação dos trabalhadores em donos da produção, a posse das máquinas era meramente transferida dos capitalistas para o Estado» (p.45).

Numa outra perspectiva, «partia-se do princípio que era o crescimento económico mais rápido a chave para que o desenvolvimento beneficiasse as pessoas e erradicasse a pobreza». Acreditava-se que os benefícios acabariam por ser largamente distribuídos. Mas o PNUD constata que «nenhum destes pressupostos optimistas correspondeu à realidade» (p. 46). Por um lado, o crescimento económico por si só, não permite uma distribuição equitativa dos recursos. Por outro, poucos foram os governos que tomaram medidas apropriadas para atenuar o impacto sobre os pobres. O PNUD refere as cumplidades entre o poder e os grupos sociais dominantes: o acesso à terra e à educação é muito desigual e os recursos são desviados para as cidades (p. 46).

Nos anos 60, as críticas face ao crescimento económico aumentaram. A atenção centrou-se então no emprego e na justiça, mas muitos foram os que rapidamente concluíram «que o principal problema dos países em desenvolvimento não era o desemprego mas sim a falta de empregos produtivos e remunerados» (p. 47). Podíamos falar em «pobres que trabalham». O debate deslocou-se então do emprego para a distribuição dos rendimentos. Assim, a obra que se tornou uma referência, *Redistribution with growth*, publicado em 1974, mostra como «utilizar os incrementos de crescimento para investir em serviços e activos para os pobres, melhorando desta forma a distribuição sem reduzir os rendimentos e os activos dos ricos» (p. 47). Daqui a emergência da noção das Necessidades Básicas que colocam a tónica na necessidade de aumentar os rendimentos graças a uma produção eficiente e trabalho-intensiva, dando um papel-chave aos serviços públicos na redução da pobreza e lançando as bases do princípio participativo (Rendimento + Serviços + Participação). Para os seus detractores tratava-se de contar os pobres, calcular as necessidades e fornecer os serviços correspondentes. O Estado interviria de cima para baixo. Outros, consideraram que esta era apenas uma forma de desviar o debate sobre a nova ordem económica internacional.

A estratégia das necessidades básicas rapidamente foi ultrapassada pelos acontecimento dos anos 70 e início dos anos 80: o abrandamento do crescimento, a crise da dívida e a degradação dos termos de troca empurraram o desenvolvimento centrado no Homem para segundo plano. A atenção centrou-se nos programas de estabilização e depois nos de ajustamento estrutural, programas que, segundo o relatório, foram altamente penalizadores — frequentemente estabilizaram os orçamentos desestabilizando a vida das pessoas. O PNUD questiona mesmo o carácter estrutural das mudanças: «(...) Isto envolveu a redução do papel do Estado, a eliminação de subsídios, a liberalização dos preços, e a abertura das economias aos fluxos de comércio e financiamento internacionais. Se estas alterações eram de facto “estruturais” é outro assunto. Eram excluídas muitas medidas antes consideradas decisivas para a alteração das estruturas económicas e sociais — como a reforma agrária ou a redistribuição radical do poder» (p. 48).

Do ajustamento pontual, passou-se para o ajustamento de longo prazo, o que implicava «uma reorientação fundamental das economias dos países em desenvolvimento pelas regras do mercado livre», com fortes pressões externas para privatizar e pôr fim à planificação centralizada. Assumiu-se, então, que mesmo que a pobreza aumentasse numa primeira fase, esse seria o preço a pagar em troca da estabilidade e do crescimento

a longo prazo. As vozes de protesto foram muitas, nomeadamente da UNICEF, que publicou um relatório — *Adjustment with a Human Face* —, colocando em causa o ajustamento e exigindo maior atenção à pobreza e aos interesses das pessoas, por parte do BM e do FMI (p. 49).

A publicação dos relatórios do Desenvolvimento Humano, iniciada em 1990, vem reforçar esta visão, colocando a tónica na necessidade de colocar os indivíduos (as suas necessidades, aspirações e escolhas), no centro do esforço de desenvolvimento. Pode, pois, definir-se o desenvolvimento humano como «um processo de alargamento das escolhas das pessoas» (p. 49). Deste ponto de vista, aumentar o rendimento é apenas uma entre outras aspirações.

No final dos anos 80 e começo de 90, as novas teorias do crescimento económico aproximam-se da tese do desenvolvimento humano. Segundo estas teorias, «o que aumenta a produtividade não é um factor exógeno mas sim factores endógenos» ligados ao comportamento das pessoas, e estes podem ser alterados por medidas políticas (p. 50). Para alguns, a chave da produtividade é a investigação e o desenvolvimento (I&D), para outros é o crescimento do capital humano, o que passa necessariamente pela educação. «As pessoas instruídas utilizam o capital de forma mais eficiente, pelo que se torna mais produtivo. São, também, mais aptas para inovar — criar novas e melhores formas de produção» (p. 51)

Estas novas teorias têm importantes implicações no plano político porque sugerem modificações nos incentivos destinados ao sector privado, ou resultantes de certos investimentos públicos. Mas elas não têm em conta senão uma pequena gama de factores. Outros factores, mais difíceis de avaliar, são de uma importância vital nos mecanismos que explicam as diferenças de taxas de crescimento entre países. É o caso dos «hábitos das pessoas, os seus grupos e redes sociais, a natureza das instituições e das políticas governamentais. (...) A família e o sistema de educação formal, por exemplo, ajudam a transmitir várias qualificações para além da aprendizagem básica. Essas qualificações (que ultrapassam a leitura e o cálculo), incluem a autodisciplina, orgulho no próprio trabalho e flexibilidade, abertura de espírito e disposição para cooperar» (p. 51).

Por outro lado, é necessário repartir o capital humano de forma mais equitativa. O capital humano tem mais impacto no crescimento se estiver equitativamente distribuído. A comprová-lo estão muitas economias da Ásia Oriental onde a chave do sucesso está numa distribuição relativamente igualitária dos activos públicos e privados — esses países concentraram-se na redistribuição de riqueza e não de rendimento: Hong Kong, Indonésia, Coreia do Sul, Singapura, Taiwan — tiveram ao mesmo tempo um crescimento rápido e desigualdades relativamente baixas. Antes, o objectivo era canalizar o rendimento para os ricos, com o pretexto de que eles tendiam a poupar e investir mais. O sucesso dos países da Ásia Oriental veio desmentir esta teoria, pois estes países «concentraram-se na redistribuição de riqueza e não no rendimento» (p. 52). Por exemplo, países como a Coreia do Sul «começaram o crescimento através de reformas agrárias em grande escala, que acabaram com as estruturas de classes feudais, e através da construção de infra-estruturas rurais» (p. 53). O caso do Japão também é evocado: após a guerra, explica o relatório, preocupou-se em reduzir as diferenças de rendimento, aboliu a aristocracia, adoptou uma nova Constituição assente num governo democrático, uma reforma agrária, um imposto sobre a riqueza e a igualdade de direitos para as mulheres. Incentivou a criação de empregos apoiando inúmeras pequenas empresas, investiu nos sectores sociais, na I&D, reduziu ao mínimo as despesas militares. Em 1990, consagrava cerca de 2208 dólares por

habitante para a educação e saúde, contra uma média mundial de 336 dólares (p. 53, caixa 2.3).

Mas a educação não serve de nada se não a podemos utilizar. O PNUD evoca de novo o exemplo da Ásia Oriental para salientar que soube adequar *«a oferta e procura de trabalho qualificado, promovendo em primeiro lugar sectores trabalho-intensivos como as exportações manufacturadas e a agricultura. Isto proporcionou uma ampla difusão do emprego e aumentou os salários da população em geral»* (p. 53). Acresce que, desenvolvimento humano é diferente de desenvolvimento de recursos humanos — o desenvolvimento humano concentra-se nas capacidades humanas, que são mais amplas do que as capacidades produtivas. O desenvolvimento dos recursos humanos vê os seres humanos apenas como um meio para uma maior produção de bens. O desenvolvimento humano, ao contrário, vê as pessoas como um fim — vendo o seu bem-estar como o objectivo último e único do desenvolvimento (p. 54).

Um crescimento singular

O crescimento económico pode, pois, aumentar as potencialidades humanas. Mas, para isso, é necessária *«uma expansão constante das oportunidades para permitir que as pessoas façam escolhas melhores»* (p. 86). O relatório identifica as ligações do desenvolvimento humano para o crescimento económico (pp. 75-79), tipifica as ligações fortes, fracas e desequilibradas, destaca a tipologia de casos (pp. 79-84), e apresenta recomendações de política para as várias categorias de países (pp. 84-85). O emprego é primordial *«porque é a ponte principal entre o crescimento económico e as oportunidades de desenvolvimento humano»* (p. 87). A velha hipótese segundo a qual o crescimento faz aumentar automaticamente o emprego e os salários é posta em causa. Pode haver crescimento sem aumento do emprego: *«O desemprego é elevado e crescente, particularmente nos países industrializados»* (p. 87). *«Alguns países em desenvolvimento tiveram crescimento mas criaram pouco emprego»*, como é o caso do Paquistão, do Egipto e do Gana (p. 57). Por outro lado, este relatório não hesita em afirmar que *«o pleno emprego é um objectivo realizável»* (p. 58), mas este deve apresentar uma certa segurança e perspectivas de futuro. Nesse sentido são referidos os exemplos do Japão e da Suécia e o contra-exemplo é dado pelo caso americano, onde, apesar de o desemprego se manter baixo, *«a proporção de emprego de baixos salários no sector dos serviços aumentou»*, afectando a produtividade (p. 58).

Nesta linha, se o crescimento é necessário, é fundamental que os governos façam as escolhas políticas adequadas: só assim se explica porque é que nuns países existe crescimento gerador de emprego e noutros não. O relatório realça a necessidade de um compromisso internacional claro centrado no pleno emprego, e recorda o compromisso do pós-guerra com o mesmo objectivo (pp. 92-93). Esta política criadora de empregos implica, para os países em desenvolvimento, a adopção de uma estratégia baseada nas indústrias de mão-de-obra intensiva. Mas não se pode ficar por aí. As estratégias de desenvolvimento a longo prazo devem passar dos sectores de baixa produtividade e que exigem poucas qualificações para os sectores de mão-de-obra altamente qualificada e de maior produtividade (p. 95). O relatório também dedica atenção ao sector informal sublinhando a sua importância como fonte de emprego nos países em desenvolvimento e a necessidade de o mesmo ser dinamizado, mas desencoraja o intervencionismo do

Estado na regulamentação do trabalho, pelas distorções que poderia provocar. «*Uma abordagem mais positiva passaria (...) pela tomada de medidas que possam incentivar a sua (do emprego) expansão. Melhorar a produtividade e as condições de trabalho dos pequenos produtores e micro-empresas será a chave*» (p. 97).

Nesta linha de pensamento, o PNUD sublinha que não se trata de escolher entre crescimento e democracia, podendo esta favorecer o primeiro. O crescimento deve, também, ser igualitário para ser durável, mas a globalização incita a um crescimento sem considerações. Paralelamente, o crescimento deve respeitar as raízes culturais: «*alguns líderes nacionais pensavam que as culturas tradicionais eram um peso para a modernização e para o desenvolvimento*» (p. 61). O que é falso, sendo dado o exemplo da ilha Maurício (p. 63). O relatório afirma, ainda, que para ser durável o crescimento deve cuidar do ambiente, mas realça que as questões da sustentabilidade vão para além do factor ambiental (pp. 63-65).

Outra preocupação tem a ver com a necessidade de se investir na educação, saúde e nutrição para atingir o desenvolvimento humano. Uma população saudável e mais intruída é capaz de ser economicamente mais produtiva. Quando as ligações entre crescimento e desenvolvimento humano são fortes contribuem um para o outro e vice-versa: a afectação das despesas públicas destinadas a serviços sociais básicos tais como saúde, educação, alimentação, abastecimento de água e saneamento está positivamente correlacionada com o progresso de desenvolvimento humano (pp.70-74). A maior parte dos países desperdiça enormes somas em rubricas do orçamento que nada fazem pelo desenvolvimento humano — e frequentemente enfraquecem-no: as despesas militares são provavelmente as piores (resultado de pressões externas e internas para afectação de recursos), mas há outras despesas que frustram as aspirações de desenvolvimento humano. O investimento no ensino superior à custa do ensino básico, em hospitais equipados com alta tecnologia em detrimento dos cuidados de saúde básicos nas áreas rurais, os gastos em proveito próprio dos governantes e as dívidas e o serviço das dívidas são também um problema, sobretudo na ASS.

O desenvolvimento humano também depende do Estado

Uma das ligações que levam do crescimento ao desenvolvimento humano tem a ver com a actuação do Estado. Para promover o desenvolvimento humano, o Estado pode organizar de forma diferente as despesas públicas. Pode, por um lado, reduzir as despesas militares e investir mais na educação e saúde — a ASS é dada como exemplo de gastos militares proporcionalmente exagerados, comparativamente com os afectos aos sectores sociais.

Um alargamento de um ano na duração média da escolaridade da população activa aumenta o PIB em 9%: «*No Gana, Malásia e Peru, um ano a mais de escolaridade por agricultor está associado, em média, a um aumento da produção de 2 a 5%*» (p. 76). Mas «*os benefícios para a produtividade resultantes da educação variam de acordo com a tecnologia disponível*». (...) A «*interacção entre desenvolvimento humano com a tecnologia*» pode ter repercussões na «*alteração do padrão de comércio de um país — em particular se exporta matérias-primas ou produtos manufacturados*» (p. 77).

Nesta linha, o PNUD aconselha os Estados a: tornarem as despesas mais efectivas seleccionando prioridades e usando os recursos de forma mais eficiente (através da descentralização, da afectação eficiente e da criação de meios complementares); forta-

lecerem as ligações do crescimento para o desenvolvimento humano através da equidade, da prioridade aos gastos sociais; criarem oportunidades para as pessoas auferirem rendimento, permitindo o acesso a activos produtivos (terra e capital); exercerem uma boa governação; e incentivarem as acções da comunidade

Reestruturar a ajuda

As dívidas e o seu serviço são um dos principais problemas que limitam as aspirações de desenvolvimento humano nos países em desenvolvimento, particularmente na ASS: *«Entre 1990 e 1993, o serviço da dívida custou à região mais de 13 mil milhões de dólares por ano — consideravelmente mais do que os gastos conjuntos na educação e saúde. Se os governos tivessem cumprido os prazos de pagamento teriam pago o dobro. Em vez disso, os pagamentos foram reescalados e a dívida acumulou — duplicou entre 1990 e 1993»* (p. 73). Se atendermos às estimativas da UNICEF — que calculou que para *«satisfazer as necessidades básicas de saúde, educação, alimentação e reprodução saudável, na ASS»* seriam necessários apenas 9 mil milhões de dólares (p. 73) — facilmente se compreende a urgência e importância de medidas concretas de alívio das dívidas. Por estes motivos, o PNUD salienta a sua necessidade.

Significativo é, também, o facto de os doadores de ajuda *«mostrarem, em geral, pouco interesse pelos serviços sociais e ainda menos pelos serviços básicos de saúde, afectando apenas uma pequena proporção dessa ajuda ao desenvolvimento humano»* (p. 73). A iniciativa 20:20 pode ser uma outra forma de aumentar os recursos para o desenvolvimento humano (p. 73, caixa 3.1).

Uma «década perdida» para África

O fosso não pára de aumentar entre os pobres e os ricos à escala mundial. Assistimos a uma clara polarização — a proporção dos que beneficiaram de um crescimento superior a 5% ao ano mais do que duplicou entre 1980-93, enquanto que a dos que tiveram crescimento negativo mais do que triplicou, de 5 para 18%. Nos países com rendimento em diminuição a polarização ainda é maior — entre 1965-80 e 1980-93 o número de pessoas nos países com crescimento negativo passou de 200 milhões para quase 1000 milhões. Destes cerca de 70 países, 27 são países menos desenvolvidos (PMD). $\frac{3}{4}$ dos PMD (com mais de 400 milhões de pessoas) tiveram crescimento negativo nos anos 80. Dos 48 PMD, 39 têm desenvolvimento humano baixo (IHD médio de 0,331) — $\frac{3}{5}$ menos do dos PVD (0,563).

«Cerca de mil milhões de pessoas, aproximadamente um quinto do total mundial, viram os seus rendimentos diminuir, enquanto os rendimentos per capita caíram em quase 70 países por uma década ou mais. A maior parte destes países estavam entre os países menos desenvolvidos (PMD) e na África Subsariana» (p. 11) A maior parte dos PMD não consegue abandonar a categoria de IDH fraco. Apesar dos progressos realizados — o Botsuana, Cabo Verde, Lesoto, Maurício e Suazilândia registaram crescimento anual do PIB nos anos 80. Por outro lado, *«desde 1990 realizaram-se cerca de 30 eleições multipartidárias, em 21 casos pela primeira vez. Em 31 países foram legalizados os partidos de oposição»* (p. 17)) — a lanterna vermelha é a ASS: os anos 80 foram, para quase toda a região, *«uma década perdida»*: *«o PNB per capita caiu cerca de 10%*

entre 1980 e 1990» (p. 17, caixa 1.2). «Os declínios começaram sobretudo nos anos 70. (...) 20 países continuam abaixo dos seus rendimentos per capita de há 20 anos atrás (p. 2) (...) Nos últimos 15 anos, a taxa de escolarização primária estagnou para o conjunto da África Subsariana e, em 17 países, diminuiu em 37-50%» (p. 4). A esperança média de vida atinge aqui os valores mais baixos, não ultrapassando os 51 anos.

Um importante factor limitador é a SIDA. Esta doença reduz a esperança média de vida, que é uma das bases de cálculo do IDH. É, assim, possível medir o impacte da SIDA no desenvolvimento humano: «Sem o HIV/SIDA, a esperança média de vida em África no ano 2000 seria 62 anos. Em contrapartida, é provável que caia para 47 anos. Este efeito dramático começa a evidenciar-se através do declínio dos índices de desenvolvimento humano para muitos países» (p. 22). Os valores apresentados (p. 22, caixa 1.4) são disso prova.

Outro factor limitador do desenvolvimento humano são os conflitos. O PNUD salienta que, «desde a Segunda Guerra Mundial o número de conflitos no mundo aumentou mais do quádruplo, sendo mais de 90% deles internos. (...) No Corno de África (por exemplo), no início dos anos 90, as taxas de mortalidade e doença estavam 20 vezes acima do normal (...). (Ora), a ligação entre conflito e desenvolvimento humano funciona nos dois sentidos» (pp. 26-27). Uma guerra civil que perdure faz baixar o nível do desenvolvimento humano. Inversamente, uma negligência prolongada do desenvolvimento humano, em especial para grupos raciais ou étnicos específicos, pode acabar por provocar conflitos armados.

Acresce, ainda, o ambiente como um aspecto fundamental: em África, «apenas nos últimos 50 anos, 65 milhões de hectares de terra produtiva transformaram-se em deserto» (p. 26).

Uma marginalização crescente de África

Se as tendências mundiais continuarem a polarização aumentará. «O PIB mundial quase duplicará — de 23 biliões de dólares (a valores de 1993), em 1993 para 56 biliões em 2030. Mas a parte dos países em desenvolvimento no PIB mundial modificar-se-á radicalmente. De uns escassos 16% em 1993, aumentará para aproximadamente 33% em 2030, quando a sua parte na população mundial for mais de 85%.

Os desequilíbrios mundiais aumentarão ainda mais. Se a taxa de crescimento negativa da África Subsariana dos últimos 15 anos continuar, a sua parte no PIB mundial declinará para 0,4% no fim de 2030; de 1,2% em 1993, se a região recuperar o crescimento à taxa de 1960-80, a sua parte no PIB mundial continuará ainda a ser menos de 2% em 2030. E mesmo que consiga crescer a 6%, a sua parte do PIB mundial será menos de 5% em 2030» (p. 36).

As perspectivas também não são animadoras em termos de desenvolvimento humano, quando o relatório olha para os países actualmente com baixo IDH: se as tendências dos últimos 15 anos se mantiverem, «os países de desenvolvimento humano baixo levariam mais de 200 anos» a atingir um IDH elevado (p. 37).

Para além do alerta lançado sobre África, este relatório tem o grande mérito de sublinhar os paralelismos a tirar entre pobres do Sul e do Norte. Sobretudo, ele contribui para recentrar o debate do desenvolvimento na melhoria das condições de vida do Homem, que as análises macrofinanceiras e estruturais destes últimos anos fizeram

perder de vista. Contudo, ele situa-se numa óptica clássica da sociedade tal qual ela sempre existiu: a teoria do pleno emprego é aqui defendida.

É necessário, de facto, olhar para a página 101 e para um único parágrafo, para ler algumas interrogações que põem em causa o modelo vigente: «Os países da OCDE

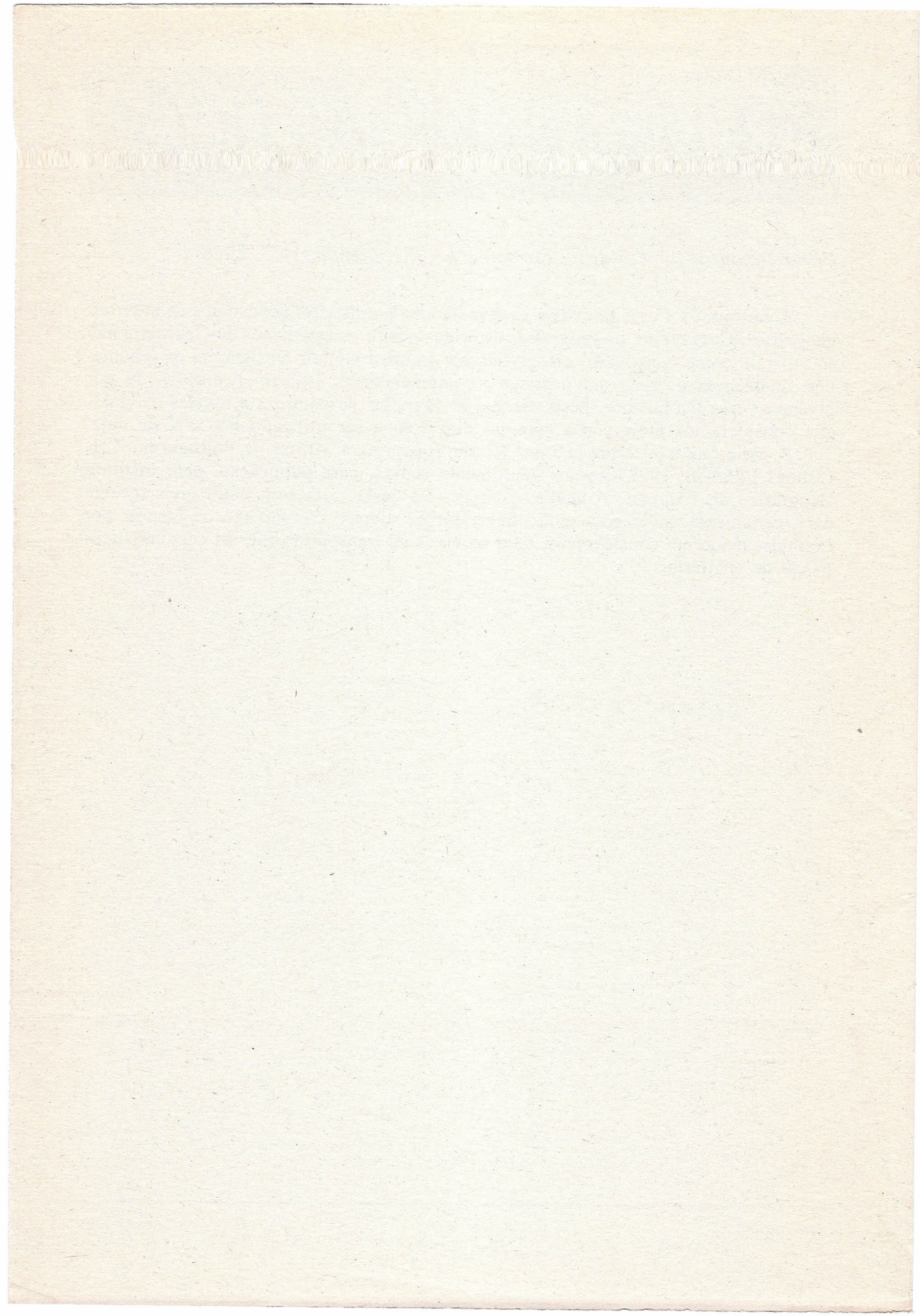
tentam enfrentar o seu crescente desemprego, que prejudica a segurança de emprego e aumenta as disparidades salariais. A causa destes problemas do crescimento não é clara. Será um abrandamento do crescimento? Uma mudança estrutural devido a uma nova revolução tecnológica? Será a pressão da globalização e da concorrência com os países em desenvolvimento? Ou será a combinação de todos os três?» Além disso, o relatório ilude qualquer visão um pouco futurista como o impacto das novas tecnologias da comunicação sobre o crescimento e sobre o desenvolvimento humano, nomeadamente dos países em desenvolvimento. Um assunto tão importante quanto certos países em desenvolvimento saltam gerações de evolução tecnológica para imediatamente se adaptarem às mais recentes.

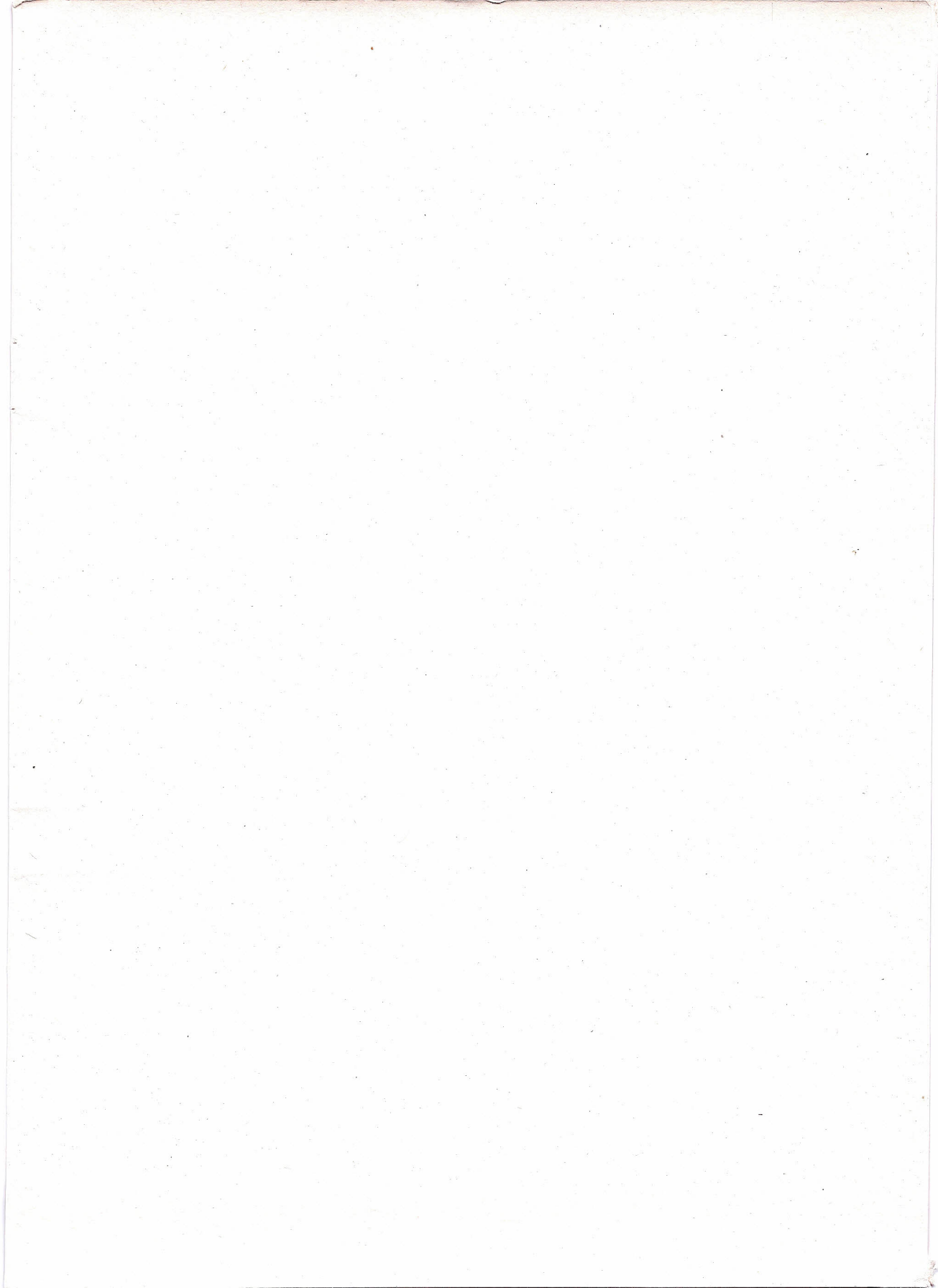
RECURSOS DIDÁCTICOS

Carta Topográfica Militar de Portugal, n.º 431, Lisboa, 1/25, 1928

A cartografia é uma das bases de trabalho mais utilizadas em estudos de natureza geográfica. Com efeito, os geógrafos, os professores e os estudantes de Geografia não só utilizam como constroem cartografias por forma a melhor localizarem os fenómenos, analisarem os seus movimentos e compreender as suas inter-relações. Já por diversas vezes publicámos, nesta secção, cartografias de natureza e escalas diversas, que considerámos úteis como material didáctico a ser utilizado em sala de aula.

A carta que aqui reproduzimos (Carta Topográfica Militar de Portugal n.º 431, Lisboa, 1/25 000, 1928) foi-nos gentilmente cedida, para publicação, pelo Instituto Geográfico do Exército. A análise comparativa desta carta com outra mais recente dará, certamente, indicações muito interessantes sobre o crescimento de Lisboa, por exemplo, tendo em consideração, quer os eixos de transportes quer as características físicas do território.





EDITORIAL 1 ANÁLISES E REFLEXÕES Nós e os outros:
um estudo sobre os manuais de Geografia do 7.º ano 3
A utilização do trabalho de campo no ensino da Geografia 20
LABORATÓRIO DIDÁCTICO Currículo alternativo: uma
medida de ensino especial 28 **RECENSÃO CRÍTICA**
Note de lecture: L'Atlas Mondial des Drogues 33 Notas
de leitura: o relatório do desenvolvimento humano, 1996 –
PNUD 36 **RECURSOS DIDÁCTICOS** Carta topográfica
militar de Portugal, n.º 431, Lisboa, 1/25, 1928 47

