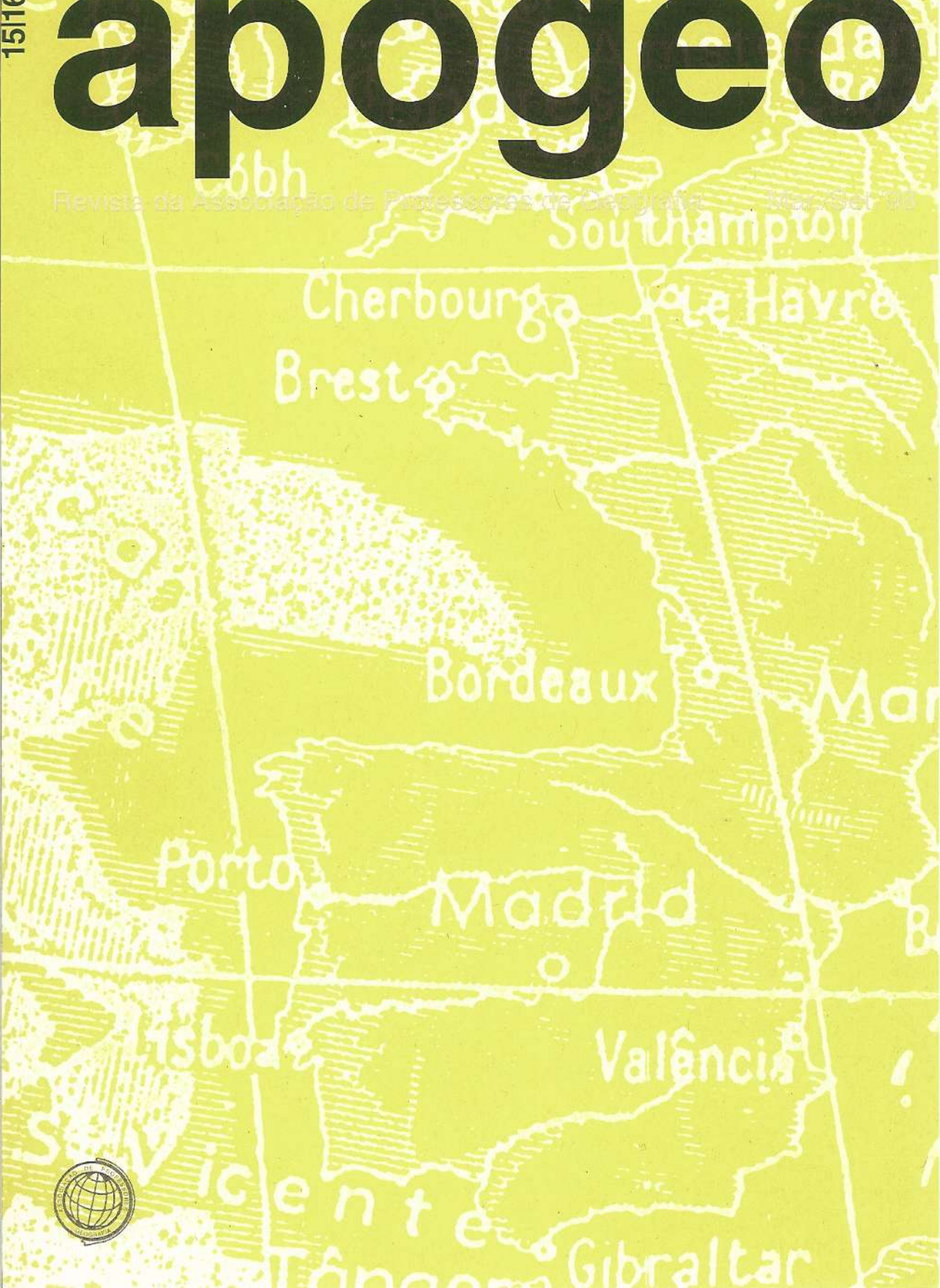


apogeo

Revista da Associação de Professores de Geografia



FICHA TÉCNICA

Director: António George Camacho

Comissão de Redacção: Maria Júlia Teixeira; Miguel Inês Soares

Moisés Fazenda Dias; Rui Pimenta; Vítor Colaço

Capa: Vasco Albuquerque

Propriedade: Associação de Professores de Geografia, Apartado 40 103, 1518-801 LISBOA

Tel./Fax (01) 715 30 34

e-mail: apg@aprofgeo.pt Home page: <http://www.aprofgeo.pt> info@apg.rcts.pt

Produção gráfica: Impressionar, Tel.: 931 02 08

 revista impressa em papel 100% reciclado

Subsidiada pelo IIE

Tiragem: 1750 exemplares Depósito Legal: 21 206/89 N.º de registo ICS 113 489

EDITORIAL

A publicação das Actas dos Encontros Nacionais de Professores de Geografia tem conhecido atrasos sucessivos desde o IX Encontro Nacional que decorreu em Castelo Branco. Razões diversas têm contribuído para estes atrasos, no entanto, não podíamos adiar mais a sua publicação. Atendendo ao reduzido número de textos que possuíamos, de cada um dos Encontros, e ao facto de a maioria dos participantes serem sócios da Associação de Professores de Geografia, decidimos juntar todo o material respeitante ao IX Encontro, que decorreu em Castelo Branco, em 1995, ao X Encontro, que se realizou em Lisboa, em 1996, e ao XI Encontro, que decorreu em Viseu, em 1997, e publicá-lo na *Apogeo*. Surge, assim, este número duplo, procurando, por um lado, normalizar os períodos de publicação, visto que fica em preparação apenas as actas referentes ao XII Encontro, organizado em Lisboa, em 1998, e, por outro lado, respeitar o direito que os autores das comunicações têm de ver os seus trabalhos publicados.

Estruturámos esta publicação dividindo-a em três partes, cada uma delas respeitante a um dos Encontros, mantendo, sempre que possível, as unidades temáticas relativas às diferentes secções e/ou painéis. No entanto, há três comunicações, duas das quais apresentadas no X Encontro, que se realizou em Lisboa, em 1996, e outra apresentada no XI Encontro, que decorreu em Viseu, em 1997, que foram previamente publicadas no n.º 13/14 da *Apogeo*. Esta decisão teve em conta a pertinência das respectivas abordagens para todo um conjunto de discussões sobre alterações a introduzir nos currículos, nomeadamente no âmbito da disciplina de Geografia, que, na altura, tinham começado a ser discutidas, a nível nacional, e para as quais se pedia a participação, quer dos grupos disciplinares, no âmbito das escolas, quer das associações. As comunicações em causa são: «Avaliação Atitudinal: uma procura de viabilidade formativa», de Maria Helena Ramalho, e «Uma experiência de planificação anual da disciplina de Geografia no 3.º ciclo», de Júlia Galego, apresentadas no X Encontro, e «Uma experiência de levantamento de uso do solo em escolas do Centro do País», de Lúcio Cunha, Lucília Gouveia, Edite Coelho, José Coelho, apresentada no XI Encontro.

Evidentemente que esta é uma solução de recurso que procuraremos evitar na publicação das Actas de outros Encontros. O espírito desta revista, bem como os seus princípios editoriais, estão mais dirigidos para uma divulgação científica e pedagógica baseada noutros critérios que não simplesmente este que neste número se apresenta. Todavia, enquanto publicação de uma associação de professores, conhecemos por dentro as dificuldades logísticas e financeiras existentes pelo que procuraremos sempre conciliar aqueles princípios e os compromissos associativos.

O Director

XI ENCONTRO NACIONAL
DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Viseu

1997

Página em Branco

Geografia, Educação e Desenvolvimento: três vértices de um triângulo a construir

João Ferrão

A CEITANDO o repto que me foi lançado, farei alguns comentários acerca do tipo de relações que, a meu ver, se podem estabelecer entre geografia, educação e desenvolvimento. O objectivo não é apresentar uma lição sobre o assunto, mas, antes, partilhar dúvidas e ideias no âmbito de uma preocupação mais ampla que designarei, de forma talvez um pouco ambiciosa, como o desenho de uma *agenda para o futuro da Geografia*. Deste ponto de vista, os comentários que se seguem devem ser encarados como parciais e provisórios. Parciais, porque um esforço de selectividade que procura valorizar determinados aspectos em detrimento de outros; qualquer selecção é, aliás, sempre subjectiva, mas legítima desde que fique claro que não se procura alimentar nem a ilusão de visões pretensamente exaustivas construídas com base num número escasso e enviesado de dimensões, nem estratégias deliberadas de branqueamento de determinados aspectos como forma de garantir coerência formal ao discurso apresentado. Provisórios, não porque tenha aderido à volatilidade conceptual pós-moderna, produtora de conceitos descartáveis de fugaz existência (e, provavelmente, de solidez tão frágil como a sua leveza temporal), mas antes porque prezo o empenho intelectual de permanente melhoramento da nossa capacidade de compreender a realidade actual e de estimular a mudança no sentido desejado. Procurarei, ao mesmo tempo, sublinhar algumas fragilidades que encontro em ideias e visões que tendem a transformar-se em novas ortodoxias.

Geografia, educação, desenvolvimento: podemos olhar para estas três palavras, para estes três conceitos, como vértices de um mesmo triângulo e tentar perceber as relações

que se estabelecem entre eles. Considerarei essas relações numa sequência de pares: educação-desenvolvimento; geografia-desenvolvimento e, finalmente, geografia-educação. Essa sequência permite-me clarificar o raciocínio que estrutura esta comunicação.

Em relação a cada um destes pares interactivos há dois aspectos a levar em conta. Em primeiro lugar, uma leitura historicamente contextualizada do modo como evoluíram nas suas relações recíprocas. Em segundo lugar, a definição de qual a questão-chave que se associa a cada um desses pares no momento actual. Identifico estas últimas desde já para que possa ser mais perceptível o sentido dos esboços de reconstituição histórica que irei efectuar: conhecida a saída do túnel, é menos provável perdermo-nos durante as nossas deambulações! A construção de uma sociedade cognitiva, o contributo da geografia para um novo conceito de desenvolvimento que coloca uma tónica especial na capacidade de cada comunidade gerir a mudança e a inovação e, por último, a identificação das vantagens competitivas da Geografia para a reformulação do conhecimento científico são as três questões-chave que procurarei ter presente durante este exercício inicial de contextualização histórica.

Educação e desenvolvimento

Se olharmos para o que foi a relação educação-desenvolvimento nos últimos 150-200 anos, podemos reconhecer três grandes fases. Analisemo-las rapidamente.

Numa primeira fase à educação era atribuída uma *grande finalidade*: a de garantir o *progresso das nações*, um conceito que nos parece hoje talvez demasiado vago, mas que incluía preocupações que actualmente designaríamos por modernização, desenvolvimento e mesmo democracia.

Sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial é evidente que se entra numa segunda fase, em que aquela grande finalidade vai sendo gradualmente substituída por *objectivos mais instrumentais*. A educação abandona como finalidade fundamental a ideia de progresso das nações para se aproximar de objectivos mais pragmáticos, mais concretos, bifurcados em duas direcções. Por um lado, e do ponto de vista das preocupações económicas, a educação procura explicitamente contribuir para o *crescimento económico* e, mais recentemente, nos anos 80-90, para uma maior *competitividade* das empresas, das organizações e mesmo dos países. Por outro lado, e do ponto de vista social, o debate centrou-se no modo como a educação poderia contribuir para combater as *disparidades sociais*, o *desemprego* e, na sua formulação mais recente, todas as *formas de exclusão social*. É, afinal, o longo debate sobre a democratização do ensino com todas as suas ramificações mais recentes, nomeadamente a que se centra em torno da ideia de *escola inclusiva*. Por comparação com a grande finalidade que caracterizou a fase anterior, a educação rege-se agora por objectivos bastante mais instrumentais.

Curiosamente, as concepções de educação mais recentes retomam como objectivo estratégico uma finalidade relativamente abstracta — a *educação para a cidadania*, em que se integra a construção de uma *sociedade cognitiva* — sem que isso signifique, no entanto, o abandono das preocupações de natureza mais instrumental que dominaram na fase anterior. Como sucede em muitas outras matérias, os anos 90 conseguiram ultrapassar velhas dicotomias — neste caso, entre objectivos de âmbito geral e objectivos claramente instrumentais — propondo caminhos que procuram reconciliar lógicas e propósitos durante muito tempo vistos como mutuamente exclusivos.

Este rápido, e necessariamente simplificado, exercício de recapitulação da relação educação-desenvolvimento verificada nos países do mundo ocidental permite contextualizar o estado do debate nos dias de hoje. De facto, seria lamentável não entender que esse debate passa, actualmente, por procurar as bases da construção alargada da cidadania no contexto de uma sociedade crescentemente cognitiva, isto é, em que a capacidade de produzir, trocar e gerir conhecimento é cada vez mais decisiva. Há, sobretudo, três ideias que aparecem sistematicamente em todos os documentos oficiais sobre a relação educação/desenvolvimento. Uma primeira tem a ver com a concepção da educação como *motor da mudança* e não como um mero elemento de adaptação passiva. Esta é uma visão completamente oposta àquela que dominou no período do pós-guerra, em que a educação visava combater os problemas existentes, tanto económicos como sociais, assumindo um papel essencialmente reactivo e defensivo. Agora, pelo contrário, atribui-se (também) à educação um papel indutor, pró-activo, da mudança desejada.

A segunda ideia-chave deste debate sobre a sociedade cognitiva e a construção das bases de uma cidadania plena é a aposta naquilo que se chama a *inteligência colectiva*. A educação não é tanto voltada para cada indivíduo, para soluções atomizadas, mas antes para colectivos, comunidades, de diversa natureza, nomeadamente territorial como mais adiante teremos ocasião de verificar.

A terceira ideia fundamental é a de que deixou de haver uma demarcação nítida, ao longo do ciclo de vida individual, entre o período de aprendizagem formal e a fase de vida activa, marcada pela integração no mercado de trabalho. Ensino e aprendizagem são hoje encarados como *processos permanentes*: aprender sempre transformou-se, mais do que nunca, numa necessidade colectiva e não apenas numa preocupação sentida individualmente por aqueles que, movidos pelo impulso de saber sempre mais, não deixam de actualizar os seus conhecimentos e apurar as suas capacidades. Aprender sempre ao longo da vida significa, necessariamente, «aprender diferente» face aos procedimentos anteriormente prevalecentes. A concepção de aprendizagem como processo interactivo, colectivo e permanente num contexto que procura atingir grandes finalidades — a construção de uma melhor cidadania, nomeadamente através da generalização da sociedade cognitiva — sem descurar, ao mesmo tempo, objectivos mais instrumentais — o combate às diversas formas de exclusão social, por exemplo — altera radicalmente a relação educação-desenvolvimento. Este é um facto que não podemos ignorar.

Geografia e desenvolvimento

Sabemos bem que o conceito de desenvolvimento tem mudado ao longo dos tempos. Também neste caso, aliás, podemos identificar três fases. No pós-guerra, desenvolvimento era confundido com *crescimento económico*. Na década de 70, com a crise económica e social do mundo ocidental abriu-se uma acesa discussão em torno da necessidade de formular um conceito não economicista de desenvolvimento. Este debate teve, talvez, duas consequências principais. Por um lado, integrou explicitamente no conceito de desenvolvimento as *dimensões sociais, culturais e, de forma mais tímida, ambientais*. Por outro lado, levou a uma maior valorização dos *recursos endógenos* (naturais, humanos, institucionais, etc.) em detrimento da concepção difusionista anteriormente dominante, que pressupunha que o desenvolvimento «atingiria» as regiões

menos desenvolvidas com base em processos de difusão desencadeados a partir das mais desenvolvidas. Neste contexto tematicamente mais aberto mas territorialmente mais autocentrado, a *satisfação das necessidades consideradas básicas* pelas diferentes comunidades constitui-se como o grande objectivo das estratégias e políticas de desenvolvimento, demarcando-se de forma muito nítida da anterior concepção «economicista» de desenvolvimento. Sendo necessário, o crescimento económico não é por si só suficiente para garantir o desenvolvimento.

Nos anos 90, a questão do desenvolvimento coloca-se de forma distinta tanto da 1.^a como da 2.^a versão apresentadas. Adquirida a multidimensionalidade do conceito de desenvolvimento, importa agora levar em conta a crescente complexidade e velocidade da mudança que caracteriza as sociedades e economias de hoje. Face a este pano de fundo, a capacidade de inovar ganha novo relevo. Os actores, individuais e colectivos, no actual contexto de mundialização serão os que revelarem capacidade de inovar. Aos outros resta a capacidade de endogeneizar as inovações e os seus benefícios — os espectadores atentos — ou a simples possibilidade de assistir, de forma passiva e distante, a um espectáculo que é de terceiros, a um jogo que dificilmente poderão integrar. Assim sendo, a capacidade de inovar, de aprender colectiva e permanentemente, em suma, de partilhar a construção da sociedade cognitiva, torna-se um elemento crucial para quem procure estimular *processos sustentados de desenvolvimento*. É face a este conceito mais amplo e exigente de desenvolvimento que a Geografia tem de repensar o seu contributo e, consequentemente, reformular a sua posição no seio das diversas disciplinas igualmente envolvidas neste debate.

A participação da Geografia à luz do conceito de desenvolvimento do pós-guerra é conhecida e, parece-me, concensualmente considerada como relevante. Relembre-se, a título exemplificativo, o papel que a disciplina teve na identificação de novos princípios e modelos de organização do espaço, no pressuposto de que uma economia mais eficiente exige uma nova racionalidade espacial. Também o contributo para a segunda concepção de desenvolvimento atrás salientada foi importante, bastando citar nomes como Peter Gould, Yi-Fu-Tuan ou Frémont para vermos como a dimensão mais subjectiva das percepções, dos valores e dos espaços «vividos» foi introduzida como elemento activo da compreensão dos mecanismos de desenvolvimento. A questão que se coloca é então a de percebermos em que medida estamos preparados para sermos actores — e não meros espectadores — dos debates gerados em torno das concepções mais recentes de desenvolvimento.

Geografia e educação

O terceiro par — geografia e educação — permite introduzir de forma muito directa a seguinte questão: que têm os geógrafos a dizer de diferente e útil em relação aos grandes temas de hoje e à luz dos comentários anteriormente apresentados a propósito dos dois outros pares de conceitos considerados? Dito de outra forma, quais são as *vantagens competitivas* da Geografia enquanto contributo específico, e por isso distinto, para esses grandes temas? Curiosamente, são os próprios temas que, pela sua natureza, sugerem respostas entusiasmantes. Vejamos alguns exemplos.

Os processos de globalização e a relação global/local não podem deixar insensíveis todos os que possuem uma larga experiência de *análises multi-escala* e que, justamente

por isso, há muito incorporaram as ideias de complexidade, diversidade e contingência como aspectos centrais daquela relação. Diria, assim, que à oposição algo dicotómica entre o global e o local, hoje por todos invocada, não podemos deixar de contrapor uma leitura mais fina, que reconhece e valoriza um jogo de escalas, e por essa via de perspectivas, bastante mais amplo.

Também outro dos debates actualmente incontornáveis — o da sustentabilidade — entronca directamente no espírito (embora nem sempre na prática...) de encruzilhada entre as ciências da terra e as ciências humanas tão caro a tantos geógrafos. À tradição de análises multi-escala adiciona-se a de estudos que poderemos designar por *multi-dimensionais* à luz das convencionais fronteiras disciplinares. Assim sendo, espera-se dos geógrafos um contributo que revele capacidade de mobilizar inteligentemente essa tradição a favor de um debate que, pelas questões em causa, ultrapassa claramente quaisquer partições científicas de base disciplinar.

Um terceiro exemplo prende-se com a ideia de cidadania. Sabemos bem como o território constitui uma *matriz básica de socialização*. Cada um de nós desenvolve-se em contextos geográficos específicos: a rua, o bairro, a aldeia, a cidade, a região, o país. E cada um deles, por si e pela forma como se articula com outros e sucede nas nossas vivências pessoais ao longo do ciclo de vida, não deixa de condicionar o modo como pensamos e actuamos. A ideia de proximidade surge hoje como central em todas as estratégias de integração social. Os valores de identidade e pertença territorial são estimulados de forma inesperada, tanto em áreas rurais como urbanas, tanto em países em expansão como em crise. As estratégias de concertação de base territorial — concretizadas, por exemplo, na formação de conselhos económico-sociais regionais — tendem a complementar as tradicionais soluções de base sectorial. O *marketing* territorial afirma-se como um instrumento de comunicação importante para as comunidades geográficas, contribuindo para a sua coesão interna e notoriedade externa. Em suma, as diversas componentes de cidadania, do seu exercício e do seu enriquecimento, não deixam de revelar a importância dos *lugares*, entendidos enquanto espaços socioculturais, institucionais e económicos, como palcos privilegiados de socialização dos indivíduos, mesmo na época dos cidadãos globais e virtuais.

Uma admirável geografia para um admirável mundo novo?

Os exemplos apresentados são talvez suficientes para mostrar como a *imaginação geográfica* pode ser importante para um conceito de ensino que procure conciliar a aprendizagem de conhecimentos com a aquisição de capacidades, num contexto cognitivo que sabemos ser cada vez mais exigente e complexo. Não porque somos melhores, mas porque somos diferentes. Não apenas porque herdámos um bom património de conhecimentos, capacidades e competências mas porque temos inteligência colectiva suficiente para contribuirmos utilmente para os grandes debates de hoje. Não porque reivindicamos méritos e reconhecimentos mas porque os conquistamos com trabalho e visão estratégica.

Sabemos que a missão da Geografia como fonte de aprendizagens, formais e informais, tem sido encarada de forma distinta ao longo dos tempos. Os comentários apresentados em torno do triângulo educação/desenvolvimento/geografia talvez tenham contribuído para reposicionar o problema, não tanto na óptica da questão — porque

essa é recorrente: para que serve a Geografia ao nível do ensino? — mas antes no que se refere ao leque de respostas possíveis. Este é, sem dúvida, o repto que fica para todos nós: ousar buscar novos caminhos, demonstrar que a utilidade social da Geografia não é uma mera pretensão corporativa mas antes uma realidade incontornável. Começemos, então, por nós próprios: aí se ganham ou perdem muitas das grandes apostas!

Quien Contamina Pierde

Guia didactica del juego de simulacion

María Jesús Marrón Gaité



E trata de un juego de simulación creado y diseñado para ser utilizado como recurso didáctico en Educación Ambiental.

Ha sido creado para abordar, en la Enseñanza obligatoria, el tema de la degradación del medio ambiente por la contaminación industrial.

Es válido para niños y niñas de edades comprendidas entre los siete y los dieciseis años. Aunque este tramo de edades es considerado como el óptimo para el empleo de este material, es un juego que permite su utilización por personas que superen la edad máxima señalada, pudiéndose considerar también válido para los adultos. Este amplio espectro de edades en las que puede ser empleado se debe, por una parte, a la sencillez de las reglas que rigen el juego — lo que le hace asequible a los niños más pequeños del tramo de edades indicadas —, y por otra, a la riqueza de los contenidos con él trabajados y la diversidad de estrategias que se pueden adoptar, lo que hace que sea atractivo también para los mayores.

En el juego pueden participar dos, tres o cuatro jugadores, actuando cada uno en un cuadrante del tablero. También puede ser jugado por un mayor número de participantes organizados en equipos.

El tiempo medio de duración del juego oscila entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

Objetivos

Los objetivos que se persiguen con el empleo de este juego son los siguientes:

- Conseguir que el niño sea capaz de percibir las principales causas de la contaminación del medio ambiente por los procesos de producción industrial.
- Conseguir que el alumno reflexione sobre como la contaminación, por pequeña que sea, degrada el medio ambiente, tanto en relación con los ecosistemas naturales como en lo referente a la calidad de vida de los grupos humanos.
- Lograr que comprenda que en la naturaleza todos los procesos están interrelacionados, y que la alteración de las condiciones medioambientales tiene repercusiones en cadena, que frecuentemente escapan a nuestro control.
- Lograr que el alumno comprenda que la producción de bienes de consumo no debe alterar el equilibrio ecológico. Que se puede producir todo cuanto el hombre necesita para la vida sin degradar el medio ambiente si se toman las medidas de control oportunas.
- Conseguir que el niño sea capaz de ofrecer soluciones en relación con la contaminación derivada de los procesos de contaminación industrial.
- Lograr que el alumno llegue a captar las positivas repercusiones que sobre la calidad de vida de los grupos humanos tiene el evitar la contaminación en los procesos de producción.
- Procurar que el niño sea consciente de que no basta con buscar soluciones cuando la degradación del entorno alcanza niveles críticos, sino que hay que adoptar medidas preventivas antes de que los desastres ecológicos ocurran.
- Conseguir que el alumno asimile que el progreso no por el contrario, el auténtico progreso y el verdadero desarrollo se fundamentan en el respeto por el medio ambiente.
- Conseguir que el niño comprenda que la calidad de vida del hombre ha de contemplar necesariamente la calidad del medio ambiente.
- Lograr que el alumno asimile el hecho de que una organización adecuada del territorio es aquella en la que están en perfecto equilibrio: el número de habitantes, la producción de recursos y el respeto a la Naturaleza.
- Lograr que el alumno pueda llegar a establecer comparaciones y a valorar críticamente actuaciones agresivas hacia el medio ambiente, frente a actuaciones de respeto y protección del mismo.
- Conseguir que el alumno pueda establecer las diferencias de calidad ambiental existentes entre dos zonas; una de las cuales cuenta con fábricas que contaminan el medio ambiente, mientras que en la otra los procesos de producción industrial se llevan a cabo sin contaminar.
- Educar la sensibilidad del alumno para que un medio ambiente degradado por la contaminación le incite a buscar vías de solución.
- Conseguir que el alumno desarrolle una actitud crítica en relación con el desarrollismo y el consumismo ilimitados, que desembocan en la destrucción de la Naturaleza.
- Despertar el interés del alumno por los temas medioambientales y de conservación de la Naturaleza.

- Desarrollar en el niño hábitos de respeto y colaboración para la conservación y mejora del medio ambiente.
- Lograr que comprenda una serie de conceptos fundamentales de carácter biogeográfico y medioambiental relacionados con el tema.
- Lograr que el alumno enriquezca su vocabulario con el dominio de nuevos vocablos relacionados con los contenidos tratados.
- Potenciar un modo de aprendizaje basado en el aprovechamiento del juego como recurso didáctico, por ser la actividad lúdica un fenómeno esencial de los intereses y la conducta del niño, constituyendo, por tanto, un valioso medio para agilizar y enriquecer los procesos de aprendizaje.

Material que integra el juego

Tablero

Está dividido en cuatro partes del mismo tamaño, cada una de las cuales representa el espacio destinado al establecimiento de un núcleo urbano de población con actividad industrial, distinguiéndose en cada una de ellas tres ámbitos espaciales de uso diferenciado:

Uno de color amarillo, que representa la zona edificable, destinada a la ubicación de viviendas.

Uno de color gris, que representa el área industrial, destinada a la ubicación de fábricas.

Uno de color verde, que representa las zonas verdes, destinadas a la ubicación de árboles. Este ámbito, a diferencia de los otros dos, no presenta continuidad espacial.

El resto del cuadrante está coloreado de naranja y representa un territorio sin uso definido.

En cada uno de los cuadrantes se desarrolla la acción de un jugador o de un equipo de jugadores.

Todo el tablero está marcado con una red exagonal, que permite el desplazamiento multidireccional de las fichas de los jugadores.

En cada uno de los cuadrantes aparece definida una casilla de salida.

Marcador

Destinado a señalar el nivel de contaminación alcanzado por cada jugador.

Está dividido en cuatro franjas de cuarenta tramos cada una; una para cada jugador. Cada una de las franjas tiene marcados con distintos colores cuatro niveles de contaminación:

Nivel de contaminación muy peligrosa.

Nivel de contaminación leve.

Nivel de no contaminación.

Nivel de calidad ambiental (medio ambiente no contaminado y con belleza paisajística).

Fichas

Cuatro fichas de diferentes colores, una para jugador, que se utilizarán para moverse por el tablero.

Cuatro fichas de los mismos colores que las anteriores y de distinta forma, una para jugador, que se utilizarán en el marcador.

Ciento veinte fichas, que representan árboles para situar en las zonas verdes del tablero.

Noventa y seis fichas, que representan casas, para situar en las zonas del tablero establecidas por las reglas del juego.

Cuarenta y ocho fichas, que representan fábricas para situar en las zonas del tablero establecidas por las reglas del juego. Estas fichas son de cuatro colores, indicativos de los diferentes niveles de contaminación que generan:

24 amarillas (contaminación controlada) . No contaminan.

12 azules (contaminación leve).

8 rojas (contaminación media).

4 negras (contaminación peligrosa).

Dados

Tres dados: uno de puntos, otro de elementos y otro de niveles de contaminación. El de puntos es un dado clásico. El de elementos lleva inscritas en cada una de sus caras las siguientes leyendas: «árbol», «dos árboles», «casa», «dos casas» y «fábrica» (en dos caras). El de niveles de contaminación lleva inscritas en cada una de sus caras las siguientes leyendas: «muy peligrosa», «media», «leve» (en dos caras) y «controlada» (en dos caras).

Reglas del juego

Quien gana el juego

Gana el jugador que primero consiguiera crear en su cuadrante un entorno armónico, en el que se conjugan el desarrollo de las actividades humanas con el respeto y conservación del medio ambiente. Esto lo logra cuando sobre su área de juego consigue ubicar adecuadamente (de acuerdo con las reglas del juego):

34 árboles,
18 casas
6 fábricas, que no contaminen.

Además, debe conseguir llegar en el marcador al nivel de calidad ambiental.

Movimiento de los jugadores

Cada jugador, o equipo de jugadores, tira el dado de puntos en su turno y desplaza su ficha en la dirección deseada tantas casillas como puntos haya obtenido.

Las fichas pueden moverse en todas las direcciones, con la única condición de no pasar dos veces por la misma casilla al contar los puntos obtenidos con el dado en una baza.

Ningún jugador puede hacer pasar su ficha por las casillas ocupadas con árboles, casas o fábricas.

Los jugadores moverán sus fichas siempre dentro del espacio comprendido en su cuadrante.

Normas gerais

Para comenzar la partida cada jugador, o equipo de jugadores, coloca su ficha en el punto de salida de su cuadrante.

A continuación tiran el dado de puntos cada uno de los jugadores, empezando la partida el que consigue mayor puntuación y continuando el turno por la derecha.

Cada jugador tiene que intentar dirigir su ficha hacia la zona de las anteriormente mencionadas (verde, amarilla o gris) que más le interese, según que desee: plantar árboles, construir viviendas o levantar fábricas.

Cuando el jugador consigue penetrar en una de estas zonas deberá lanzar el dado de elementos (árboles, casas, fábricas). Si el elemento que aparece es de los que se pueden ubicar sobre la zona en la que está situada su ficha procederá a la colocación de ese elemento sobre la casilla que ésta ocupaba, desplazando la ficha a una de las casillas colindantes. (Si en el dado salen dos elementos — dos casas o dos árboles —, uno de ellos se colocará en la casilla que ocupaba la ficha, debiendo colocarse el otro en una de las seis casillas contiguas que esté libre dentro del color correspondiente. Repetirá tirada tantas veces como obtenga con el dado la posibilidad de implantar el elemento correspondiente, sin necesidad de volver a lanzar el dado de puntos.

Por cada fábrica que un jugador quiera instalar deberá tener en su cuadrante al menos tres casas.

Para poder instalar una fábrica cada jugador deberá tener en su cuadrante al menos cuatro árboles.

Antes de instalar una fábrica, el jugador deberá lanzar

- el dado de niveles de contaminación, quedando obligado a instalar la fábrica con el nivel de contaminación que le haya salido en el dado:

- Negra (contaminación muy peligrosa). Su instalación es motivo de penalización para el jugador, que se quedará tres bazas sin jugar y perderá tres árboles y una casa, debido a que como consecuencia de la contaminación los árboles mueren y los habitantes del lugar empiezan a marcharse del mismo. También se ve obligado a descender tres puntos en el marcador. Además, para seguir jugando deberá dismantelar la fábrica ya que no se le autoriza su funcionamiento (se quita del tablero).
- Roja (contaminación media). Su instalación es penalizada con la pérdida de dos árboles y con el descenso de dos puntos en el marcador.
- Azul (contaminación leve). Su instalación es penalizada con la pérdida de un árbol y con el descenso de un punto en el marcador.
- Amarilla (fábrica que no contamina). Se instala la fábrica y se sube un punto en el marcador.

Como para ganar hay que conseguir que todas las fábricas que se instalen sean no contaminantes, el jugador que posea fábricas que contaminen el medio ambiente, aunque sea de forma leve, deberá sustituirlas por fábricas no contaminantes, mediante el siguiente procedimiento:

El jugador debe conseguir situar su ficha en una casilla contigua a la de la fábrica que desea sustituir, y lanzará el dado de niveles de contaminación una vez por baza hasta conseguir que en éste aparezca la leyenda alusiva a no contaminación («controlada»), procediendo en ese momento a la sustitución de la fábrica que contamina por otra no contaminante. Seguirá el mismo procedimiento con el resto de las fábricas contaminantes.

Ai inicio del juego, todos los jugadores situarán sus fichas de marcador en el punto «0» del mismo. A medida que se desarrolla el juego, cada jugador desplazará su ficha por la banda del marcador que le corresponda del modo siguiente:

Cada vez que un jugador planta un árbol sube un punto en el marcador.

Por cada árbol que muere como consecuencia de la contaminación, el jugador responsable descende un punto en el marcador.

Al alcanzar el nivel de «no contaminación» en el marcador, el jugador es premiado con un árbol, que instalará en la casilla que desee de su zona verde.

Al alcanzar el nivel de «calidad ambiental» en el marcador, el jugador es premiado con tres árboles y con la posibilidad de duplicar el número de árboles que obtenga con cada tirada del dado de elementos.

Metodología e instrucciones de uso

Este juego ha sido creado para ser utilizado en una triple vertiente:

1. Como recurso didáctico dentro del aula.
2. Como elemento lúdico-educativo, especialmente válido para ser integrado en distintos tipos de ludotecas (escolares, municipales, etc.).
3. Como elemento lúdico-educativo, aprovechable en distintas situaciones de carácter amistoso o familiar en las que se quiera desarrollar en el niño la sensibilidad hacia la Naturaleza y el respeto por el medio ambiente.

En el aula, el profesor podrá utilizar este juego con una doble finalidad:

- A) Como elemento motivador, para despertar el interés del alumno por el tema al que éste está referido.
- B) Como elemento agilizador del proceso de enseñanza-aprendizaje que ayudará al alumno a captar con rapidez y eficacia los contenidos que en él se abordan.

No debemos olvidar que el juego es la actividad más apetecida por el niño, y que éste siempre está favorablemente predispuesto a participar en ella. Nada le gusta más al niño que jugar. Por otra parte, actualmente, la mayoría de los profesores admitimos que la enseñanza debe ser activa, y que ha de ser el alumno, quien a través de su actuación, vaya configurando su propio saber. Pues bien, ante esta circunstancia, el docente no puede cerrar los ojos a la realidad, sino que debe poner todos los medios a su alcance para aprovechar este valioso recurso que el niño y su mundo le ofrecen, y apoyarse en él para agilizar y enriquecer el aprendizaje en la escuela.

La necesidad que existe de incentivar el interés por los temas medioambientales en todos los niveles educativos, así como de educar la sensibilidad del alumno hacia la mejora del medio ambiente y la conservación de la Naturaleza, nos ha llevado a crear este material con el propósito de ayudar a los educadores en su tarea. En nuestro trabajo hemos partido de tres supuestos fundamentales:

1. Del hecho ineludible de que el mundo del niño está estrechamente vinculado al juego.
2. De que determinados conceptos son captados con mayor facilidad si se recurre a un material didáctico específico, que les acerque a los intereses del niño.
3. De que todo aquello que se aprende de forma agradable y divertida es perdurable, no se borra con el tiempo.

Criterios de evaluation

Están contenidos en la propia dinámica del juego. Cuando el niño al participar en él llega a ser capaz de generar estrategias válidas para alcanzar el éxito es porque está asimilando los contenidos que le queremos transmitir. Y no solo esto, sino que además de captar y comprender unos conceptos está desarrollando unos valores: valores de respeto, de responsabilidad, de cooperación, de sensibilización y de aprecio hacia el medio ambiente. Al mismo tiempo, estará desarrollando hábitos y actitudes de participación activa, de cooperación y de compromiso tendentes a su formación como ciudadano comprometido en la tarea de mejorar el medio ambiente y conservar y proteger la Naturaleza.

Geografia, Educação e Desenvolvimento

— do pensar global à acção local

Educação / Formação — Uma abordagem para o desenvolvimento sustentado

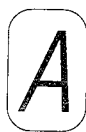
Maria de Lurdes Lúcio

Esta comunicação integra-se num trabalho de Investigação: «Educação/Formação e Desenvolvimento — Contributo para o Estudo das Relações entre Educação/ Formação e Desenvolvimento no Contexto do Planeamento Estratégico», que desenvolvemos durante os anos lectivos de 1994/95 a 1996/97, no Regime de Equiparação a Bolseiro pelo Ministério de Educação.

O trabalho contou com a orientação da Ex.^{ma} Sr.^a Prof.^a Dr.^a Teresa Ambrósio Presidente do Conselho Nacional de Educação.

As novas competências assumem um papel de charneira, que não pára de impor-se quando se arquitecta o desenvolvimento regional / local sustentado. Reconfigurar a praxis ao nível da didáctica da Geografia, pode ser um desafio oportuno.

Nota introdutória



reestruturação institucional e empresarial, ao lado das novas tecnologias, constituem as forças impulsionadoras da mudança económico-social e o caminho para a competitividade / desenvolvimento sustentado, emolgadas na última década.

Responder cabalmente aos desafios daquela mudança passa pela necessidade de dotação de recursos humanos apetrechados, devidamente qualificados, com novas competências capazes de induzirem responsabilização e empenhamento profissional. J. Lesourne (1988, pág. 155), neste contexto desenha os trabalhadores como *indivíduos com uma dupla característica: comportamentos traduzíveis na aceitação de responsabilidades, na capacidade de trabalho em grupo, na autonomia e na adaptabilidade; e de saberes e de saberes-fazer que permitam ser verdadeiros profissionais.*

Neste contexto cremos que a convergência dos conceitos de desenvolvimento pessoal e profissional, suporta um desenvolvimento integrado das competências, quer ao nível individual quer colectivo.

Assim, pensar hoje a Educação / Formação levanta questões polivalentes e complexas. A Educação / Formação constitui o motor impulsionador da mudança, que não pára de impor-se, a diversos níveis, que vão da organização à expansão de novas tecnologias e implemento da competitividade.

Que papel para as Ciências Sociais?

Que desafios prementes para a Geografia?

Neste texto fazemos uma abordagem dos conceitos de Educação / Formação e Desenvolvimento, arquitectado no actual quadro de mudança económico-social. Reportamo-nos à Educação / Formação de Recursos Humanos, afecta a um debate aberto à volta da qualificação e competências, nomeadamente novas competências profissionais, onde a importância das Ciências Sociais e da Geografia em particular, é de sublinhar. Reportamo-nos de alguma forma ao campo da praxis, da didáctica da Geografia.

A reestruturação institucional e empresarial, ao lado das novas tecnologias, constituem as forças impulsionadoras da mudança económico-social e o caminho para a competitividade, para o desenvolvimento sustentado, emolgados na última década.

Educação / Formação – Uma abordagem para o desenvolvimento sustentado.

Clarificar os conceitos:

- * **Educação / Formação**
- * **Desenvolvimento**

Não faz mais sentido dissociar Educação de Formação assim como não parece oportuno manter barreiras entre as instituições hegemónicas de Educação / Formação e o meio.

Creemos que pensar a educação globalmente, fundamentada pela abordagem sistémica, permite potenciar diversas pontes e relações, partindo de uma base estruturada por objectivos e onde o meio ocupa lugar crucial.

Segundo Rosnay (1977), sistema comporta um conjunto de elementos organizados, em interação dinâmica, tendo como suporte objectivos claros. Nesta tese valorizam-se três componentes, a saber: a interação, a organização e a complexidade. Canário (1989, pág. 8), clarifica a noção de interacção como uma acção recíproca que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos do sistema. No que concerne à organização, evocar Edgar Morin (1977), no contexto de uma abordagem sistémica conduz a uma trama de interacções entre acções ou indivíduos de uma forma estruturada, organizada. Evocar ainda Canário (1989), neste contexto, remete-nos para o elevado número de relações num sistema que lhe conferem a peculiaridade da complexidade.

No que concerne ao Sistema de Ensino / Formação, a necessidade de clarificar objectivos e de os potenciar dinamicamente, promovendo o papel de diversos actores é, em nossa opinião, imprescindível e, o rumo conducente à inovação, participação, a uma abordagem integrada capaz de responder aos desafios da mudança social — estes objectivos têm que projectar a educação formal e a formação articuladas, coesas.

Este processo, por si só complexo, carece de uma organização ajustada às novas exigências, em que a flexibilidade e a reponsabilização dos diferentes actores é decisiva, e a aposta deve ir no sentido de resultados balizados por níveis cada vez mais complexos, de execução e produção educativa / formativa. Segundo Canário (1989), no que concerne às instituições educativas, a sua mudança baliza-se pela evolução para níveis superiores de complexidade. Também cremos que hoje a aposta tem que ir no sentido da competitividade, inovação, criatividade, que não podem encontrar eco se não se potenciarem níveis de execução e de produção balizados pela qualidade.

A escola, ao manter trocas com o meio envolvente, no conceito de sistema aberto, tem que encarar estas novas exigências.

Ao evocar Canário, no que concerne às instituições educativas, é importante salientar a valorização da sua autonomia e identidade, no sentido de fazer valer a dinâmica de todo o sistema, bem como a noção de massa crítica como elemento potenciador da inovação; ajustar as potencialidades desta massa crítica em favor da mudança é importante no intuito de ir de encontro aos desafios pujantes.

Valorizando a componente individual da educação T. Ambrósio (1988), numa abordagem sistémica, define o acto educativo como resultado da interface de dois sistemas: a sociedade e a pessoa. Ainda neste contexto e segundo a mesma autora, o acto educativo imprime uma dinâmica ao processo auto-organizativo da personalidade numa dialéctica contínua Eu/mundo, contemplando neste sentido uma relação estreita

como o meio. E, o meio encarna as exigências afectas às novas competências, às exigências do mercado laboral, da sociedade em geral.

Dissemos já que não faz sentido dissociar Educação de Formação: a complexa problematização do conceito de formação vai desde o de formar e não formar-se (Nóvoa, 1988), um processo contínuo em que o próprio indivíduo desenha as suas próprias capacidades (Honoré, 1977), como um trabalho do indivíduo sobre si próprio, delineado pela liberdade e com mobilização dos mais diversificados recursos e meios (Ferry, 1987), como um processo global, autónomo, ao longo da vida do indivíduo, culminando com a identidade pessoal (Dominicé, 1988), até um saber reflexivo e crítico resultado de elaboração pessoal, com base em processos de tomada de consciência (Finger, 1989). É a educação formal ou não formal que permite consubstanciar estes processos.

Apesar da complexidade do conceito de Formação, parece ter encontrado no campo das Ciências da Educação algum consenso, no sentido de que ninguém forma ninguém mas apenas ajuda nesse processo de formação. No mesmo sentido António Nóvoa, considera a formação como um trabalho individual, desenvolvido no contexto de inserção e, reflecte o modo como esse indivíduo se apropria da realidade, onde os contextos institucionais e sócio-culturais são decisivos.

A formação assim entendida ganha força numa abordagem de auto-formação e corresponde a um processo complexo de desenvolvimento global da pessoa, próximo do modelo teórico do sistema-pessoa apresentado por Lerbet (1993): a relação com o outro, que cada pessoa estabelece, permite dinâmicas de interação e trocas com o seu meio ambiente e, consequentemente a organização produzida vai constituir o mundo de cada pessoa e a sua formação. Neste contexto valorizar a auto-formação, facultando meios, recursos, tempo e espaço aos indivíduos parece decisivo, na aposta da formação de recursos humanos. Dominicé (1990), considera a formação como um processo valorizador das experiências pessoais, das interações sociais e da aquisição de conhecimentos novos, ganhando particular importância as experiências quotidianas do indivíduo e dos outros elementos da sociedade.

Formação pode então ser identificada como um processo de produção de saberes pertinentes quer numa vertente individual, quer social, quer profissional. Valorizar estratégias, métodos, modalidades de formação, que estimulem a reflexão e a crítica sobre as práticas, conduzirão a uma importante auto-formação global do indivíduo. A interactividade, a partilha de conhecimentos, a formação grupal deverão alicerçar as linhas estruturantes da didáctica das Ciências Sociais. Numa linha de pensamento próxima António Nóvoa (1991), define a formação, como um processo interactivo e dinâmico, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam os espaços de formação mútua.

Assim e à laia de síntese, cremos que a Educação / Formação tem que convergir para um desenvolvimento global consagrando as vertentes pessoal e profissional e suportado por um desenvolvimento integrado das competências, quer ao nível individual quer colectivo.

Fazemos reparar que equacionamos a abordagem do conceito de desenvolvimento dirigido para o desenvolvimento social e humano, entendido hoje, à luz das transformações e mudanças operadas a nível económico e social, em estreita relação com a Educação / Formação, que consideramos imbuída de um sentido de modernização e inovação⁽¹⁾. Resta acrescentar que o desenvolvimento social e humano se estreita com o desenvolvimento regional / local o qual se debate hoje com novos desafios, onde o impacto da Educação / Formação de recursos humanos ocupa lugar central.

Efectivamente, hoje, o binómio educação / desenvolvimento constitui um debate aberto que equaciona as relações entre educação, crescimento económico e desenvolvimento.

Pensar o desenvolvimento remete-nos para um conceito complexo, de difícil delimitação — cremos que é oportuno e para o estudo do binómio educação / desenvolvimento recorrer-se aos contributos de variadas ciências: Ciências da Educação, Sociologia do Trabalho no que concerne à Gestão dos Recursos Humanos e à Geografia. Aliás os desafios de hoje vão no sentido de um conhecimento abrangente e integrado: o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal (...) a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática (Santos, B.S. 1991, pág. 47).

Novas preocupações, novas abordagens, necessidades e problemas sociais fazem repensar a problemática do desenvolvimento. Neste novo quadro de referência, Morin propõe um novo conceito-chave, onde o homem assume papel importante: o de auto-desenvolvimento. Aponta para as potencialidades do desenvolvimento humano e social, constituindo as grandes preocupações da sociedade actual. Neste contexto o desenvolvimento tem que ser encarado numa perspectiva sistémica, em que a mudança que afecta cada um dos agentes, afecta também a relação entre eles.

Sublinhamos que em contexto económico-social, desenvolvimento se associa à inovação, evolução, progresso, modernização. Consideramos o conceito de modernização próximo do defendido por Habermas⁽²⁾ e J. Barata e T. Ambrósio⁽³⁾, onde os recursos, a formação escolar formal, a pedagogia e o diálogo são fundamentais.

Segundo Canário (1989), o conceito de desenvolvimento ganha agora uma vertente global, abrangente, onde a inovação impele à transformação estrutural dos sistemas sociais. A participação constitui um elemento chave nesta dinâmica de desenvolvimento — neste sentido, cremos, a educação e formação ao promover a capacidade de iniciativa e inovação, permite ganhos de participação dos diferentes actores, das populações em geral. Ganha força uma escola aberta, interactuando com o meio para favorecer a participação e o envolvimento dos diferentes actores — a Geografia, ciência de relação, valorizadora da praxis tem que ter aqui um forte sustentáculo.

O problema e o método

O final do séc. xx profundamente conturbado, não encontra eco numa estabilidade económica. Os processos produtivos fortemente condicionados pela crescente expansão das novas tecnologias, uma diferenciação da hierarquia de valores e de organização

empresarial e institucional e a valorização de novos factores, articulam-se numa corrida pela competitividade e desenvolvimento sustentado.

Neste contexto R. Carneiro (1995), delimita elementos evolutivos estruturais que podem caracterizar a transição do presente século, de que mencionamos:

- globalização da economia com os grandes espaços económicos a afirmarem-se, a mobilidade dos factores de produção e o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação;
- contraste entre os valores económicos paradigmáticos que servem de base a alguns blocos (p.ex. asiático), com crescente impacto na economia mundial, e o bloco ocidental;
- os limites da economia de mercado, particularmente no que respeita à incompatibilidade entre crescimento e solidariedade social;
- a crescente terciarização do tecido produtivo;
- a escassez de postos de trabalho;
- a rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais, com exigências crescentes em termos de qualificação e detrimento de mão-de-obra indiferenciada;
- diminuição da poupança e, consequentemente uma diminuição do investimento das economias;
- colapso dos valores comportamentais das lideranças.

Este novo quadro caracteriza-se em termos de dinâmica regional por uma grande diversidade de interações. Estas interações caracterizam os novos espaços emergentes e estão em primeira instância subjacente ao processo de globalização e terciarização da economia, que tem vindo a ganhar velocidade crescente. Esta dinâmica está consagrada nos objectivos de desenvolvimento do país, das regiões e das cidades.

As relações entre terciarização e território estão em ligação com as tecnologias de informação e telecomunicação e novas actividades emergentes.

A crescente terciarização da economia e a expansão das novas tecnologias, afectam a dinâmica do mercado de emprego, com diminuição dos postos de trabalho. Daqui advém um desemprego crescente, estrutural, por escassez de qualificação da mão-de-obra, que não se ajusta às exigências das novas actividades emergentes. Por outro lado, cremos também que a iniciativa e a criatividade, deveras importantes para a criação de novas actividades e integração das emergentes, carecem de uma configuração mais estável — aliás, associadas a novas competências profissionais que é necessário implementar, expandir, consolidar.

E, mais especificamente ao nível da Geografia, convirá lembrar que o mercado de trabalho dos quadros constitui hoje o critério-chave da localização das actividades (Veltz, P. 1992). A transição faz-se ao nível da Geografia Económica, substituindo uma lógica extensiva associada a um período de crescimento económico, caracterizado por bacias de emprego extensas de mão-de-obra semiquificada ou não qualificada, para uma lógica intensiva, a privilegiar fortemente os mercados de trabalho qualificados. O novo paradigma tecnológico da especialização flexível projectado ao nível da

produção, valoriza o trabalho baseado na perícia com desenvolvimento de competências superiores (*high skills*)⁽⁴⁾.

O conceito de atmosfera (Benko, G., 1992), revestindo a forma de redes informais de informação, para potenciar a dinâmica das instituições, das empresas, constitui um dos principais ingredientes para atacar as múltiplas derrocadas e desintegrações verificadas no sistema urbano, na dinâmica das instituições e das empresas — e esta abordagem assenta numa qualificação adequada dos recursos humanos, não descurando as mutações contínuas e exigências crescentes. Ao nível do planeamento estratégico⁽⁵⁾ e dos novos desafios da Geografia, esta constitui uma vertente primordial.

Os vectores mais significativos naquele processo de reconfiguração espacial radicam na crescente possibilidade de interacção entre espaços geograficamente distantes e, consequentemente a vantagem resultante de potenciar as diversidades locais, inserindo-as em estratégias de actuação de carácter global. A possibilidade crescente de valorização de estratégias globais com base na valorização da diversidade local faz ganhar força a um novo espaço — o espaço de fluxos.

Estas mutações que caracterizam a evolução da nossa sociedade, as reestruturações do mercado de emprego assente na inovação tecnológica, fundamentam-se pela necessidade de recursos humanos mais qualificados, em que a formação nas suas várias vertentes é o vector decisivo. Os novos modelos de organização do trabalho das instituições, das empresas, carecem de uma formação crescente, especializada mas flexível. E, a construção europeia, dominadora das premissas que sustentam o nosso mercado de emprego, assenta nestes postulados. Então, formar, formar pela qualidade e para a competitividade, posiciona-se num lugar de charneira, no actual quadro económico-social.

Um novo conceito de recurso humano à volta do questionamento dos modelos de organização do trabalho e dos métodos de aprendizagem, assume-se hoje como dominante. O recurso humano corresponde a um actor social, definido na interface entre o sistema pessoa e o sistema social que tem que adaptar-se à inovação e à mudança e assumir-se um agente responsável.

Nesta base questionar se os perfis profissionais saídos do sistema de ensino / formação se ajustam às actuais mudanças ou as que se anunciam é pertinente. Ensaiar modelos ajustados a este desafio, o desejável.

A procura de recursos rege-se entre nós ainda em função das competências existentes, pelo que a oferta pode modelar a procura. Aproveitando esta realidade, então o sistema de ensino / formação tem que implementar os métodos e estratégias adequados a uma formação qualificante para a competitividade. Potenciar uma coerência dinâmica entre a oferta de formação e a procura de recursos⁽⁶⁾ pode definir-se como o objectivo abrangente e prioritário — desta feita não descurar na formação mudanças tecnológicas e organizacionais. A recomposição das identidades profissionais evocada por M. J. Rodrigues pode ir no sentido da necessidade de reestruturação económico-social com valorização da descentralização da produção, gestão participada, cooperação funcional.

O incremento de estruturas horizontais (Mitrani, A., 1994) ao nível da organização é outra vertente que cremos decisiva e que complementa as anteriores.

Aliás, repare-se que a articulação entre sistema de ensino / formação e mercado de trabalho, tem vindo a adquirir grande relevância, nomeadamente a partir das duas últimas décadas (Decomps, 1993): a formação debate-se com a grande preocupação de adequação do emprego-formação. O sistema ensino / formação tem que estar, doravante, atento às novas exigências, no sentido de formar adequadamente os recursos humanos — e, a Escola, instituição hegemónica da Educação / Formação de recursos tem que acompanhar a evolução com grande responsabilidade. É ao nível da Escola e particularmente das escolas secundárias que deverá promover-se, rápido, precocemente, a «primeira formação». Cremos que às Ciências Sociais e, particularmente, à Geografia se colocam novos e interessantes desafios, que começam com uma formação adequada dos professores e educadores e continuam com o potenciar de uma *praxis* ajustada à formação inicial dos alunos.

Sublinhamos ainda que o desenvolvimento de competências complexas e de atitudes, e a construção de uma representação bem estruturada da realidade baseada em conhecimentos gerais, não parece possível se o indivíduo não estiver apetrechado de saberes-fazer instrumentais elementares, facultados ao nível do sistema de educação formal básico e ao nível do secundário. Dominar capacidades como a comunicação e a observação, determinam o acesso ao saber e à cultura, constituindo um preâmbulo de qualquer tipo de aprendizagem. Neste sentido, a escolaridade básica e ao nível do secundário deve facultar a construção destes instrumentos, já que assim se tornaria extensiva a uma escala populacional considerável, contando com o carácter obrigatório desta escolaridade.

Também a educação não formal, patente no quotidiano, assume uma importância que não pode ser descurada. Esta acção formadora em sociedade, resultado das diferentes experiências de vida, parece ter um carácter mais duradouro e por vezes utilitário que qualquer outro tipo de formação. Barata, J. (1992, pág. 38), nesta linha de pensamento, explicita que modos de pensar e de agir, conhecimentos realmente actuates, escalas de valores éticos e estéticos, logo desde a adolescência e do começo da idade adulta, parecem mais fortemente determinados pela acção formadora da própria vida em sociedade do que pelo que permanece de adquirido durante o percurso escolar. Trazer para a Escola esta componente, alicerçada com a formação individual e grupal é outro desafio da *praxis* geográfica.

A necessidade de uma formação ao longo de toda a vida parece afirmar-se como evidente — o aprender a aprender domina as várias vertentes da formação. As competências de inovação parecem no futuro suplantar as competências de reprodução — esta mudança, que se adivinha, levanta um desafio complexo ao papel dos sistemas educativo / formativo, que tem que se ajustar às mutações caracterizadas pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade. A aquisição destas novas competências parece acompanhar-se de uma modificação da relação com o saber, onde a intuição é essencial, e onde, mais do que em qualquer outra actividade, é necessário ser-se capaz de acomodar à incerteza, ao irracional e à dúvida (Aubrun e Orofiamma, 1990).

A autoformação, desempenha papel decisivo nesta cadeia relacional, entre o sistema de ensino / formação e o mercado de emprego. A crescente e contínua exigência em termos de formação, alicerça-se então na capacidade de os indivíduos promoverem ao longo da sua vida, a sua formação — é este um outro desafio que as Ciências Sociais, a Geografia, têm que ensaiar. A *praxis*, os métodos, as estratégias de formação, quer ao nível dos formadores e educadores quer ao nível da formação inicial, têm que alicerçar-se neste desafio.

Uma preocupação-base, ainda no âmbito das Ciências da Educação refere-se à inserção dos jovens no mundo do trabalho. Equacionada por L. Tanguy (1991), liga-se estreitamente com a degradação da estrutura económica a debilidade da mobilidade profissional e a qualificação que vai perdendo o seu peso social. Investir no sistema de ensino / formação no sentido de dar maior peso à mobilidade e fazer crescer o impacto da qualificação no meio económico-social, pode servir para minorar este complexo problema (Ambrósio, T., *Conferência de Roma*).

P. Sauvage (1989) apela para a necessidade de uma mediação coerente entre o sistema educativo e o sistema produtivo, com grandes debilidades ao nível das redes, particularmente das familiares e das exigências do mercado de emprego, que sobrevaloriza a experiência profissional. Segundo o autor a inserção começa a valorizar a reconstrução destas redes estreitando as competências profissionais e competências sociais donde o sistema educativo e produtivo podem desempenhar papel crucial.

Cremos que as redes de informação e cooperação ao nível da formação, potenciadas a diferentes escalas — local, nacional e supranacional —, constituem a aposta para colmatar algumas dificuldades de inserção profissional. Mais uma vez se afirma imprescindível potenciar um planeamento estratégico⁽⁷⁾, devidamente arquitectado para responder a este tipo de questões — é aqui que cremos ser decisivo o papel da Geografia e o planeamento de que não se pode dissociar. Planear o social, o económico, próximo, junto, indissociável.

Neste quadro, a formação de recursos constitui como uma vertente decisiva, formação essa que deve permitir a disponibilidade de quadros devidamente apetrechados para responderem aos novos desafios e exigências do mercado de emprego. Esta formação deve ser entendida ao nível da Educação / formação dos educadores, professores, formadores e ao nível da formação inicial de recursos — deve empolgar-se assim um novo âmbito da didáctica da Geografia: disponibilizar os métodos e as estratégias ajustadas à promoção e aquisição de novas competências.

Efectivamente o sistema educativo tem sido encarado, até aos nossos dias, numa perspectiva económica, como um factor instrumental de crescimento económico. Mas, algumas reflexões, demonstram que um desenvolvimento sustentado exige um limiar crítico, com investimento continuado no factor humano, na sua formação, na valorização das suas competências. Hoje as mudanças organizacionais ao nível das instituições afirmam-se decisivas e têm como suporte básico as competências dos recursos humanos. Experiências de grande amplitude têm contribuído para o sucesso crescente dos novos blocos económicos no Oriente. A complementar esta abordagem estão as condicionantes

de imaterialidade e de factores intangíveis, segundo R. Carneiro (1995), indissociados da pessoa humana. Nesta base a educação / formação assume-se como o factor-chave do desenvolvimento, quer local quer regional.

Ao nível do sistema de ensino / formação, a grande tónica, posiciona-se na incapacidade de respostas ajustadas e com a rapidez necessária, às novas actividades de alta tecnologia, de ponta, mais exigentes em termos de qualificação de recursos humanos, ao nível da aquisição de novas competências.

Aprendizagens de natureza diversa permitem adquirir as competências. Segundo vários autores a experiência é decisiva na aquisição das competências. Já que mobilizam aspectos psicológicos, de comportamento social e cultural e são transferíveis, o papel grupal e social condiciona o processo de desenvolvimento das mesmas.

A aquisição de competências, cremos ser feita ao longo de toda a vida do indivíduo, correspondendo a uma trajectória pessoal, social e profissional — abordagem integrada e dinâmica, com valorização da experiência, em que as componentes integrantes do conceito de competência, se reproduzem na história de vida, nas representações sociais do indivíduo e na sua trajectória profissional. Esta abordagem é, em parte, fundamentada pelo modelo construtivista de competência de Jean-Yves Trépos (1992) — é um desafio que deixamos para as directrizes da didáctica da Geografia. Convém lembrar que os processos podem ser reconstruídos a partir de abordagens formais de formação e, especialmente em situações reais da sua existência, potenciando a participação activa dos intervenientes e valorizando as relações inter-pessoais (Honoré, B. 1992).

No que concerne à formação inicial, somos de opinião que é oportuna a dinamização de um processo em que diferentes actores, parceiros sociais⁽⁸⁾ — os municípios, associações sem fins lucrativos, instituições privadas e outros —, participem em cooperação e potenciem redes de informação, no sentido de aproximar a formação das necessidades e requisitos impostos pelo mercado de emprego. Nesta perspectiva as variáveis ligadas com a mudança, incerteza e imprevisibilidade têm que ser acauteladas, dando lugar à implementação de um planeamento estratégico de formação de recursos⁽⁹⁾, com base no partenariado.

Ainda neste âmbito a abordagem pluridisciplinar tendo como quadro de referência diferentes modelos e teorias, em que se conjuga o meio, o desenvolvimento e a aprendizagem, no sentido de compreender as interrelações (Pocztar, J. 1989), continua a ser muito oportuna. Então um paradigma da educação / formação para o desenvolvimento, passa por ter em conta as especificidades do meio, as populações, as identidades locais e regionais. Tem ainda que valorizar, cremos, a experiência, a cooperação, a permuta, a praxis — é a este nível, cremos, que a didáctica da geografia pode ser potenciada.

Cabe aqui a participação das populações locais, no sentido de promover o desenvolvimento endógeno, com valorização da identidade cultural e social, para promover o desenvolvimento sustentado — uma preocupação muito actual.

Os desafios e questões levantados pela nossa sociedade, hoje, em articulação estreita com a noção de desenvolvimento sustentado, pensado para as populações, para o desenvolvimento local e regional, estruturado com base em redes de troca de informação e cooperação podem dar à Geografia um lugar de destaque.

Como nota final, arquitectamos a ideia de uma Educação / Formação delineada como processo individualizante mas potenciando o desenvolvimento das capacidades e competências de carácter grupal e social, aproveitando as sinergias, potenciando o partenariado e reconfigurando a praxis das Ciências Sociais, da acção educativa/formativa.

Os resultados

Segundo M. J. Rodrigues (1991, pág. 86), a reestruturação e principais mudanças, consequentes do novo paradigma técnico-económico e a construção do mercado único europeu, far-se-ão sentir ao nível da estrutura e comportamentos estratégicos do tecido empresarial, no sistema de ensino-formação, no sistema nacional de inovação, nas redes de mobilidade social e nas relações entre o Estado e os outros protagonistas da mudança. A renovação de competências ao nível do mundo empresarial constitui o cerne da questão de competitividade portuguesa, onde a antecipação e a inovação são os vectores decisivos, segundo a mesma autora.

A um movimento de modernização que se afirma hoje, a incerteza, instabilidade, imprevisibilidade, são alguns atributos decisivos que é necessário contornar quando se planeiam as actividades de educação / formação, afectas à Escola e a mercado de emprego, aos formadores, aos educadores, aos alunos do ensino básico e secundário.

As mutações na organização laboral e as relações sociais na empresa, com os eventos tecnológicos e a crescente terciarização da economia bem como a natureza do trabalho, exigem novas competências profissionais. Competências desenhadas ao nível das qualidades pessoais — o saber-ser ou estar estruturam os novos perfis profissionais — é a este nível que a didáctica tem que promover as novas directrizes.

A organização hoje e também amanhã aposta nas competências individuais e, por esse facto, organiza-se à volta das pessoas.

Uma grande diversidade de competências não técnicas, afirmam-se como essenciais. Nesta base as novas competências profissionais têm que se desenhar ainda mais genéricas e transferíveis.

Hoje, os grandes desafios, a este nível vão para a valorização das novas competências profissionais que valorizam os comportamentos diversificados, qualidades pessoais, atitude à autoformação (Nyhan, B, 1991) e as competências de terceira dimensão, valorizando estas o comportamento do indivíduo em termos de saber-ser, características pessoais e situações afectivas.

Para além de outros componentes das competências identificados por outros autores que vão das representações aos conhecimentos, à relação espaço e tempo, achámos pertinente fazer notar dois novos elementos das competências, propostos por H. Lopes (1994): elaboração de procedimentos e dimensão relacional ou comunicacional. A primeira permite distinguir o saber fazer e o saber o que fazer. O segundo contempla as redes de circulação de informação, a motivação, liderança, responsabilização, coerentes com as competências de saber aprender e saber.

A informação em tempo real, de vanguarda e a inovação, em paralelo com um conhecimento da administração / gestão particularmente no âmbito da iniciativa e risco calculado, são os ingredientes básicos para uma relação informação / cultura capazes de conduzirem a uma eficácia desejada e dominadora nesta dinâmica.

A valorização das novas competências afirma-se pela convergência do conceito de desenvolvimento pessoal e profissional, que não se podem dissociar.

Boaventura Sousa Santos, e reportando-se ao actual contexto sócio-económico, salienta que a mutação constante dos perfis profissionais tem vindo a recuperar o valor da educação geral e mesmo da formação geral do tipo humanista (...) um certo regresso do generalismo (...), como formação não-profissional para um desempenho pluri-profissionalizado (Santos, B.S. 1994, pág. 172). Ainda neste contexto o autor reconhece de estrita importância na educação, uma formação cultural abrangente e sólida com existência de referenciais teóricos e analíticos gerais, uma perspectiva global do mundo e da sua evolução bem como o desenvolvimento de capacidades que vão do espírito crítico à criatividade, até à capacidade do trabalho grupal.

Em suma, o movimento de modernização e mudança social em que nos integramos, marcado pela reconfiguração territorial, pelo imprevisto, instabilidade e evolução económico-social — constitui um quadro que exige novas competências profissionais. E, os perfis profissionais que hoje se arquitectam, integram crescentemente novos conjuntos de competências relacionadas com qualidades pessoais, capacidade de autoformação, capacidade organizacional, capacidade relacional — competências estruturadas por uma base genérica sólida, flexibilidade e transferibilidade.

O investimento imaterial, orientado para uma gestão estratégica dos recursos humanos⁽¹⁰⁾, para além de valorizar as novas competências, tem que suportar-se na vertente de auto-formação, estruturada para responder à cada vez mais curta durabilidade do ciclo de vida dos produtos e da aceitação da formação no mercado de emprego.

O salto qualitativo, quer ao nível da formação quer da inserção profissional, tem que associar-se a um processo emancipador da educação (*empowerment*). Esta mudança conceptual equivale, segundo R. Carneiro (1995), a reconhecer a educação como a principal causa do desnível de riqueza entre as nações e a mais poderosa alavanca no sentido de encontrar uma saída para a pobreza pessoal. Ainda neste contexto, o mesmo autor remete para a importância da simbiose complexa de aprendizagens novas e antigas e para a promoção de novas formas de aprender: aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos. Este constitui um desafio que é

preciso potenciar ao nível da educação / formação. Valorizar redes de informação e cooperação, novas técnicas e estratégias, onde o empenhamento, a participação, os projectos pessoais e colectivos tenham espaço.

...

Cremos então que os resultados esperados ao nível da Educação / Formação de recursos e da *praxis* afecta, têm que integrar os seguintes vectores:

- estreitar a relação entre o sistema de ensino / formação e o mercado de emprego, um desafio actual e cada vez mais necessário, com o estabelecimento de redes de cooperação ao nível das instituições de educação / formação, instituições promotoras de emprego e empresas;
- os desafios que se levantam ao nível do sistema formal de ensino, bem como ao nível das instituições de educação / formação em geral, são crescentes. A educação não formal, a experiência e a trajectória de vida, operam também de forma significativa no referente ao desenvolvimento pessoal e profissional;
- a formação cada vez mais tem que ser orientada para a auto-formação, para o aprender a aprender, afecta às mutações económico-sociais. Efectivamente no que concerne às competências, o desenvolvimento das novas competências profissionais, remete para uma complexidade de comportamentos, para competências-chave, suportadas pela atitude à autoformação (Barry-Nyhan, 1991) e competências de terceira dimensão;
- as grandes mudanças ao nível do desenvolvimento regional / local, estreitam-se com a necessidade de promover a dinâmica de parcerias, de redes de informação e cooperação. E, a exigência crescente do mercado de emprego só pode encontrar eco na disponibilidade de recursos altamente qualificados — as novas competências profissionais alicerçam-se na formação flexível, no potenciar de capacidades e atitudes críticas, capazes de solucionar problemas novos e diversificados. As relações sociais e profissionais, a capacidade organizativa, negocial, ao lado de competências que potenciem as novas tecnologias, assumem-se como decisivas. Esta nova abordagem tem que ser suportada por um planeamento estratégico da formação de recursos humanos⁽¹¹⁾
 - a acção antecipativa e prospectiva é deveras importante neste quadro.
- a participação dos cidadãos com identificação de necessidades e interesses específicos, em articulação com o «projecto de vida» e do seu espaço, valorizando a circulação de informação e o sentimento de identidade mesmo ao nível da formação, vai de encontro ao planeamento estratégico⁽¹²⁾ e induz o desenvolvimento à luz das novas preocupações: valorizar a escala local em articulação estreita com escalas mais vastas;
- cremos que uma abordagem integrada de educação / formação, suportada ainda por redes de informação e parceria, pode proporcionar respostas para as questões que se colocam em termos de formação de recursos. Assim, as mutações ao nível do sistema de ensino / formação, cremos deverem ser projectadas a uma escala global onde o local faça parte integrante e, onde os diferentes actores devem ganhar importância crescente. Valorizar o poder local, o papel dos municípios, o sector privado, associações sem fins lucrativos, no sentido de promover iniciativas de parceria, cremos serem oportunas e promovidos ao nível do planeamento de que a Geografia Aplicada não se pode separar.

Como nota final sublinhamos que o debate hoje desenvolvido à volta da problemática do desenvolvimento tem equacionado uma multiplicidade de vertentes, consagrando variáveis macro de âmbito social, económico, político, até aspectos ao nível micro, quer no que se refere à componente individual quer às relações interpessoais — mas, o papel da educação / formação de recursos, ao acompanhar a mudança, a inovação, o progresso, a sociedade global, exerce um papel de charneira.

Notas

⁽¹⁾ Convém clarificar que mudança e inovação não se podem equacionar em termos de simultaneidade e de sinónimos — uma primeira distinção reporta-se ao facto de a mudança ser um processo contínuo e lento, enquanto a que a inovação constitui uma acção mais delimitada, intencional, consciente e deliberada. Consideramos nesta nossa abordagem e no actual quadro económico-social, que não se podem dissociar. A. Amiguinho (1992), referindo-se à inovação e mudança, diz que não ocorrem num campo neutro mais imbuído de valores, ideias e representações sobre a organização da sociedade e do funcionamento dos sistemas educativos.

⁽²⁾ O conceito de modernização segundo Habermas (cit. por Teodoro, 1994), identifica-se com um processo de desenvolvimento em termos de formação de capital, e mobilização de recursos e das forças produtivas. Reflecte-se em aumentos de produtividade do trabalho. Permite ainda a formação de identidades nacionais, expansão de direitos de participação política, de formas urbanas e de formação escolar formal. Abrange, desta feita, as vertentes económica, técnica, social e cultural.

⁽³⁾ Segundo J. Barata e T. Ambrósio (1988), modernização tem que ser equacionada como um processo contínuo, um sistema complexo com uma intervenção permanente ao nível da realidade. Neste quadro a modernização exige uma pedagogia, um pensamento unificador (Barata, J. et Ambrósio, T. 1988, pág. 125). A acção individual e colectiva, o diálogo, são essenciais. O sistema educativo tem que ajustar-se no sentido da flexibilidade, para uma educação por toda a vida. A evolução social tem que ser orientada para a mudança e, o reentendimento da política, a nível nacional, local ou empresarial, no seu sentido nobre de arte de servir e governar a polis, tem que ganhar força (Barata, J. et Ambrósio, T. 1988, pág. 127).

⁽⁴⁾ Correspondentes a competências técnicas e não técnicas em que se potencia a criatividade e a alta qualidade.

⁽⁵⁾ Referimo-nos particularmente às vertentes de promoção da formação e informação e qualidade de vida social, com participação das populações locais na definição de problemas e identificação de potencialidades e fragilidades locais / regionais, afectas à filosofia do Planeamento Estratégico.

⁽⁶⁾ O conceito de coerência dinâmica segundo M. J. Rodrigues (1995), integra-se no âmbito do planeamento, e integra especificidades relativas aos objectivos específicos de formação e à forma como os diferentes actores potenciam a informação estratégica sobre perfis profissionais de referência e necessidades de formação.

⁽⁷⁾ Vide nota (5).

⁽⁸⁾ O conceito de Parceiro Social é utilizado com maior frequência como correspondendo a membro do Conselho Permanente de Concertado Social. Aqui deve ser entendido num âmbito mais alargado, sem pressupor o estatuto de parceiro.

⁽⁹⁾ Para uma abordagem desta questão consultar: LÚCIO, M. L. (1997) «O Planeamento Estratégico: para uma Abordagem Sectorial no Âmbito da Educação / Formação» in *Educação / Formação e Desenvolvimento — Contributo para o Estudo das Relações entre Educação / Formação e Desenvolvimento no Contexto do Planeamento Estratégico*. Tese de Mestrado em Planeamento Regional e Urbano. Versão Provisória. Universidade Técnica de Lisboa.

⁽¹⁰⁾ Vide nota (9).

⁽¹¹⁾ Vide nota (9).

⁽¹²⁾ Vide nota (5).

Bibliografia

- ALALUF, M. (1991) «A qualificação: de que se fala? Um procedimento de hierarquização», in *A Essência da Qualificação*, n.º 2 CEDEFOP, Berlim.
- ALALUF, M. (1993) «Formation Professionnelle et Emploi: transformations des acteurs et effects de structures», *Point d'Appui -TEF*. Bruxelas.
- ALEX, L. (1991) «Descrição e registo de qualificações — o conceito de qualificação», in *A Essência da Qualificação*, n.º 2, CEDEFOP. Berlim.
- AMBRÓSIO, T. (1988) «Limites Metodológicos na Investigação dos Processos Auto-Organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos», in *Actes du Colloque International de L'Aippelf*. Lisboa.
- AMBRÓSIO, T. (1991) «Da Tecnologia Social à Investigação Educativa», in *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Porto.
- AMBRÓSIO, T. (1994) «A Formação Contínua dos Professores à Luz dos Actuais Sistemas Antropocêntricos de Produção e Formação», in *Aprender*, n.º 16 Maio, ESE. Portalegre.
- AMBRÓSIO, T. (S/d) *Conférence de Rome: Le nouveau Rôle de L'Orientation dans le Cadre du Marché Unique*. Document de travail n.º IV
- AMBRÓSIO, T. (Coord.) (1995) Estudo sobre o Desenvolvimento do Diálogo entre Educação, Economia e Sociedade. Análise das tendências e dos obstáculos à coerência dinâmica entre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos. CNE.
- AUBRUN, S. et OROFIAMMA, R. (1990) Les Compétences de 3^{ème} dimension — ouverture professionnelle? CNAM. Paris.
- BARATA, J. e AMBRÓSIO, T. (1988) *Desafios e Limites da Modernização*. IED. Lisboa.
- BARATA, J. (1992) «Sociedade da Informação Sociedade de Educação», in *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, FCG. Lisboa.
- BEL, M. (1986) «La notion de qualification dans l'approche des relations emploi / formation par la planification française», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris.
- BENKO, G. et al (1994) *As Regiões ganhadoras: Distritos e Redes: os novos paradigmas da geografia económica*, Editora Celta, Oeiras.
- CANÁRIO, R. (1989) «O estabelecimento de ensino no contexto local», Conferência na Univ. de Toulouse.
- CARNEIRO, R. (1995) «A Evolução da Economia e do Emprego: novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI», Policopiado.
- CASANOVA, D. (1991) «La reconnaissance des compétences génériques», in *Reconnaître les Acquis — démarches d'exploration personnalisée*. Ed. Universitaires UNMFREO. Paris
- CASELLA, P. et TRIPIER, P. (1985) «Métier, qualification et réussite dans l'artisanat», Communication au colloque: A partir du chantier.
- CASTELLS, M. (1985) High Technology, Economie Restructuring, and the Urban Regional Process in the United States.
- CASTELLS, M. (1985) «Mudança Tecnológica, Reestruturação Económica e a Nova Divisão Espacial do Trabalho», in *Revista Sociedade e Território*, 3 Julho 1985. Ed. Afrontamento, Porto.
- CCE (1992) Europa 2000, Perspectivas para o Desenvolvimento do Território da Comunidade. CCE Direcção-Geral das Políticas Regionais. Bruxelas.
- CE (1995) *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, policopiado. CE. Direction Générale XXII. Education, Formation et Jeunesse.
- CE (1994) Crescimento, Competitividade, Emprego: os desafios e as pistas para entrar no séc. XXI — Livro Branco», CECA-CE-CEE. Bruxelas.
- COSTA, M. et al (1991) *Autarquias Locais e Desenvolvimento*, Edições Afrontamento, Porto.
- COURPASSON, D. et LIVIAN, Y. (1991) «Le développement récent de la notion de "compétence"», in *Revue de Gestion de Ressources Humaines*. Éd. ESKA n.º 1.
- CUADRADO, R. (1990) «Services and New Information Technology — Producer Services», in R. Cappellin e P. Nijkamp (Eds), *The Spatial Context of Technology Development*. Avebury, Gower, Aldershot.
- DECOMPS, B. (1993) «Préface», in *Partenaires pour réussir — enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*. La Documentation Française. Paris.

- DOMINGUES, A. (1995) «Política Urbana e Competitividade», in III Encontro Nacional da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, FEP, Porto.
- DOMINICÉ, P. (1988) «O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais», in *O Método (auto)biográfico e a formação*, MS-DRH, Lisboa.
- DOMINICÉ, P. (1990) *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- DRUCKER, P. (1985) *Inovação e Gestão — uma nova concepção de estratégia de empresa*, Editorial Presença, Lisboa.
- DRUCKER, P. (1993) *As organizações Sem Fins Lucrativos*, Difusão Cultural, Lisboa.
- DUARTE, A. (1992) *Formação contínua*, Comunicação no Fórum Euroformação / Eurotraing, AIP, Lisboa.
- EYMARD-DUVERNAY, F. et THÉVENOT, L. (1983) *Les Investissements de forme, leur usage pour la main-d'oeuvre*. Document INSEE.
- FÉLIX, A. (1991) «Formação Profissional em Portugal — que papel nos anos 90», in *Emprego e Formação*, n.º 14, IEFP.
- FERRÃO, J. (1992) *Serviços e Inovação — novos caminhos para o desenvolvimento regional*, Celta Editora, Lisboa.
- FERRY, G. (1987) *Le Trajet de la Formation*, Dunod, Paris.
- FIGUEIREDO, A. (1995) «Dinâmicas Territoriais e Urbanas e Revisão do Planeamento Estratégico», in III Encontro Nacional da Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento Regional, FEP, Porto.
- FINGER, M. (1989) *Apprendre une issue — l'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*, Ed LEP, Lausanne.
- GILBERT, P. et PARLIER, M. (1992) «La compétence: du “mot-valise” au concept opératoire», in *Dossier: nouveaux métiers, nouvelles compétences, Actualité de la formation permanent*, n.º 116, Centre Inffo, Paris.
- GONÇALVES et al. (1994) *Educação e Aspectos Sociais do Desenvolvimento. Conceito Sistémico de desenvolvimento Social e Humano*, M. Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- GODET M. (1992) *De l'anticipation à l'action*, Dunod, Paris.
- GODET M. (1993) *Manual de Prospectiva estratégica: da antecipação à acção*, Publicações D. Quixote, Lisboa.
- GRILLO, E. (1992) *Algumas Reflexões sobre os Recursos Humanos em Portugal*, MPAT-SEPDR, Lisboa.
- GREENE, R. (1993) *Global Quality*, ASQC Quality Press.
- HONORÉ, B. (1977) *Pour une Théorie de la Formation*. Payot. Paris.
- HONORÉ, B. (1992) *Vers l'oeuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- D'IRIBARNE A. (1986) «L'insertion des jeunes dans la vie active: des problématiques de recherche qui restent à construire», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.
- LE BAS, C. et MERCIER, C. (1984) «Le savoir-faire et l'innovation: une problématique du système industriel», in *Formation-Emploi*, n.º 2.
- LE BOUEDEC, G. (1988) *Les Défis de la Formation Continue*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- LERBET, G. (1993) *Système Personne et Pédagogie — une nouvelle voie pour l'éducation*. ESF. Paris.
- LERROLE, A. (1991) *Analyser les compétences, Pourquoi? Comment?* ANACT. Formation Qualification Travail.
- LESNE, M. (1977) *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. FCG. Lisboa.
- LESOURNE, J. (1988) *Éducation et Société, les défis de l'an 2000*. Ed. La Découverte. Paris.
- LOPES, H. (1989) «Qualificação e Modernização: estudo analítico», in *Sociologia*, n.º 7.
- LOPES, H. (1994) «O desenvolvimento das competências pela organização do trabalho», in *Estado Actual da Investigação em Formação — actas do colóquio*. SPCE.
- LOPES, H. (Tese doutoramento — v. prov.) Des processus d'apprentissage à la production de la qualification
- LÚCIO, M. L. (1995) *Planeamento Regional: Que Papel para as Cidades Médias?* MPRU - 6.º C. Universidade Técnica de Lisboa.
- LÚCIO, M. L. (1995) *Novos espaços Emergentes — Que Administração?* MPRU - 6.º C. Universidade Técnica de Lisboa.
- MANDON, N. (1990) *La gestion prévisionnelle des compétences — le méthode ETED. Collection des études*, n.º 57. La Documentation Française. Paris.

- MARQUES, J. (1992) *Recursos Humanos — técnicas e gestão*. Texto Editora. Lisboa.
- MASSEY, D. (1994) *Space, Place and Gender*. Polity Press. Cambridge.
- ME. (1996) *Livro Branco da Comissão Europeia Sobre a Educação e a Formação: «Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva»*. ME. Gabinete de Assuntos Europeus.
- MERCHIER, J. et TROUSSIER, J. (1988) «L'analyse du travail: pratiques, concepts, enjeux», in *Formation Emploi*, n.º 23, 3.º trim. La Documentation Française. Paris.
- MERLE, V. (1993) «La notion de compétence et son usage dans le système social française», Note pour le CEDEFOP. CEREQ.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. (1994) *A Formação e o Desenvolvimento Profissional: Linhas de actuação*. RSLVT. Lisboa.
- MITRANI, A. (1994) *Homens e Competências — A gestão dos Recursos humanos na Europa*. Zênite. Mem Martins.
- MORIN, E. (1977) *La méthode: la nature de la nature*. Seuil. Paris.
- MPAT (1994) *Quadro Comunitário de Apoio 1994-1999 — Preparar Portugal para o séc. XXI*. SEPDR, MPAT.
- MPAT (1991) *A Política de Ordenamento do território — Novos Desafios para um Melhor Desenvolvimento*. MPAT. Lisboa.
- NÓVOA, A. (1988) «A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus», in *O método (auto)biográfico e a formação*. MS - DRH. Lisboa.
- NÓVOA, A. (1991) «A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola», in *Inovação*, vol. IV, n.º 1.
- NÓVOA, A. (1991) «Concepções e práticas de formação contínua de professores», in *Formação Contínua de Professores — Realidades e perspectivas*. Univ. de Aveiro. Aveiro.
- NYHAN, B. (1991) *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas — Europeias sobre a Competência de Auto-Aprendizagem e Mudança Tecnológica*. EUROTECNET. Ed. Interuniversidades Europeias. Bruxelas.
- PAIR, C. (1995) *La formation professionnelle, hier, aujourd'hui, demain*. Commission internationale sur l'éducation.
- PASCOAL et al. (1994) *Educação / Desenvolvimento: os grandes desafios*. M. Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa.
- PARKER, G. (1994) «As Equipas Pluridisciplinares», in *Exame Executive Digest*, Ano 1, n.º 10, Agosto 1995. Linda-a-Velha.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) «O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo», in Nóvoa, A. (coord), *Os Professores e a sua Formação*. Col. Nova Enciclopédia. Publicações D. Quixote - IIE. Lisboa.
- PERLMUTTER, A. et al (1981) *Strategy and the Social Sciences Issues in Defence Policy*. Ed Frank Cass. EUA.
- PIRES, A. (1995) *Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Um estudo dos contextos e processos de Formação das novas competências profissionais*. Universidade Nova de Lisboa. FCT - SACSA.
- POCZTAR, J. (1989) *Analyse Systémique de L'éducation*. Les éditions ESF. Paris.
- PORTER. (1980) *Competitive Strategies*. Free Press. Nova Iorque.
- RODRIGUES, M. J. (1991) *Competitividade e Recursos Humanos*. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- RODRIGUES, M. J. (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal: crise e mutações*. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- RODRIGUES, M. J. (coord) (1995) «O Levantamento de Necessidades de Formação — relevância e balanço da experiência acumulada» in *Estudo sobre o Desenvolvimento do Diálogo entre Educação, Economia e Sociedade. Análise das tendências e dos obstáculos à coerência dinâmica entre os Sistemas de Formação as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos*. CNE.
- ROLLE, P. et TRIPIER, P. (1986) «Quelques commentaires sur les relations entre éducation et travail incarnées dans la notion de qualification», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.
- ROSANVALLON, A. et TROUSSIER, J. (1983) «Formation continue, changements techniques et qualifications ouvrières», in *Recherches économiques et sociales*, n.º 8.
- ROSNEY, J. (1977) *O Macroscópio — para uma visão global*. Editora Arcádia, SARL. Lisboa.
- SÁ, L. (1989) *Regiões Administrativas o poder local que falta*. Editorial Caminho. Lisboa.

- SAINSAULIEU, R. (1986) «Formation continue et formations initiales: interférences de recherches sociologiques», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.
- SANTOS, B. S. (1994) *Pela Mão de Alice — o social e o político na pós-modernidade*. Ed. Afrontamento. Porto.
- SANTOS, F. (1993) *Estratégia e Competitividade*. Publilivro. Amadora.
- SAUVAGE, P. (1989) *Insertion des jeunes et modernisation*. Ed. Economica. Paris.
- SILVA, A. (1988) «Planeamento Estratégico», in *Revista Gestão*, n.º 15. Lisboa.
- SILVA, A. S. (1990) *Educação de Adultos — educação para o desenvolvimento*. Ed. Asa. Rio Tinto.
- SILVA, C. N. (1993) «As Determinantes Económicas e Políticas do Planeamento Municipal em Portugal», in *Finisterra*, xxviii, 55-56. FLL-CEG. Lisboa.
- SILVA, M. (1993) *Educação e Sociedade de Risco*. Gradiva, Publicações Ld. Lisboa.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (1994) *Estado Actual da Investigação em Formação — actas do colóquio*. SPCE.
- STOER, S. (org) (1991) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento. Porto.
- STOER, S. (1982) *Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte Ld., Lisboa.
- STROOBANTS, M. (1991) «Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail», in *Formation Emploi*, n.º 33.
- STROOBANTS, M. (1993) *Savoir-faire et Compétences au Travail — une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Ed. de L'Université de Bruxelles. Bruxelles.
- SULEMAN, F. (1995) *Perfis Profissionais — Conceitos, Métodos e Dilemas para Portugal*. ISCTE. Lisboa.
- TANGUY, L. (Coord.) (1986) *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.
- TANGUY, L. (1991) *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* La Documentation Française. Paris.
- THIERRY, D. et SAURET, C. (1993) *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*. Ed. L' Harmattan. Paris.
- THOMÁS, J. (1991) «Espace professionnel», in *Personnel*, n.º 320. ANDCP. Paris.
- THOMÁS, J. (1991) *Qualification professionnelle — évaluation et évolution*. Éd. Eyrolles. Paris.
- TORTAJADA, R. (1986) «La qualification: concept empirique», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.
- TREMBLAY, G. (1990) «A propos de compétences comme principe d'organisation d'une formation», in *Education Permanente*, n.º 103. Paris.
- TRÉPOS, J. (1992) *Sociologie de la Compétence Professionnelle*. Presses Universitaires de Nancy. Nancy.
- VELTZ, P. (1994) «Hierarquias e redes», in *As Regiões ganhadoras: Distritos e Redes os novos paradigmas da geografia económica*. Editora Celta. Oeiras.
- ZARIFIAN, P. (1986) «Les approches les plus récentes de la qualification», in *L'introuvable relation formation / emploi: un état des recherches en France*. La Documentation Française. Paris.

The impact of EU Structural Funds on Local Government Policy in Portugal and the UK

*Álvaro António Gomes Domingues**

Introduction

THE European Union (EU) has become increasingly important to local authority actions and policy development within member states over the last decade. The growing importance of EU Structural Funds (SF), combined with the impacts of EU legislation emerging from the Single Market programme and the growth of transnational networks, have led some commentators to refer to a process of 'Europeanisation' of local government within member states. The increasing importance of Brussels and EU policies within the local government arena is also identified as a contributory factor to wider processes of change within local government with respect to the nature of local-central state relations and the emergence of new forms of local governance.

Whilst there can be little doubt that the European dimension has become increasingly important to the operation of local government (Pearce, 1997), there is less consensus concerning the wider significance of this change. Those who stress the importance of the Europeanisation of local government point out that EU policies have contributed to major changes in the balance of state relations through strengthening the roles of subnational authorities with regards to central states (Goldsmith, 1993; Crawford, 1992; Murphy, 1993). In promoting a 'Europe of the Regions' the European Commission (EC) actively supports the strengthening of subnational authorities in its attempt

to reduce the power of nation states and develop a broader European vision. Given the small size of the EC bureaucracy and the diversity of its areas of policy action, it requires the support and cooperation of local authorities, and consequently promotes the development of direct links with local authorities (Goldsmith, 1993).

EU policies have also required local governments to develop new partnerships with other local institutions and have provided new opportunities to participate in transnational networks and develop contacts with other local authorities (Benington & Harvey, 1995; Dommergues, 1992). Furthermore, participation in the Single European Market has required local government to be increasingly aware of the importance of the European dimension in their own activity and for local businesses and organisations. Consequently, local government has widened its vision and become more interested in broader notions of European integration. From this viewpoint, the developing relationships between the EC and local government can be seen as a contributory factor in a broader shift in the balance of roles between national, international and subnational states (Jessop, 1994). Furthermore, the EC sponsorship of the partnership and networking role of local government contributes significantly to broader processes of change within local governance whereby local government is only one of a series of local actors regulating local policy (Painter & Goodwin, 1995).

Other commentators remain more guarded in their assessment of the significance of the European dimension, arguing that its impact upon the nature of local government remains marginal. This viewpoint stresses that access to EU funding is still strongly controlled by the nation state, through the process of designation of priority areas (Wishlade, 1994) and the process of producing, administering and monitoring regional level plans (Lloyd & Meegan, 1996). Consequently, rather than Europe providing a basis for progressive gains for subnational authorities, in fact in countries such as the UK, the European funding process is more likely to reinforce the traditional dominance of the central state. Where there is evidence of stronger interaction between local governments, Brussels and other European subnational authorities, often this is restricted to a small number of large, metropolitan authorities (Goldsmith, 1993), and remains outside of little importance to the operation of the vast majority of local authorities.

The strongly funding driven nature of much of LA European related activity suggests that in many situations the availability of EU funds has done little more than bring forward certain projects, which would have been undertaken anyway (Lloyd, 1995). It can be argued that the principal motivation for greater involvement by local authorities in Europe is that of obtaining funding, thus doing little to stimulate the policy environment or wider views of Europe. Processes of partnership formation and new forms of local governance may be reinforced by European policies, but these are already well established processes of change. Under this assessment the impacts of SFs are largely ephemeral adding little to policy agendas, the scale of local and regional economic activity, and having little longer term significance.

Within the context of an evolving discussion of the Europeanisation of local government there are certain aspects which require further consideration. First, much of the debate had focused upon a relatively restricted number of case studies and much of the

literature draws heavily upon UK experiences. The specificities of the UK context, not least the particularities of UK local government and the prevalence of strong anti-European feelings in much national and local politics, have clearly influenced the nature of the debate. This paper will seek to place aspects of the UK experience within a wider context through comparison with the Portuguese situation. Whilst both of these countries have strongly centralised state systems within the European setting, they also present significant differences relating to their different histories of local government, levels of economic development and attitudes towards Europe.

Second, discussion of the impacts of EU funds have often made little attempt to distinguish between short and longer term effects. Funding has now often been significant for over a decade during which time policy directions have seen important changes. Consequently, in some instances it may be possible to begin to distinguish between short term impacts related to specific funding regimes, and longer term impacts which have more fundamentally altered the nature of local government within individual member states. This issue takes on a new significance given current discussions concerning the future shape of the EU. The prospective enlargement of the EU will lead to significant reforms of the SFs with the prospect that the regions currently eligible for SFs within the existing EU member states will be significantly reduced. Consequently, local authorities in many regions are likely to find their access to SFs reduced or removed from 1999 onwards, thus necessitating the development of alternative sources of funding and local strategies not dependent on traditional EU sources of funding. The ability of local governments to manage such a transition will clearly be important to the evolution of local authority economic policy and associated forms of local governance in the close future.

This paper draws upon secondary data, previous studies and research within case study regions¹, to provide an initial evaluation of the extent and significance of the impact of EU Structural Funds upon local government within Portugal and the UK. The analysis will focus on a series of key elements. First, the amount of EU SFs flowing to local authorities and their relative importance to the overall funding of local government. Second, the manner in which EU funds have influenced the scope and nature of local government policies. Third, the structures and mechanisms for the administration of the SFs and the relationships between local and central authorities within this process. Finally, the extent to which EU funding is contributing to the development of partnership approaches by local government. With respect to each of these elements, analysis will seek to identify the extent to which impacts are leading to long lasting and structural change within local government and its relations with other levels of government and local institutions, or whether the funding driven nature of the process is producing only short term cosmetic changes.

EU Structural Funds and Local Government in Portugal and the UK

Portugal and the UK in comparison

In considering the impact of EU Structural Funds on local authorities the Portuguese and UK contexts provide a number of interesting points for comparison arising

from significant differences and similarities. In terms of overall levels of economic development, the UK represents the more advanced Northern economic states of the EU, whilst Portugal represents the less developed Southern periphery. This fundamental difference in wealth influences the relative amount of EU Structural Funds flowing to the two countries. Consequently, EU funds have a higher profile and greater impact in most areas of Portuguese life, including that of local government. However, despite these differences in economic development, there have been marked similarities in terms of the macro economic policies pursued by national governments within the two countries since the mid 1980s. In both the UK and Portugal policies have focused on promoting market liberalisation which has favoured the private sector, and sought to maintain a close grip on public spending and reduce the power of public authorities.

Differences in economic and political development across this century are also significant in terms of the relative strength of local government structures within the two countries. In Portugal, local government was only reestablished as an important force at the subnational level in the 1970s with the introduction of democratic elections. This followed the end of nearly fifty years of authoritarian government based within a centralised and bureaucratic state system. As a result, despite significant advances over the last twenty years, the institutions of Portuguese local government and local democracy are still weakly developed compared to northern European states (Oliveira, 1996). In contrast, UK local government has a long and uninterrupted history of political development with strong and well established traditions of local government. Despite this tradition, the UK nation state remains strongly centralised with a series of changes across the 1980s leading to a relative weakening of the position of local authorities (Stewart & Stoker, 1995). Consequently, despite the differences in recent political history, within the European context, the UK and Portugal are similarly centralized unitary states displaying a relatively weak degree of devolved territorial authority.

In terms of the level of financing via the SFs and its potential impact upon UK and Portuguese local government three fundamental differences are evident. First, the overall flow of EU funds is of much greater importance to Portugal. On a per capita basis across the 1994-99 period total SF spending in Portugal will amount to 1,587 ECU per person as compared to only 200 ECU per person in the UK. Additionally, Portugal is eligible for support from the Cohesion Fund (1994-99), with a quota of 16-20% of this Fund. Second, the whole of Portugal is designated as an Objective One region (see table 1) and therefore all local authorities throughout Portugal have access to EU Structural Funds. In the UK, most local authorities have access to some funds under Objective 3, but access to Objective 1, 2 and 5b finance is restricted to certain geographical areas. Third, in Portugal all of the country has been eligible to receive funds since integration in 1986. In contrast, in the UK areas eligible for funding have changed significantly over time. Consequently in the UK obtaining and maintaining designated status for EU funding has become an important goal in its own right, whilst few regions assume that EU funding will continue across different six year programming periods.

Table 1: Financial Allocations under the Structural Funds, 1994-99 (in ECU million)

	Obj 1	Obj 2	Obj 3	Obj 4	Obj 5a	Obj 5b	Obj 6	Comm Inits	Total
Belgium	730	346	396	25	195	78	—	292	2,063
Denmark	—	121	263	13	267	54	—	104	822
Germany	13,640	1,587	1,682	105	1,144	1,229	—	2,242	21,629
Greece	13,980	—	—	—	—	—	—	1,170	15,150
Spain	26,300	2,448	1,474	369	446	664	—	2,768	34,469
France	2,189	3,822	2,562	300	1,935	2,239	—	1,627	14,675
Ireland	5,620	—	—	—	—	—	—	490	6,210
Italy	14,860	1,482	1,316	399	814	904	—	1,924	21,699
Lux	—	15	21	1	40	6	—	20	103
Neths	150	659	923	156	165	411	—	428	2,630
Austria	166	101	334	61	388	411	—	146	1,606
Portugal	13,980	—	—	—	—	—	—	1,075	15,550
Finland	—	69	258	85	354	194	460	153	1,573
Sweden	—	160	347	173	130	138	252	128	1,328
UK	2,360	4,612	1,501	330	450	820	—	1,594	11,697
Total	93,975	15,422	11,078	2,016	6,328	6,888	712	14,275	150,692

Source: CEC, 1994

The SFs and local authorities in Portugal

The SFs, and particularly the ERDF, have become an important source of revenue for Portuguese local government² and have made a critical contribution to the increased scale and scope of their activities. Between 1986-96, total European funds transferred to Portugal represented approximately 1/3 of 1994 GDP with local government (municipalities) one of the major beneficiaries. Local government received 25% of ERDF spending between 1986-88 and 22% under the first Community Support Framework (CSF-1) between 1988-93. With ERDF comparticipation rates of 60% in municipal investments, ERDF transfers since 1986 have represented around 50% of the total capital grant funding for municipalities.

The impact of EU funds on Portuguese local government can be characterised by the following periods: (a) pre-integration; (b) 1986-88 corresponding to the application of the first SFs; (c) 1989-93 corresponding to the first CSF; (d) 1994-99 corresponding to the second CSF. In the 1986-88 period funding was predominantly for small investments in infrastructures, with additional support from VALOREN and the first Integrated Development Operation (in Setúbal). Thereafter investment has principally focused on improving basic infrastructures such as water supply and sewage (50%) and transport (30%). Funding has also contributed to the development of economic initiatives, particularly the construction of industrial zones.

The SFs and local authorities in the UK

In general EU funds have been far less influential to UK overall local authority policies as the flow of resources makes up a much smaller proportion of their overall spending. However, in a recent survey of UK local authorities, 75% regarded EU assistance as a significant source of funding for economic regeneration and the vast majority of authorities have allocated responsibility for European issues to specific officers and committees (Martin & Pearce, 1995). Moreover, for certain localities in designated Objective 1, 2 and 5b regions, EU funds have been highly significant, whilst elsewhere funding available under Community Initiatives can be important.

The impact of EU funds on UK local authorities has developed both temporally and spatially. In the period leading up to 1989 the SFs had a very limited impact due to low availability of funds and the lack of designated areas. Along with Belfast, which was designated as a pilot Integrated Development Operation (IDO), the other major beneficiaries were large metropolitan authorities, such as Birmingham and Strathclyde, who through their designation within the UK as Assisted Areas, began to exploit sources of EU funding and develop direct linkages with Brussels (Martin & Pearce, 1992). In the period between 1988-93, increased funding to the SFs and the establishment of Objective 2 regions and the development of Community Initiatives led to a greater impact on local authorities. This period saw the establishment of a number of IDOs in large metropolitan centre (in Birmingham, Corby, Manchester, Salford & Trafford, Merseyside, South Humberside and South Yorkshire, Strathclyde and Clywd). In the current 1994-99 period the SFs took on a new importance to certain localities via the specification of a small number of Objective 1 regions (Highlands and Islands, Merseyside, Northern Ireland) and extension of support into urban areas under Objective 2, as well as extension of areas which receive support under Objective 5b.

Impacts of the SFs upon local authorities

To date, the impact of EU funds on local authority policy has raised a number of issues within the context of UK and Portuguese local government. First, the importance of SFs as a funding stream for local government policies has impacted upon the policy agenda. The scale of resources flowing to local government has been highly significant to certain local authority budgets. This impact is geographically variable with funds important throughout Portugal but more selectively within the UK. However, even where SFs are not a major flow of funds relative to overall LA budgets, they often provide an important element for developing the scale and scope of local economic development policies. However the need to maximise access to EU financial assistance and the availability of EU resources for certain types of policy initiatives has often led to a focus upon these policy areas. This has led to criticism that the policy agenda has become funding driven with a consequent lack of regard for local economic priorities (Syrett, 1994; Martin & Pearce, 1995). Second, the requirement of EU policies to obtain matched funding and to involve other local agencies in the preparation

and implementation of development projects has sponsored the development of partnership activity by local authorities. Furthermore, the existence of funding opportunities to develop transnational networks has seen greater local authority interaction with other European subnational authorities (Benington & Harvey, 1994; Martin, 1997). For example in Portugal this has included a new prominence for different forms of local partnership (including public-private ventures) and forms of inter-municipal cooperation (particularly due to the absence of any meso-government level) (Silva, 1996b; Syrett, 1997), as well as greater participation in European local government networks.

Third, the administration of EU funds has required local authorities to adjust internal organisational structures and strategic responses in order that they are best placed to gain access to funding opportunities. This has required in some cases the creation of specific organisational structures and the development of new types of relationships with national and supranational administrative structures. However, concern has been voiced about the role of local authorities in the development of regional plans. Although the development of such regional plans should actively involve local authorities, there is a concern that strongly centralised government systems dominate the process. For example in the case of the UK several authors have pointed out how the creation of Single Programming Documents (SPDs) has been dominated by central government within often only minimal local authority input (Lloyd et al, 1995; Bentley & Shutt, 1997; Roberts & Hart, 1997).

Fourth, in the UK there has been ongoing concern relating to 'additionality'; that is whether in practice EU funds have provided additional resources to local government or whether central government has used EU funds to replace national government funding. Despite attempts by the Commission to increase transparency and the requirement since 1993 for potential ERDF receipts to be identified within government programmes, with local authorities receiving spending approvals equal to the amount of ERDF allocation, doubts remain as to whether such funds always represent genuinely additional resources (Thomas, 1992; Greenwood et al, 1995; McAleavey, 1995; Pearce & Martin, 1996). In Portugal concern has also been raised about this issue, but generally local government is more satisfied that it is receiving genuinely additional money from Brussels.

The Structural Funds and Local Government Finance

Spatial variation in eligibility

Fundamental to assessing the impact of SFs upon local government finance in the UK and Portugal are spatial variations in eligibility. In Portugal, the vast majority of the SFs are spent in Objective One regions (88.4%) (DGDR, 1995), with the whole country eligible for objective One finance. Under the CSF-I (1989-93) municipalities were eligible for support from the ERDF through four types of intervention: National Operational Programmes (or multiregional); Regional Operational Programmes; Individual Projects; and Global Subvention.

Under CSF-I funds were distributed regionally to the North (23.8%), Centre (16.5%), Lisbon and the Tagus Valley (34.7%), Alentejo (5.5%), Algarve (2.5%),

Azores (3.8%), Madeira (4.3%) and multi-regional (9.1%). Under the 1989-93 Regional Development Plan, the regional allocation of Objective One funds within Portugal was guided more by the objective of promoting convergence between the Portuguese economy and the EU, rather than promoting internal economic and social cohesion. Consequently, whilst a Portuguese government study did report some decrease in internal regional disparities between 1981-91, there was no significant change in the relative positions of the main planning regions and major metropolitan centres (DGDR, 1995). More detailed analysis of local government use of SFs reveals greater inter-municipal disparities, particularly between urban and rural municipalities. In general, SFs have tended to benefit those municipalities with the greatest existing investment capacity to match EU funds. Consequently it has been LAs in the more economically developed coastal belt, as well as some of the urban centres in the Interior (e.g. Chaves, Covilhã, Mirandela), who have been among the major beneficiaries. There are a number of exceptions to this general pattern reflecting political lobbying or special interventions such as IDOs (Integrated Development Operations).

Within the UK the bulk of the SFs are spent through the Objectives 1 and 2 regions (see table 1). Regions eligible under Objective 1 comprise: Merseyside (since 1994), the Highlands and Islands (since 1994) and Northern Ireland (since 1989). Regions eligible under Objective 2 (since 1994) comprise: East London and the Lee Valley; East Midlands; Greater Manchester, Lancashire and Cheshire; North East England; Plymouth; Thanet; West Cumbria and Furness; West Midlands; Yorkshire and Humberside; Industrial South Wales. Regions eligible under 5b are a patchwork of rural areas. In total they cover some 2.85 million inhabitants (4.9% of national population) with an average spend per inhabitant of 287 ECU.

Objective 3 finance is not spatially restricted. Within the UK the formula for the regional allocation of this finance which has operated over recent years is informed by two principal factors. First a needs basis which uses figures for general unemployment, long term unemployment and youth unemployment to identify a share of funds for each region. Second a structural/sectoral needs basis which takes into account the effective use and delivery of funds and prevents large shifts between regions on an annual basis. Within these regions all local authorities can bid for funds, but clearly the amount of funds they are likely to receive will be related to the scale of local problems relating to long term unemployment, youth unemployment and those facing social exclusion.

In both the UK and Portugal, the significance of Community Initiatives varies between localities depending upon the specific measure and the structure of the local economy. However, the majority have a distinctive spatial element such as favouring rural areas (LEADER II), cross-border areas (INTERREG II), remote regions (REGIS II), fishing areas (PESCA), crisis hit urban areas (URBAN), steel, coal mining, defence, and textile and clothing areas (RESDIER II, RECHAR II, KONVER, RETEX).

Flows of SFs to Local Authorities

As a result of these spatial variations in eligibility, there are major differences in the flows of SFs to local authorities. In the UK context, the manner in which data on SFs is held combined with the complicated system of local government³ makes comparisons between local authorities difficult⁴. In terms of the total allocation of ERDF funds, between 1994 and 1996 local authorities in England received £521 million. This accounted for 44% of all ERDF funding received by institutions within England during this period. Of the 391 local authorities in England approximately half received no ERDF funds. Of the 50% which did receive at least some ERDF funds, figures vary dramatically from £20 million for Birmingham metropolitan district council through to £14,000 in North Warwickshire Borough Council (see table 2). In terms of the allocation of ESF funding under Objective 3, between 1994-96 local authorities in England and Wales received ?61.6 million, 13.3% of the total allocation of funds to English institutions across this period. In addition, local authorities take advantage of any available additional resources via Community Initiatives and Programmes.

Table 2: ERDF and ESF Flows to two English authorities, 1994-96

London Borough of Enfield		Leeds City Council
ERDF	3,710,475	1,066,362
ESF	296,249	2,998,982
Total	4,006,724	4,065,344
Total annual income (1994-96):		280,000,000
% of total income from ERDF/ESF:		0.47%
		676,000,000
		0.2%

Source: Local Government International Bureau, Department of the Environment Transport and Regions

In Portugal, SFs are of far greater financial importance to local government than in the UK. Local government has been a major beneficiary of the overall flow of Structural Funds into Portugal. Portuguese municipalities were responsible for spending 25% of ERDF funds between 1986-88. In this period the ERDF contributed 44% to a total investment of 42 million contos (£68 million) by municipalities. Under CSF-I, the municipalities were responsible for 12% of total spending, and 22% of ERDF funds. Overall, the ERDF has contributed some 60% to all municipal investments and since 1986, ERDF transfers to the municipalities accounted for 50% of the total capital block grant. Consequently, the ERDF and the other SFs have represented an important flow of resources into Portuguese local government and make up an important proportion of their overall spending.

Financial Impacts of SFs

In Portugal, the SFs are major source of capital revenue for local authorities. For example, in 1992, in the middle of CSF-I, the SFs accounted for 28% of capital revenue in the municipality of Batalha, 43.3% in Marinha Grande, and 25.5% in Porto de M?s, values typical of the range throughout the country. Consequently, such funding has permitted an expansion of existing activities and the development of new

projects. Overall, despite some difficulties early on, there was a high rate of take up, nearly 100%, of EU funds under the CSF-I, illustrating how Portuguese local government has become highly effective in drawing down available resources (DGDR, 1995). Whilst the availability of matched funding can influence the scale of activity, in general there is a high level of project execution by LAs and this is less of a constraint for LAs than in the UK.

However, the high level of dependence of LAs on the SFs means that any interruption to the flow of resources can be very problematic. For example, the transition from CSF-I to CSF-II between 1994-95 was marked by considerable financial difficulties for many municipalities as the introduction of new criteria and excessive bureaucracy meant funds flowing to LAs were delayed. This strong dependence on EU funds is likely to become highly significant in the future. The vast majority of Portuguese LAs assume that EU funding will continue into the future and to date, they have not attempted to locate alternative sources of finance should these funds reduce significantly.

In contrast, in the UK context, a key point that emerges from Table 2 is that even in cases where local authorities have received ERDF and ESF funding, the amounts relative to total income appear insignificant (less than 1%). However, in some respects this paints a rather misleading picture. A large proportion of local authority spending is accounted for by statutory activities (e.g. education). EU funds are utilised as additional income, normally to the budgets for economic development activity within local authorities. Given the limited amount of finance available to local authorities for these types of activities, for those with access to EU funds, the amounts involved often do make a considerable difference to the nature and scale of activities which can be undertaken in this sphere. In fact in Martin's (1996) survey of local authorities, 75% stated that EU assistance was one of their most important sources of finance for economic regeneration. Furthermore, it is important to understand the broader financial context. UK LA funding has been significantly reduced over the last 10 years. Consequently SFs have often represented a new source of funding relative to declining other sources of income.

The fact that SFs require matched funding from the public sector can limit the ability of LAs to fully utilise them in certain circumstances. In Martin's (1996) survey, 66% of local authorities reported that the lack of matched funding was a major constraint on their ability to maximise the benefits of EU funds for regeneration. This type of situation is exemplified within Fenland DC, situated within a 5b area, where the development of current project activity is limited by their lack of access to matched public sector funding. In the absence of any direct central government support, LAs are required to find public sector money from the LA itself, other local public institutions or via other central government programmes. Consequently, the importance of this factor varies widely depending on the financial situation of individual authorities, their access to other public sector sources and how creatively they can organise match funding. For example, in the London Borough of Waltham Forest, located within an Objective 2 region, raising match funding has not been a major barrier, largely due to their ability to use funding via the Single Regeneration Budget. However, one result of

this situation is that project development can be guided to projects and locations where matched funding is available at the expense of other projects.

Finance dominates the relationship between LAs and Europe. The majority of LAs see their relationship with the EU in terms of Brussels as a source of funding (68% in Martin's (1996) survey). For most local authorities the SFs are a highly useful additional source of funding which permits either the bringing forward of existing projects, the development of projects on a larger scale, or the introduction of new areas of activity. However, the scale of SFs resources and the uncertainties over their longer term availability means that few LAs have developed programmes which are heavily reliant on the SFs. In fact most local authorities see the SFs as only *one* source of additional funding. Other sources, such as central government schemes like the Single Regeneration Budget, or the National Lottery, can be equally or more important in certain local circumstances. Furthermore, given that most LAs in areas currently eligible for SF funding consider there is a strong likelihood that funding will not be continued in the future, they are actively looking for alternative sources, including alternative sources from other EU Initiatives or programmes.

Policy Development

The impact of SFs on policy development within local government continues to be a central area of debate. Positions range from a view that SFs have hijacked the local political agenda and LAs are forced to follow Brussels set policy objectives, through to a view that EU funds have done little more than bring forward what would have happened anyway. There can be no doubt that EU funding has impacted upon the policy agenda both directly and indirectly, but the scale of this impact shows significant spatial variation. For example, in Portugal local authorities where EU funding is relatively far more important and the policy-making tradition is less strongly developed, it would be expected that the policy impact would be greater. However, also important is the agency of the LA itself and to what extent it engages with Europe and the funding opportunities that it brings. Beyond considering degree of impact of EU funds, it is also necessary to analyze whether such impact has had positive or negative consequences for LA policy development.

Within the UK, the existence of a strong element of 'Euroscepticism' within national politics does emerge at the LA level with Councillors regularly voicing concerns about the influence of Brussels on the local political agenda. However, in many cases such views are informed more by political rhetoric than concrete realities. In general LA Officers argue that the overall impact on the political agenda is marginal. Most often EU funds enable projects already identified to be undertaken more rapidly, and/or for projects to be undertaken on a more ambitious scale. However, there are also clear examples whereby new projects are undertaken in either new areas of activity (for example in tourism or telematics), or in a more innovative manner.

Similarly in Portugal, whilst there are clear examples of policy being driven by the existence of EU finance, the majority of local authority Presidents point to a

coincidence of interest rather than direct determination from Brussels. Most Presidents declare that the areas financed by EU funds were already a priority within the municipality, although there is no doubt that some of the projects would have taken longer to be implemented, and others may never have been considered without access to EU funds. Overall, local authority Presidents positively evaluate the impact of EU funds upon policy. In a 1994 survey (Silva, 1995c) 66% of Presidents considered the application of EU funds as positive and 74% stated that they were very important too municipal investment capacity. More negative views were often associated with those in political opposition, whilst those most positive about the SFs impact were from rural and/or smaller municipalities.

The impact of EU funding upon the policy agenda in both Portugal and the UK is mediated by a range of local factors. Constraints which emerge from the need to obtain matched funding have already been identified. The prioritisation of projects where matched funding is available can lead to a progressive weakening of an overall economic development strategy. In Portugal, the need to obtain bank loans in order to meet matched funding criteria, led to major difficulties for some municipalities and became an important factor in the setting of local priorities.

Individual actors and the overall orientation of LAs also has considerable impact. Certain pro-active and imaginative LAs which make the obtaining of EU funds a key strategy objective have fundamentally redesigned their development strategies to maximise EU revenues. Such redesigns can involve major changes in policy priorities, but more often this is a creative exercise in which past strategies are repackaged to make them more in line with EU requirements. In contrast, other LAs noticeably fail to take full advantage of available EU resources. Reasons for this include the political control of the LA, which may exhibit an anti European stance or poor leadership, the existing resources available to draw down EU funds and the experience in doing so. LAs which have taken fullest advantage of EU funds are often characterised by a higher than average level of staffing within their economic development department and greater expertise in dealing with putting forward applications for funding.

There are a number of positive impacts evident within both the UK and Portugal, which emerge from LA involvement in EU funding. First, it has often pushed LAs to consider developing projects in areas in which they have not previously operated. Whilst the provision of industrial infrastructures in the UK, and basic infrastructures in Portugal still account for large amounts of EU spending, other sectors, such as tourism and research and development, have received higher levels of attention. However, a problem for LAs is they often lack the internal expertise to take full advantage of such measures, even if they wish to. Second, EU measures, for example in the areas of training or as part of the Community Initiatives, often encourage innovative projects. Yet LAs often voice frustration that these are often one-off projects which they cannot subsequently build upon due to lack of resources. Third, EU projects with their emphasis on the involvement of community and social partners has often been welcomed by LAs, particularly in the UK, where so much recent national policy has put a principal emphasis on involving the business community.

However a number of negative impacts of EU funds can also be identified. First certain areas of activity appear to receive a level of policy support which may be inappropriate to local conditions. For example in the UK the focus on business support, in conjunction with national policies, has led to a proliferation of policy initiatives in this area within certain localities. In Portugal, a common occurrence is for LAs to be forced to include tourism related infrastructures despite a low priority locally, in order to gain financial support. The emphasis on diversification of local economies can sometime lead to a relative neglect of traditional local sectors which remain the principal source of employment. Second, a lack of flexibility relating to the conditions attached to certain funds mean that it is sometimes difficult to apply the funds to on the ground conditions in the manner that LA officials feel would be of greatest value. For example, in North and West London, funding under Konver relating to areas which have experienced employment loss from the defence industries, has permitted LAs relatively little room for manoeuvre in their development of projects⁵. Third, management systems for the allocation of funds can lead to severe problems in policy development and implementation. Delays in the approval and receipt of funding (for example via the ESF for training schemes) can often be highly disruptive both to the policy initiatives themselves as well as to other areas of activity. For example in Portugal, in certain cases (e.g. CM Almeida and funding via INTERREG) delays in the receipt of EU subsidies and the need to secure matched funding resulted in cuts in the financial transfers made to parish councils (*freguesias*).

Administrative Structures

The involvement of local government with EU funding has necessitated changes in internal structures and the development of relationships with central government bodies and, in some cases, directly with Brussels itself. In the UK, this has meant that many LAs have appointed a European Officer who is most often part of the economic development or planning unit, but may also be located in a range of other departments. For the majority of LAs, the flow of funds via the ESF in conjunction with some finance from the Community Initiatives and the ERDF, permits the employment of one FTE Officer (see Pycroft, 1996, Martin, 1996). However not all LAs have a specifically titled European Officer whilst others, which are larger and/or have access to Objective 1,2 and 5b finance, may have a larger unit. Scottish regional council, counties and metropolitan councils are most likely to have these larger units and these authorities are also more likely to have an Officer based in Brussels (Martin, 1996). Elsewhere, groups of LAs cooperate to support a Brussels based representative who serves a regional grouping of LAs. It is well recognised by LAs that a Brussels contact who can provide up to date information and can lobby for resources is important if LAs wish to compete effectively for EU funds.

Within Portuguese municipalities, EU affairs are normally dealt with by specific technical staff from within existing departments, although these staff are rarely formally designated as European Officers. Direct formal representation of local authorities in Brussels is rare, even for larger municipalities. Instead political lobbying is conducted via a complex of informal personal networks. However, some municipalities

have created internal departments to deal with European affairs, or more generally, with questions of socio-economic development. These units have been created with the support of EU funds and most of their activities centre on EU related activities such as the preparation of EU applications, project implementation, appraisal and evaluation⁶, whilst the task of stimulating the local economic base is more usually left to other types of organisations such as business associations.

In general, the impact upon the internal structures of LAs within the UK and Portugal has been fairly marginal. The overall pressure within LA to keep staff costs down means that most LAs have refrained from recruiting many additional staff, even though this may have limited their ability to draw down EU funds. Within the UK, where additional staff have been recruited this is often funded by a variety of partners on a short term contract basis. As they normally form part of larger departments rather than separate European units, European Officers can normally be redeployed within the department if EU funding is not forthcoming.

In both the UK and Portugal, the key relationship of LAs with central government in the administration of EU resources are regional bodies which from part of the central administration; the Regional Government Offices (RGOs) in the UK and the Regional Planning Commissions (CCRs) in Portugal. The CCRs were created in 1979 and replaced the first regional planning bodies created in 1969 as part of a national economic development strategy. The country is divided into five planning regions with a CCR for each one. The CCRs represent a form of de-concentration of the central administration, with responsibilities for regional planning and coordination of local authority applications to EU funds. Most EU funds to local government are delivered by these regional bodies under central government supervision. Whilst in the middle and late 1980s municipalities were often highly critical of the CCRs and their administration of EU SF applications, the subsequent development of the administrative and technical capacities of these bodies means they are currently viewed more favourably by the municipalities. Alongside the CCRs, there are some cases of a municipal association being created to take responsibility for EU fund management (e.g. Lisbon Region). This technical structure works from the associations own premises and is one which other Portuguese municipalities are keen to replicate under the next Community Support Framework.

In England the RGOs were created in the early 1990s to draw together the activities of the central government departments of Trade and Industry, the Environment, Transport and Education and Employment. They currently have responsibility for administering the ERDF and Community Initiatives and will shortly also assume responsibility for Objective 3 funds as well. As relatively new institutions the role of the RGOs is still developing and their nature varies between regions. From the LA point of view, at their worst these regional bodies are seen as instruments of central government which develop and impose Single Programming Documents within the region with little consultation with LAs and other locally based institutions. However, some RGOs, particularly in regions where there is a greater history of partners working together, do encourage greater participation with LAs in creating and appraising EU funded programmes. Whatever the specific culture of the RGOs, these are essentially

administrative organisations who employ few staff to develop wider regional strategies. Generally staffing levels are low compared to the funds which they are administering, whilst often staff have limited knowledge of EU funding mechanisms due to their lack of experience in administering Objective 2 or 5b status.

Partnership Approaches

EU requirements for matched funding and the involvement of other local agencies in the preparation and implementation of development projects has necessarily contributed to the development of partnership activity by LAs. However, there is a clear contrast between the UK context where partnership activity is already well established on the policy agenda, and Portugal, where traditions of partnership are weaker and local social partners less well developed (Syrett, 1997).

In the UK EU policies have contributed to the culture of partnership in local economic policies. In Martin's (1996) survey 88% of local authorities reported involvement in regional partnerships relating to EU funding for economic development, whilst Pycroft (1996) identifies a range of eight different networks and partnerships stimulated via European activity. Participation in transnational networks (such as Eurocities, RETI, LEDA etc.) has also become much more significant, although it is larger authorities who are most likely to be involved in this type of activity.

In Portugal EU funds have contributed to partnership creation in several sectors and in most municipalities. Usually these partnerships relate to the construction and/or management of infrastructures such as sewage systems and waste disposal facilities, although there are also examples of partnerships promoting economic development. There are also examples of partnerships formed as part of the process of applying for EU funds which have continued to operate despite their lack of success in obtaining funds, notably under the LEADER II initiative.

Despite the clear impact of the European dimension on partnership development, in practice it is often difficult to disentangle the specific role of EU funds compared to other national policies in this process of partnership formation. In Portugal, where partnership formation has been more recent, the direct impact of EU funding is clearly evident. However, in the UK since the late 1980s national policies have increasingly required partnership formation within a competitive bidding process. Consequently, in many cases bids for EU funds have built upon partnerships previously created for City Challenge or Single Regeneration Budget bids. However, EU programmes have sponsored greater involvement of a wider range of social and community groups, an aspect which national policies also increasingly reflect.

In Portugal the experience of partnership creation has generally been positive. Most partnerships involve a small number of partners oriented around the management of a specific element of public infrastructures. In contrast, in the UK the majority of partnerships created for EU programmes are funding driven creations which are pragmatic responses to the need to obtain resources within a competitive environment. One

of the problems that putting together Single Programming Documents (SPD) illustrates is the often highly fragmented nature of the UK institutional framework which necessitates the formation of large and complex partnerships. For example in the East London and Lee Valley Objective 2 region there are 20 partners, including six separate local authorities. Such large partnerships are difficult to manage with considerable conflicts of interest between partners (North, 1997). Partnerships of this type are marriages of convenience which bring together all the 'necessary' partners to ensure a bid for funds has the possibility of being successful. In contrast, as in Portugal, partnerships in the UK which involve genuine partner interaction are often most effective with respect to smaller concrete projects involving a smaller number of partners.

Conclusions

The European dimension has been of great significance to local government in the UK and Portugal over the last decade. Financially, SFs have had a highly important impact throughout Portuguese municipalities. By 1999 they will have constituted a significant part of Portuguese LAs budgets across a 14 year period of dramatic social, economic and political change. Portuguese municipalities have become accustomed to this major funding source and there is currently no obvious replacement to the EU SFs for this central component of municipal investment. Consequently any reduction in EU SFs would have a dramatic impact on Portuguese municipalities investment strategies. Adjustment to probable reduced levels of EU funding in the future will require a substantial change in attitude and operation; a process which needs to start sooner rather than later. In the UK, EU financial resources have been more marginal, but they continue to be a key resource for regions experiencing economic difficulties. Whilst reductions of funding will impact upon selected localities and regions, in general UK LAs are less reliant on EU funding and are already more actively considering alternative funding sources in the future.

In policy terms SFs have fundamentally shaped the local government policy agenda which has emerged in Portugal over the last decade. This has had positive consequences in terms of giving greater emphasis to LA local economic development strategies. These have encouraged basic infrastructure development as well as promoting the development of human resources and new sectors of activity. However, more negatively, the importation of a Brussels led policy agenda has often not been well suited to local needs and has to some extent inhibited the development of an indigenous policy-making culture within LAs. In the UK EU policies have also been influential, but more through a process of interaction and modification of existing policy agendas.

In both UK and Portugal the lack of any regional government limits the ability to develop strategic regional policy using EU funds. In Portugal the better established and resourced CCRs provide stronger administrative support and some sense of regional strategic planning. However the CCRs remain an instrument of Central Government and there remains a lack of input from LAs and other local agencies in the develop-

ment of policy. In the UK the regional offices were only ever intended to coordinate central government policies at the regional level and lack the resources to go beyond an administrative role. However with the arrival of the Blair government there is a greater likelihood of stronger regional bodies being created in the near future which are likely to takeover the tasks of the RGOs.

EU funding has undoubtedly given further impetus to the prioritisation of partnership approaches. In Portugal, the EU sponsored development of physical infrastructures have required local authorities to interact with other local authorities and to move away from their traditional insularity. Consequently they have played a major role in the creation of municipal associations which are a significant new element of local governance within Portugal. However, in the UK, where partnership notions are better established, the partnership creation stimulated by EU funds is largely funding driven and is consequently short term and opportunistic. Although such an approach creates subsequent problems of cooperation and inequality between partners, the sponsoring of partnership formation does in itself bring benefits. Given that partnerships are not an end in themselves, LA experiences of working with other institutions can lead to the construction of more useful and long term relationships in the future.

Acknowledgements

This research was supported by a grant from the British Council and JNICT (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica), 1996-97.

Notes

1. Research was undertaken in four case study regions: in Lisbon and the coastal zone of Central Region in Portugal, and in London and East Anglia within the UK. Key informant interviews were conducted with local authority officials as well as with relevant officials from regional organisations.

2. Portuguese local government comprises 305 municipalities and 4221 parishes for its total population of 9.8 million inhabitants. There is no regional government and local government is responsible for only 7% of total public expenditure; making the Portuguese system of government one of the most centralised within Europe. In formal terms, Portuguese local government has a strong political and administrative position guaranteed by the democratic Constitution of 1976 and its subsequent revisions. Local government has a monopoly over a range of sectors such as urban planning and basic infrastructures, as well as extensive responsibilities over local social welfare services. In reality, national government can, and does, exercise control over local governance through legislation and a variety of regulations (for a fuller discussion see Silva, 1995a, 1995b, 1995c, 1996a)

3. Within England the local government system comprises the following: (a) in London 32 London Boroughs (smallest population Kingston upon Thames 133,000; largest Croydon 313,500); (b) in the other major urban conurbations six metropolitan counties (Greater Manchester, Merseyside, South Yorkshire, Tyne and Wear, West Midlands, West Yorkshire) within which there are 36 metropolitan district councils (ranging from Knowsley 152,000 to Birmingham 961,000); (c) in the English Shires a two tier system currently being reformed which should result in 271 local authorities plus 46 unitary authorities. County councils range from the smallest, Shropshire 267,000, to the largest Kent 1,267,000. District councils from Teesdale (24,000) to Northampton (180,500). Unitary authorities are one tier, mainly in free-standing towns and cities. They range in size from 31,500 in Rutland to 374,000 in Bristol.

4. Analyzing and comparing the significance of financial flows of SFs to UK local authorities is a complicated task due to the fact that not all regions are eligible for all SFs and data is not held centrally and in easily comparable form across different time periods. The highly complicated structure of UK local government is an additional difficulty in making comparisons between authorities. In total within England alone there are some 391 different authorities which range in population size from 24,000 to over a million. Furthermore, the fact that increasingly projects are set up on a partnership basis means that it can be difficult to ascertain precisely which partners, including local authorities, receive which funds.

5. This lack of flexibility is exemplified by the failure to run a series of training schemes due to the requirement that they should recruit only ex-defence workers; this despite the fact that most of these workers had found new jobs by the time funding arrived.

6. Examples of such units can be found in the CM of Porto de Mós and in Palmela, where the municipality created a Cabinet for Community Affairs (GAC).

References

- BENINGTON, J. & HARVEY, J. (1994), 'Spheres or tiers: the significance of transnational local authority networks', in P. Dunleavy & J. Stanyer (eds) *Contemporary Political Studies*, Political Studies Association, Belfast.
- BENTLEY, G. & SHUTT, J. (1997), 'European regional policy in English regions: the West Midlands and Yorkshire and Humberside' in J. Bachtler & I. Turok (eds) *The Coherence of EU Regional Policy*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 123-142.
- CRAWFORD, C. (1992) 'European influence on local self government' *Local Government Studies*, 18: pp. 69-85.
- DGDR (1995) *Avaliação ex-post do 1.º QCA: Relatório de Síntese*, DGDR, Lisbon.
- DOMMERGUES, P. (1992) 'The strategies for international and interregional cooperation', *Ekistics*, 352(3): 7-12.
- JESSOP, B. (1994) 'Post-Fordism and the state', in A. Amin (ed) *Post-Fordism: A Reader*, Blackwell, Oxford, pp. 251-279.
- MURPHY, A. (1993) 'Emerging regional linkages within the European Community: challenging the dominance of the state', *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 84(2): 103-18.
- PAINTER, J. & GOODWIN, M. (1995) 'Local governance and concrete research: investigating the uneven development of regulation', *Economy & Society*, 24(3): 334-356.
- GREENWOOD, J., LEVY, R. & STEWART, R. (1995) 'The European Union structural fund allocations: lobbying to win or recycling the budget?' *European Urban and Regional Research*, 24, pp. 317-338.
- GOLDSMITH, M. (1993) 'Europe and local government' *Urban Studies*, 30 (4/5), pp. 683-699.
- JESSOP, B. (1994) 'Post-Fordism and the state', in A. Amin (ed) *Post-Fordism: A Reader*, Blackwell, Oxford, pp. 251-279.
- LLOYD, P. (1995) 'Memorandum submitted to the House of Commons Trade and Industry Committee on Regional policy', *Trade and Industry Committee Fourth Report, Regional Policy, Vol II: Memorandum of Evidence*, London, HMSO.
- LLOYD, P. & MEEGAN, R. (1996) 'Contested governance: European exposure in the English regions', *European Planning Studies*, 4(1), pp. 75-97.
- MARTIN, S. (1997) 'The effects of EU regional policy on local institutional structures and policies' in J. Bachtler & I. Turok (eds) *The Coherence of EU Regional Policy*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 51-66.
- MARTIN, S. J. & PEARCE, G. (1992) 'The internationalization of local authority economic development strategies: Birmingham in the 1980s' *Regional Studies*, 26(5), pp. 499-503.
- MARTIN, S. J. & PEARCE, G. (1995) 'Economic convergence or crisis management: European regional assistance in the UK' paper presented at *Regional Futures*, Regional Studies Association Conference, Gothenburg, May.
- MCALAVEY, P. (1995) 'European regional development fund expenditure in the UK: from additionality to subtractionality' *European Urban and Regional Studies*, 2(3), pp. 249-253.
- MURPHY, A. (1993) 'Emerging regional linkages within the European Community: challenging the dominance of the state', *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 84(2), pp. 103-18.
- NORTH, D. (1997) 'EU conversion programmes for capital cities: the case of London' in J. Bachtler & I. Turok (eds) *The Coherence of EU Regional Policy*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 87-108.
- OLIVEIRA, C. (ed.) (1996) *História dos Municípios e de Poder Local: Dos Finais da Idade Média à União Europeia*, Círculo de Leitores, Lisboa.
- PAINTER, J. & GOODWIN, M. (1995) 'Local governance and concrete research: investigating the uneven development of regulation', *Economy & Society*, 24(3), pp. 334-356.
- PEARCE, G. & MARTIN, S. J. (1996) 'The measurement of additionality: grasping the slippery eel', *Local Government Studies*, 22 (1), pp. 78-92.

- PYCROFT, C. (1996) 'Administering Europe: the organisation of local authorities' European activities', *Local Government Policy Making*, 23(1), pp. 28-36.
- ROBERTS, P. & HART, T. (1997) 'The design and implementation of European programmes for regional development in the UK: a comparative review' in J. Bachtler & I. Turok (eds) *The Coherence of EU Regional Policy*, Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 193-215.
- SILVA, C.N. (1995a) 'Municípios e desenvolvimento local: tendências e perspectivas para o seu financiamento', in *Actas do Seminário Dinamismos Sócio-Económicos e (Re)Organização Territorial: Processos de Urbanização e de Reestruturação Produtiva*, I.E.G., Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 235-246.
- SILVA, C.N. (1995b) 'Poder local e gestão do território numa sociedade pós-fordista', *Sociedade e Território*, 21, pp. 104-111.
- SILVA, C.N. (1995c) 'Poder local e território: análise geográfica da políticas municipais', *Unpublished PhD Thesis*, Universidade de Lisboa.
- SILVA, C.N. (1996a) 'O financiamento dos municípios' in C. Oliveira (ed.) *História dos Municípios e de Poder Local: Dos Finais da Idade Média à União Europeia*, Círculo de Leitores, Lisboa, pp. 433-462.
- SILVA, C.N. (1996b) 'Associações de municípios e regiões administrativas', *Revista de Faculdade de Letras*, 19/20, p.225-232.
- STEWART, J. & STOKER, G. (1995) 'Fifteen years of local government restructuring 1979-94: an evaluation', in J. Stewart & G. Stoker (eds) *Local Government in the 1990s*, Macmillan, Basingstoke, pp.191-209.
- SYRETT, S.J. (1994) 'Local power and economic policy: Local authority economic initiatives in Portugal', *Regional Studies*, 28(1): 53-67.
- SYRETT, S.J. (1995) *Local Development: Restructuring, Locality and Economic Initiative in Portugal*, Avebury, Aldershot.
- SYRETT, S.J. (1997) 'The politics of partnership the role of social partners in local economic development in Portugal' *European Urban and Regional Studies*, 4(2), pp. 99-114.
- THOMAS, I.C. (1992) 'Additionality in the distribution of European Regional Development Fund grants to local authorities' *Local Economy*, 6, pp.292-310.
- WISHLADE, F. (1994) 'Achieving coherence in European Community approaches to area designation', *Regional Studies*, 28(1), 79-97.

O sistema produtivo do Vale do Ave: um modelo sob tensão

*Álvaro António Gomes Domingues**

1. A escolha do título

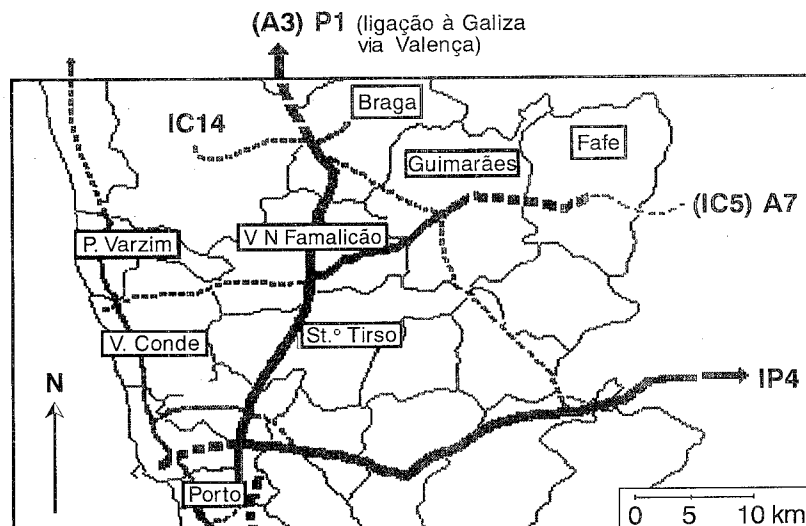
O Vale do Ave [consideraremos, neste artigo, os concelhos de Guimarães, Vila Nova de Famalicão, St. Tirso e Fafe (Fig.1)] constitui, talvez, uma das regiões portuguesas mais estudada, tendo sido também objecto de uma série relativamente extensa e diversificada de estratégias de desenvolvimento, quer ao nível sectorial quer ao nível regional e municipal (cf., nomeadamente, WEE, 1988, MPAT, 1994; QUATERNAIRE 1993, AMAVE, 1993, CCRN, 1993).

A região é conhecida, entre outras coisas, pelas especificidades do modelo de urbanização, e pelas características do sistema produtivo local.

O Ave constitui uma área de forte concentração nacional da fileira têxtil-vestuário: em 1988, 36% do emprego e 39% do VAB da indústria têxtil-vestuário e calçado, ao nível nacional; em 1991, 82,1% do emprego industrial da região concentrava-se nas indústrias têxtil-vestuário e calçado: 62,6% na têxtil, 30% na confecção e 7,4% no calçado (cf. CEGEA, 1993).

* Prof. Auxiliar do Curso de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigador do GEDES-FLUP. O autor agradece à QUATERNAIRE PORTUGAL SA, à AMAVE, Associação de Municípios do Vale do Ave, e ao Prof. Arq. Fernandes de Sá, o apoio que lhe foi facultado, no âmbito da preparação do Plano Estratégico do Sistema Urbano do Vale do Ave.

Figura 1
Médio Ave — enquadramento regional e rede viária estruturante
(existente e proposta, situação em 1993)



IP — Auto-estrada (linha tracejada, em projecto)
IC — Via rápida (linha tracejada, em projecto)

Este potencial produtivo localiza-se de uma forma difusa no território, dando origem a um mosaico descontínuo, estruturado, sobretudo, pelas principais linhas de água e por uma rede capilar de vias nacionais e municipais.

Quadro I
População; peso relativo da Indústria Transformadora e
da Ind. Têxtil, Vestuário e Calçado (TIVC)

	População residente		Var. 91/81 %	Ind.Transf.	ITCV
	1981	1991		Total emprego 1991	Total emprego 1991
Guimarães	146 959	157 589	7,23	82,4	73,0
St. Tirso	93 482	102 593	9,75	81,9	65,5
V. N. Famalicão	106 508	114 338	7,35	80,3	62,7
Fafe	45 828	47 862	4,44	78,9	71,1
Total	392 777	422 382	7,54	80,9 *	68,7

Fonte: INE, RGP1981, 1991; DEMESS, 1991

O potencial produtivo instalado na região e as características «extensivas» associadas ao seu modelo de crescimento (um crescimento traduzido mais pelo aumento do volume de emprego e do número de empresas, do que pelo acréscimo da produtividade), tem constituído um factor crucial de fixação demográfica, o que, por sua vez, explica a densificação e a atractividade populacional da região. A tipologia

dispersa do povoamento que historicamente sempre caracterizou a região (cf. SÁ, 1986), foi-se, assim, densificando, apesar de o efeito de dispersão territorial dominar claramente sobre o efeito de aglomeração (daí o título do ponto seguinte: «uma população entre cidades»).

No entanto, a partir de 1991/92 tornam-se cada vez mais claros os sinais exteriores da crise da fileira têxtil-vestuário no Vale do Ave (falências, diminuição do emprego, agravamento de situações de precariedade no mercado de trabalho, etc.).

A «tensão» a que fazemos referência no título, refere-se, assim, de facto, a um conjunto de tensões que estão a pôr em causa a coerência anteriormente existente entre um modelo industrial fortemente criador de emprego, e o padrão territorial de urbanização que lhe correspondia. Explicaremos de seguida os processos principais que catalisam essas tensões.

2. A condição urbana no Vale do Ave — um «Sistema Urbano» ou uma população entre cidades?

2.1 Porquê um «Sistema Urbano»?

Pensar o Vale do Ave como um «Sistema Urbano» não é reduzir o modelo de compreensão e de intervenção da região em termos de uma «rede de cidades».

Nesta região, o fenómeno urbano não corresponde ao modelo de cidade de tipo «implosivo», i.e., cidades correspondentes a aglomerações urbanas perfeitamente delimitadas, fisicamente reconhecíveis e localizadas num entorno regional relativamente esvaziado.

As cidades do Ave, no sentido convencional do conceito, não desempenham um papel forte enquanto «centros de gravidade» económica e demográfica da região. A maioria da população vive «entre cidades» (QUADRO 2) numa malha urbana densa, percorrida por uma rede fina de estruturas viárias e onde se localiza também a fatia maioritária da actividade industrial dominante.

Estamos, portanto, confrontados com uma situação complexa que, pelo menos no que se refere às políticas urbanas, deve apontar para um tipo de problematização que tenha em conta não só e apenas o peso demográfico dos residentes das «cidades» (já vimos que é minoritário no quadro concelhio e regional) mas, *sobretudo o seu peso «relacional»*, isto é, a importância que podem ter como aglomerações de um conjunto mais ou menos diversificado de funções, sobretudo de serviços, cuja clientela potencial ultrapassa os residentes ou os pendulares.

A tendência, a que já nos referimos, para uma menor «fricção espacial», por um lado, e a tendência para uma crescente capacidade de mobilidade das populações, por outro, reposiciona o papel das *cidades principais como referenciais de um conjunto diversificado de «disponibilização de funções»* (compra de bens e serviços, lazer, consumo, estudo, negócios, cuidados de saúde, eventos culturais e desportivos, etc.) dirigidas a uma população flutuante (residente na proximidade, mas não só) que para aí ocorre em fluxos descontínuos no tempo (o fim-de-semana, o turista exterior, a ida para a escola e para o trabalho, a visita esporádica, a ida à feira, à festa ou à exposição, a visita a um equipamento público desportivo, a ida ao hospital, etc.).

Quadro II
Peso demográfico das cidades/sedes concelhias, e de outros aglomerados urbanos,
no Médio Ave

Médio Ave	Concelho	Cidades% das cidades em relação ao concelho	
	INE	INE	
Guimarães	157 589	49 000	31,09
St.Tirso	102 593	16 400	15,99
V.N.Famalicao	114 338	13 500	11,81
Fafe	47 862	11 713	24,47
Total	422 382	90 613	21,45
Cidades (GEPAT)	INE	GEPAT	
Guimarães	157 589	69 163	43,89
St.Tirso	102 593	51 943	50,63
V.N.Famalicao	114 338	45 482	39,78
Fafe	47 862	35 489	74,15
Total	422 382	2 020 771	47,84
Cidades (PDMs)	INE	PDMs, valores aproximados	
Guimarães	157 589	60 000	38,07
St.º Tirso	102 593	27 200	26,51
V N Famalicao	114 338	27 500	24,05
Fafe	47 862	11 713	24,47
Total	422 382	1 264 131	29,93
Aglomerados secundários	INE		
Vizela (Guimarães)	10 433		
Taipas (Guimarães)	157 589	3 874	9,08
Trofa (St.º Tirso)	17 881		
Vila das Aves (St.º Tirso)	102 593	8 485	25,7
Joane (V N Famalicao)	12 553		
Riba d'Ave (V N Famalicao)	1 143 381	9 709	19,47
Total (excepto Fafe)	3 745 201	62 935	16,8
Nota: Como se pode verificar no QUADRO 1, existem fortes discrepâncias quanto à dimensão populacional das cidades. O GEPAT utiliza como critério o total de população residente das freguesias contidas (total ou parcialmente) num raio de 5 km a partir do núcleo central. O RQP-INE utiliza um critério de aglomeração da população nas freguesias consideradas urbanas. Os PDMs consideram um critério que tem em conta a contiguidade física do espaço construído. Os Aglomerados Secundários são constituídos pelas freguesias definidas em cada PDM e respectivos PUs (aprovados ou em execução)			

Para os aglomerados mais pequenos tudo isto se reduz. Os equipamentos públicos aí instalados possuem uma lógica mais claramente orientada para uma clientela de proximidade física imediata. A aglomeração e a diversidade funcional são menores e, por isso, menor será a “densidade relacional» gerada a partir desses locais. Há, no entanto, duas questões a considerar e que podem falsificar esta hipótese e dar consistência à lógica do modelo anterior (embora com mudança da escala):

- o pequeno aglomerado especializado (tipo Caldas das Taipas ou Vizela, devido à questão termal); e
- o «não tão pequeno» aglomerado (aqui a Trofa é o caso mais claro) que, apesar da aglomeração e dos benefícios da posição logística perde atractividade de localização de funções, sobretudo públicas, porque concorre com a cidade-sede concelhia, St.º Tirso, que, para efeitos de critério de localização de equipamentos públicos, é tomada como referência.

No entanto, nunca existiu nem foi explicitada qualquer política de desenvolvimento (apesar da quantidade de estudos, programas e intervenções de que o Vale do Ave tem sido objecto) onde tenha sido equacionado o papel funcional dos centros urbanos na estruturação do «distrito industrial» do Vale do Ave. O carácter extensivo do modelo de crescimento industrial e o fraco potencial de terciarização por ele gerado (processo claramente inibidor de efeitos de aglomeração), marginalizaram a importância atribuída às cidades. Paralelamente, estas mantiveram, até muito recentemente, um perfil funcional ligado com as actividades de serviços mais tradicionais (comércio retalhista e serviços públicos, sobretudo) e, portanto, desempenharam um efeito de polarização funcional mais relacionado com o consumo individual ou colectivo, do que com a esfera produtiva.

No Vale do Ave, os aglomerados urbanos possuem uma morfologia urbana de contornos imprecisos, desenvolvida numa lógica de continuidade com outros fragmentos do mosaico urbano e industrial difuso (as aglomerações axiais tipo «cidade-estrada»; os aglomerados de nucleação mais recente e de menor dimensão; a mancha difusa extensiva; etc.). Percebe-se melhor, por isso, a lógica de coesão do sistema no seu conjunto, do que os seus elementos, tomados de uma forma isolada (cf. SÁ, 1986). O modelo clássico, *um centro urbano/uma área de influência* não pode, então, constituir um elemento conceptual de referência, nem para a análise, nem, muito menos, para a definição de políticas.

A complexidade do quadro da mobilidade territorial, o crescente aumento dos níveis de motorização e da diminuição das distâncias-tempo (acelerando a fluidez dos movimentos), a manutenção do modelo disperso da localização da residência e das actividades económicas (sobretudo a actividade industrial e os serviços rotineiros ligados com o consumo final), contrariam a lógica desse modelo, vindo a reforçar um cenário em que o «*espaço de fluxos*» e de interdependências se sobrepõe a um padrão geométrico rígido, de áreas de influência delimitadas, mutuamente exclusivas e articuladas segundo um único princípio de dependência hierárquica.

Este crescente inter-relacionamento funcional entre as diversas áreas, o carácter «centrífugo» e expansivo do processo de urbanização e a crescente densificação do conjunto, definem um padrão próximo daquilo que alguns autores denominam como uma «*Urbanização de Baixa Densidade*», cujos contornos correspondem aos limites imprecisos de nebulosa urbano-industrial onde coexistem os vários fenómenos aglomerativos (cidades, vilas, e eixos urbanos densificados).

Um padrão territorial com este tipo de características exige, por isso, políticas urbanas inovadoras capazes de interpretar as lógicas distintas dos processos (e, ao mesmo tempo, a sua coesão) e os produtos territoriais que resultaram das dinâmicas «espontâneas» de urbanização que caracterizaram o Médio Ave. Trata-se, como é largamente conhecido, de dinâmicas que se desenrolaram num quadro de subinfra-estruturação urbana (infra-estruturas de tráfego, de abastecimento de água, de redes e sistemas de saneamento, de energia, etc.) e que pressionaram, às vezes, até à ruptura, um suporte viário herdado de um território marcado por uma forte ruralidade.

Os PDMs, foram os primeiros instrumentos de política de solos a interpretar esta nova situação, se bem que, limitados ainda por uma regulação urbanística ainda não totalmente de acordo com a racionalidade das dinâmicas locativas (adjectivadas, muitas vezes, de «caóticas» e «irracionais») e do alcance dos seus impactes. O zonamento, a delimitação dos aglomerados, as reservas agrícola e ecológica, etc., fazem parte de uma ideologia de planos que se ajusta mais às situações de clara delimitação entre o rural e o urbano e aos modelos de concentração do povoamento, do que ao modelo territorial do Ave.

Tomando em linha de conta os perfis funcionais mais qualificados e próprios do sistema urbano constituído pelos aglomerados de maior dimensão, o modelo que se prefigura no Vale do Ave é o da estruturação de uma «*Retícula Urbana*», num contexto *Policêntrico*.

Entendemos por «Retícula Urbana» uma estrutura urbana constituída por aglomerações de dimensão desigual, fisicamente próximas e cuja lógica de relacionamento funcional, além de conter elementos de hierarquização, se baseia cada vez mais na densificação de relações de inter-relacionamento entre centros especializados (cf. DEMATTEIS, 1988).

Nesta situação, a evolução tendencial é a de que: a complementaridade é mais importante do que a dependência; a interdependência funcional é mais importante do que a subserviência ou o domínio hierárquico; a cooperação entre os centros é mais importante do que a concorrência.

Entendemos o «Policentrismo» como um princípio de organização de sistemas urbanos complexos em que as «centralidades» (formadas pela aglomeração de funções de carácter mais ou menos direccionais) ocorrem em vários pontos do território e possuem um conteúdo tendencialmente especializado: uma rede de centralidades entre as quais são cada vez maiores as interdependências, a imobilidade, a complementaridade e a conectividade.

Os elementos fortes que alimentam esta rede de centralidades especializadas correspondem a funções de serviços cujo perfil combina uma certa dimensão (e, por isso, um potencial de clientela que extravasa os limites municipais) com uma determinada especialização e qualificação de actividades de raio de influência territorial variável e, às vezes, sobreponível. Este tipo de funções correspondem a diferentes tipos de promotores (públicos, privados ou outros) e destinam-se a mercados igualmente diversos (consumo privado individual, colectivo, serviços às empresas, etc.). A sua importância na estruturação da «retícula» advém-lhe do facto de serem serviços destinados a uma clientela mais vasta do que aquela que caracteriza os habituais mercados de proximidade, típicos das funções de carácter mais rotineiro.

3. Um sistema territorial e um sistema produtivo: a coerência entre os dois modelos

A urbanização difusa característica do modelo territorial do Médio Ave está inseparavelmente ligada ao processo de industrialização da região: a primeira fase da industrialização do Ave, ainda no séc. XIX, ligada, como se sabe, à indústria têxtil do linho, desenvolve-se já numa matriz rural densamente povoada, privilegiando lógicas

de localização dispersa, junto às principais linhas de água. Mais recentemente, a diversificação da fileira para jusante (confeção de vestuário) e as próprias mudanças tecnológicas dos segmentos de fiação, tecelagem e acabamentos (agora, sobretudo de algodão), recentraram a difusão da localização industrial para junto dos principais eixos viários (cf., nomeadamente, MARQUES, T. (1987) e DOMINGUES, A.; MARQUES, T. (1987).

Hoje, o resultado deste processo é perfeitamente visível na forma dispersa como se localizam velhas e novas unidades industriais, se bem que, nesse contexto geral, se procure consolidar uma política de «dispersão concentrada». A nova política de definição de loteamentos (municipais e particulares) e de zonas industriais nos PDMs, seja por preenchimento e consolidação de áreas já com uma certa densidade de localização industrial, seja pela criação de novas zonas industriais, aponta para isso mesmo (cf. CCRN, 1991). A necessidade de implementação deste tipo de política de ordenamento industrial prende-se, sobretudo, com a resolução das rupturas ambientais do sistema hídrico e, consequentemente, com um esforço de rendibilização dos investimentos no SIDVA (Sistema Integrado de Despoluição do Vale do Ave), procurando ligar o máximo de indústrias poluentes a esse sistema.

O Ave constitui, como já se referiu no início, uma área de forte concentração nacional da fileira têxtil-vestuário: em 1991 o emprego nas indústrias do têxtil e do vestuário (cerca de 30% do total de Portugal Continental) representavam cerca de 80% do emprego da indústria transformadora na região.

Genericamente, os efeitos de coesão funcional existentes no interior deste sistema de produção — traduzidos por uma densidade de relações mercantis entre empresas de um mesmo sector ou fileira de produção —, apontam para a pertinência de um tipo de análise e de políticas de intervenção semelhantes àquelas que alguns autores designam como de «Especialização Flexível ou de Complexos Flexíveis de Produção» (cf. STORPER; SCOTT, 1989 e 1992).

Estes Complexos Flexíveis de Produção, territorialmente inscritos em contextos geográficos específicos, traduzem-se pela existência de sistemas de produção constituídos por conglomerados de empresas relacionadas entre si (PME, microempresas, trabalho ao domicílio, grandes empresas, grupos empresariais, etc.), por relações de coesão assentes em subsistemas de integração produtiva (baseadas em laços, formais ou informais de subcontratação ou de outro tipo de relacionamento produtivo), constituídos por unidades produtivas especializadas nos diferentes segmentos da fileira industrial. A progressiva especialização interempresas faz-se, portanto, acompanhar de uma crescente coesão do conjunto.

A *proximidade física*, existente entre os diferentes componentes deste sistema, o uso comum que se faz de um conjunto de infra-estruturas e recursos locais, a existência de formas de relacionamento que não se esgotam nas meras relações mercantis, de mercados de trabalho especializados (internos ao conjunto do sistema), de culturas empresariais e laborais próprias, etc., apontam também para a identificação de um «contexto ou meio social» típico do sistema. Passam também por aqui outros efeitos de coesão típicos destes conglomerados territorializados de produção, os «sistemas produtivos locais».

A abordagem «meso-económica», centrada na articulação do sistema e na especificidade da sua integração geográfica — uma espécie de *territorialização do sistema produtivo e do seu contexto social* —, permite, sobretudo, esclarecer *as externalidades e as economias de aglomeração* (mas também as debilidades) que resultam da progres-

siva densificação e coesão do conjunto. Deriva daqui a coerência da análise centrada em contextos territoriais específicos, identificados como «*Distritos Industriais*» e, por via disso, a própria legitimidade da intervenção e do desenho de políticas especialmente ajustadas aos quadros locais e regionais do desenvolvimento.

Esta é, de resto, uma orientação comum de algumas das políticas que referimos no início [especialmente a OID do Vale do Ave (1988) e o Estudo Estratégico, (1993)]. Entenda-se também que essa pertinência não se limita apenas à esfera económica, mas alarga-se igualmente ao contexto social e ao quadro de vida.

O carácter eminentemente «endógeno» deste tipo de abordagem não deve, no entanto, esgotar-se numa perspectiva demasiado fechada, i.e., autónoma, do sistema. Embora possam ser facilmente constatadas a flexibilidade e as soluções de ajustamento dos sistemas locais e, portanto, os graus de liberdade da sua autonomia relativa, a consideração do contexto *externo/exógeno* reveste-se de uma importância primordial.

Essa importância é tanto maior quanto o é o carácter dependente e extrovertido do sistema Têxtil/Vestuário do Vale do Ave. Essas «dependências» traduzem-se em formas de integração em mercados cada vez mais internacionalizados, na internacionalização das formas de competitividade que lhe estão associadas, no acesso à informação sobre a evolução dos mercados e sobre as oportunidades comerciais, sobre a inovação tecnológica, ou na integração em quadros nacionais (ou supra-nacionais) das políticas de regulação macro-económica, só para citar alguns exemplos pertinentes.

4. Um sistema territorial e um sistema produtivo: a tensão entre os dois modelos

Aos elementos de coesão funcional e territorial que, tal como foi apresentado nos pontos anteriores, caracterizam a economia e o território do Vale do Ave, opõem-se, no entanto, elementos claros de fragilização da região, face a outras escalas mais vastas e mesmo face à sua suposta coerência interna. O sistema «*Urbano-Produtivo*» do Ave encontra-se, pois, sob tensão sendo várias as origens dessa situação, destacaremos as seguintes:

4.1 – A tensão sobre os princípios de coesão do «Distrito Industrial»

Ao nível da coesão do sistema produtivo industrial, os efeitos da internacionalização dos mercados da fileira têxtil-vestuário:

- acentuaram o carácter dependente e passivo do modelo (aumento da subcontratação internacional);
- fragmentaram a densidade das relações interempresas dentro da região/fileira de produção; e
- aceleraram os processos de falência das organizações empresariais demasiado rigidificadas e com reduzida capacidade de resposta a mercados cada vez mais exigentes, a produtos com uma velocidade de rotação cada vez maior e produzidos em pequenas séries, a tecnologias em constante mutação, etc.

A crise actual do Ave é, de facto, um processo de selecção dos mais aptos a jogarem com as novas regras num tabuleiro cada vez mais mundializado.

A anterior coesão do sistema está a ser, em resultado disso, fragmentada em «ilhas» individuais que emergem desse contexto e que são, elas próprias a organizar as suas próprias redes de contratação local de fases da produção, embora os fluxos preferenciais das relações se estabeleçam com o exterior (comercialização, importação de tecidos e acessórios, de tecnologia, de *design*, etc.). *Continua assim a verificar-se um défice de procura local de serviços intermédios, questão que é crucial, para o reforço e a diversificação funcional dos aglomerados urbanos da região.*

A natureza destas mudanças corresponde ao fim de um modelo de crescimento extensivo que caracterizou o Vale do Ave durante o recente período de crescimento (1985-1992). Está, assim, fortemente comprometida a dinâmica de criação de emprego que se registou durante essa época.

A falência de algumas empresas, juntamente com o processo de modernização em curso nas restantes, está a induzir fortes descontinuidades no mercado de trabalho, sendo de prever, por isso, um aumento progressivo do desemprego. As novas condições da competitividade, em ambiente de forte instabilidade e concorrencialidade internacionais, exigem um forte aumento da produtividade, uma maior intensidade tecnológica, uma maior eficiência e rapidez da capacidade de resposta das empresas, e, por isso, uma mão-de-obra mais especializada.

Por outro lado, o modelo de crescimento extensivo anterior, originou uma dinâmica «predatória» do funcionamento do mercado local de emprego, a qual favoreceu o recrutamento de emprego desqualificado, mal remunerado e as condições de precariedade e de descontinuidade da prestação do trabalho. Constitui-se, assim, uma geração laboral no Vale do Ave dificilmente «reciclável». O baixo nível de escolarização explicado pela entrada precoce no mercado de trabalho (traduzido pela existência de altas taxas de abandono escolar antes do cumprimento da escolaridade obrigatória), faz parte de um ciclo vicioso segundo o qual a forte procura de mão-de-obra desqualificada e mal remunerada, alimentou estratégias familiares de complemento de rendimento através da mobilização do maior número possível dos seus membros, incluindo os mais jovens, para o trabalho assalariado (nas fábricas ou ao domicílio). De certa forma hipotecou-se, assim, o futuro próximo. A resolução da crise do Vale do Ave, não pode já fazer-se pelo recurso a mão-de-obra indiferenciada, barata em grande quantidade. A atractividade de novas indústrias para a região exige uma população mais escolarizada e tecnicamente mais qualificada.

As tensões sobre os princípios de coesão e de viabilidade do Sistema Industrial do Ave são, por isso, múltiplas e complexas. A transição para um outro tipo de modelo de carácter mais intensivo aprofunda essas tensões e pode, eventualmente, arrastar consigo, para além do que se disse:

- uma fragmentação da coesão do sistema produtivo local (uma quota crescente dos produtos intermédios que integram a fileira produtiva são, agora, importados e não incorporam, por isso, a produção local), e uma maior polarização entre o desempenho dos vários segmentos industriais;
- um aumento da sua dependência externa (via subcontratação internacional e/ou intermediários comerciais das grandes marcas e cadeias de distribuição mundial de vestuário);
- uma continuação do «défice terciário» no que se refere à procura local de serviços às empresas de carácter inovador e sofisticado; e
- uma tensão muito forte sobre o mercado de trabalho.

Para além destas questões, as especificidades do modelo de industrialização do Vale do Ave, nomeadamente as suas características de dependência internacional, fazem com que o *potencial industrial da região não se reveja nas suas cidades*. Queremos dizer com isto que a reduzida intensidade da procura local de funções de serviços (e, mesmo assim, «ameaçada» pela proximidade à AMP e pela concentração neste aglomerado das principais infra-estruturas e serviços distributivos e de relacionamento com o exterior), não favorece o reforço funcional e o acréscimo de centralidade das cidades por efeitos de aglomeração e de diversificação das actividades de serviços às empresas.

Do lado do emprego, os níveis salariais não são de molde a proporcionar uma elevada capacidade de consumo que favoreça também a diversificação e a qualificação urbana das funções de comércio e de serviços pessoais.

4.2 – A tensão sobre os princípios de coesão do Sistema Urbano

Ao nível da estruturação do sistema urbano, as tensões operam em duas escalas.

4.2.1 – *Nível Local*

Como resultado dos investimentos enquadrados pelo 1.º QCA, o Vale do Ave sofreu uma transformação radical ao nível das infra-estruturas viárias e do quadro das acessibilidades.

A construção da A3, da A7, e da Via Intermunicipal (VIM) favoreceram as acessibilidades «intercidades», e interaglomerados secundários, em detrimento das ligações desta rede estruturante com a rede capilar que estrutura a urbanização e a industrialização difusas.

Desta forma, o posicionamento logístico dos aglomerados urbanos no contexto regional mudou consideravelmente.

Ainda é cedo para avaliar os efeitos deste reposicionamento logístico. Relativamente à população residente (QUADRO 3), pode afirmar-se, *grosso modo*, que:

- as maiores dinâmicas registaram-se nos aglomerados urbanos secundários, ou seja, nas nucleações da estrutura difusa do povoamento, especialmente no caso da Trofa e da Vila das Aves;
- a dinâmica demográfica do povoamento difuso continua elevada, próxima da média das dinâmicas concelhias e superior ao crescimento relativo das quatro cidades-sedes concelhias. A excepção vai para Fafe, onde se regista um claro recentramento da cidade;
- as cidades (critério GEPAT) revelam um crescimento demográfico menor que os respectivos concelhos, exceptuando V. N. Famalicão (julgamos, no entanto, que, neste caso, o critério GEPAT distorce consideravelmente os valores do núcleo duro do aglomerado da cidade).

No entanto, o critério demográfico é manifestamente insuficiente para testar as dinâmicas de centralidade dos respectivos centros urbanos. Nesta

Quadro 3
Dinâmicas demográficas comparadas, 1981/91

Médio Ave – Concelhos	% 1981/91
Guimarães	7,23
St.º Tirso	9,75
V N Famalicão	7,35
Fafe	4,44
Total	7,54
Cidades (GEPAT)	
Guimarães	4,4
St.º Tirso	4,1
V N Famalicão	10,5
Fafe	4,4
Total	5,64
Aglomerados secundários	
Vizeia (Guimarães)	10,08
Taipas (Guimarães)	9,34
Trofa (St.º Tirso)	13,03
Vila das Aves (St.º Tirso)	17,67
Joane (V N Famalicão)	7,03
Riba d'Ave (V N Famalicão)	3,94
Total (excepto Fafe)	10,18
População fora das cidades e aglomerados secundários	
Guimarães	9,50
St.º Tirso	8,20
V N Famalicão	7,77
Fafe	0,78
Total	7,371

matéria, os investimentos públicos dos últimos 10 anos, predominantemente centrados nas principais cidades, têm provocado alguns reposicionamentos claros:

- Guimarães acentua um reforço de centralidade que deriva da localização nesta cidade de alguns equipamentos e serviços dotados de forte centralidade: o hospital distrital, a sede da AMAVE e o Pólo de Azurém da Universidade do Minho, são claramente exemplos disso. Noutro tipo de funções com origens não públicas, o Guimarães-Shopping e o reforço da oferta hoteleira (Pousada de St.ª Marinha da Costa e Hotel de Guimarães), por exemplo, regista-se a mesma tendência. A requalificação do centro histórico e a animação turística, vêm também reforçar a atractividade e a identidade da cidade. Trata-se de um tipo de procura turística em grande expansão, menos sujeita a questões de sazonalidade própria de outros produtos

turísticos e passível de ser tratada de uma forma multidisciplinar: visitas a monumentos e ao centro histórico, animação de turismo de congressos em torno das experiências de reabilitação urbana (ou congressos científicos promovidos pela UM ou pelo Hospital de Guimarães, pela AMAVE, pela UNAVE, pela Sociedade Martins Sarmento, etc.), promoção de eventos que capitalizem o efeito cénico e simbólico do Centro Histórico (projecto «Encenar a História»), reforço do turismo cultural e de negócios viabilizados pela existência de um parque hoteleiro de qualidade (Pousadas de St.^a Marinha da Costa, da Oliveira e Hotel de Guimarães) e pela existência de espaços (praças e edifícios) com grandes potencialidades para a realização de um vasto número de eventos (espectáculos, exposições, festas de rua, desfiles de moda, cerimónias oficiais, congressos, etc.).

- Fafe continua a debater-se com a sua posição periférica, apesar da dotação de equipamentos públicos, que, no entanto, não ultrapassam uma esfera de influência local. A cidade perdeu, a favor de Guimarães, a sede da Orquestra Norte Cultural. A programação da construção da A7, penalizou também a posição logística da cidade, de resto, localizada na «margem débil» do Ave, isto é, na zona de transição para os municípios periféricos situados a nascente.
- Vila Nova de Famalicão, apesar de situar-se num ponto privilegiado — cruzamento da A7 com a A3 — e na intersecção do principal eixo transversal do Ave (que ligará, também à Póvoa de Varzim e Vila do Conde), com o eixo AMP/Braga, e de também possuir um tecido industrial diversificado, encontra-se numa situação de centralidade não consolidada. A recente localização da Universidade Lusíada e do CITEVE (neste centro tecnológico, arrancaram recentemente o CENESTAP – Centro de Estudos Têxteis Aplicados, e o Centro de *Design* Têxtil e de Moda), elementos de centralidade evidentes mas ainda em fase de consolidação, contrasta com uma relativa debilidade no que respeita à diversificação e à qualificação das funções de comércio e serviços localizados na cidade.
- A situação de St.^o Tirso prende-se sobretudo com duas questões: a «concorrência» da Trofa e a proximidade à esfera de influência da AMP. O CIDE (Centro de Informação e Dinamização Empresarial, uma instituição proposta no âmbito da OID do Vale do Ave) não teve o impacte esperado e a cidade permanece com um perfil funcional onde ainda dominam funções de alcance predominantemente local. Faltam, portanto, elementos de consolidação da sua centralidade urbana, particularmente os que envolvem especializações e domínios de influência supraconcelhios.

Quanto às nucleações secundárias, referidas no QUADRO 3, embora a sua dinâmica demográfica no conjunto tenha sido, como se referiu, bastante positiva, registam-se situações muito distintas. Teremos também aqui muitas novidades num futuro próximo, esperando-se que os efeitos de concentração

demográfica que se registaram venham a ser acompanhados de um reforço funcional (especialmente de serviços e de equipamentos públicos) e de uma grande intervenção no domínio da qualificação urbanística. Como exemplos da divergência de trajetórias previstas, registem-se os casos da:

- Trofa: um aglomerado de dimensão apreciável, cerca de 17 800 residentes, logisticamente bem posicionado, e que, por efeito do aumento da acessibilidade à AMP (modernização da linha da CF e articulação desta ao projectado Metro de Superfície da AMP; proximidade ao nó da A3 e previsão da variante à N14), tanto pode entrar num processo de suburbanização, como, na hipótese mais optimista e através de uma política urbanística que favoreça e qualifique a sua imagem urbana, ver potenciados os seus efeitos de atractividade económica;
- Caldas das Taipas: um aglomerado de dimensão mais reduzida mas com uma estratégia clara de desenvolvimento no sentido de reforçar a sua imagem urbana e potenciar os seus recursos próprios no domínio do turismo termal (cf. QUATERNAIRE/PLANUM, 1994). Espera-se também que o futuro desenvolvimento do Pólo de PCT-P (eventualmente incluindo um Politécnico), na proximidade do aglomerado, e a melhoria das ligações a Braga e a Guimarães (futuro IP9), venham a catalisar um processo de centralidade urbana e a projectar a influência e a visibilidade das Taipas numa escala geográfica mais largada.

4.2.2 – *Nível Regional*

Ao nível regional, a modificação drástica das acessibilidades rodoviárias (A3 e A7, sobretudo) e ferroviárias (sobretudo para o caso da Trofa), provocam um «efeito de tenaz»:

- de um lado o efeito de polarização de uma metrópole próxima, a Área Metropolitana do Porto, que funciona como plataforma logística e económica, como mediadora entre os espaços regionais da industrialização flexível (ao nível da Região Norte) e a sua articulação ao nível internacional. Para além disso a AMP constitui uma aglomeração de oferta de ensino superior especializado e uma diversidade de oferta de eventos e infra-estruturas culturais que reforçam o seu papel de metrópole regional e o seu efeito de atractividade funcional, especialmente no domínio dos serviços ditos avançados (cf. DOMINGUES, 1993);
- do outro, a cidade de Braga, como referencial de dinâmica e de vivência urbana, sobretudo apoiada numa oferta extremamente diversificada de funções pertencentes a uma «fileira» de actividades de ensino e de formação profissional que integra desde os graus mais básicos, aos mais avançados, e que envolve diversas especializações e diversos tipos de promotores. Braga possui já uma massa

específica muito importante que lhe induz efeitos claros de economias de escala e de aglomeração, sobretudo para as actividades de serviços, que são, como se sabe, aquelas actividades que tiram maior proveito dos processos de aglomeração em rede (por efeitos de interdependências várias) em contexto urbano.

Este tipo de cenário favorece no caso do Vale do Ave, um efeito de «periferia industrial», tendencialmente esvaziado de funções de serviços de carácter direccional.

A confirmar-se o défice de procura de funções especializadas de serviços que, nas cidades do Vale do Ave, tenderiam a ocorrer por efeitos de articulação vertical com a fileira produtiva local (ver quadro), o efeito de terciarização da economia que alimentaria as dinâmicas de aglomeração urbana no Ave, está parcialmente bloqueado e, por isso, reduzido a um terciário dependente da procura final de bens e serviços (tanto maior quanto a capacidade de rendimento e de consumo e, por isso, dependente da elevação dos níveis salariais), ou da oferta de serviços e equipamentos públicos direccionados para o consumo colectivo.

Cf. DOMINGUES, 1994, para uma explicação detalhada (e exemplificada com o caso do Vale do Ave), sobre os processos de desconcentração de serviços para fora das aglomerações metropolitanas. A conclusão é a de que o único processo de reforçar essa dinâmica de desconcentração, é o de que a transição dos modelos de industrialização flexível para formas de reestruturação mais intensivas, seja capaz de fixar localmente (por existência de um potencial de clientela especializado, localizado nas proximidades) uma quota cada vez maior e mais qualificada de funções de serviços às empresas, interligados com a especialização das fileiras produtivas locais.

A avaliação das políticas recentes de desenvolvimento no Vale do Ave, no que respeita a promoção local de serviços às empresas, tem tido resultados pouco claros, apesar das somas de financiamentos disponibilizadas no âmbito do 1.º QCA.

Essa modéstia de resultados tem como explicação duas ordens de questões:

- uma «*deriva institucional do Estado*». Queremos com isto dizer que não tem existido uma política coerente para a «questão têxtil» do Ave, nem na sua formulação nem nas formas de a operacionalizar localmente. O sector têxtil ora foi considerado como um sector «tradicional» em vias de desaparecimento (não lhe tendo sido reconhecido, no início, um interesse estratégico), ora, sobretudo na sequência do «Relatório Porter» (de resto, contendo orientações desde há muito equacionadas por economistas, empresários e políticos nacionais e, nomeadamente pela OID do Vale do Ave), subitamente olhado como sector estratégico e (claramente) importante na balança comercial de Portugal.

O resultado tem sido o de que, ao nível da região do Vale do Ave, não tem havido condições institucionais de centralização e articulação locais dessas políticas, as quais permanecem orientadas e geridas por instituições do governo central (MIE, IAPMEI, ICEP, IEFP, etc.), no quadro da política industrial nacional. Curiosamente, o único programa de incentivos regionais, o SINDAVE, foi um programa de diversificação produtiva, dirigido a sectores não-têxteis.

A «deriva institucional» que referimos resulta, portanto, de um défice de articulação e de integração de políticas ao nível local, que deveria ser conseguida através de «uma recentragem regional das entidades gestoras dos sistemas de incentivos ao sector têxtil-vestuário» (cf. CEGEA, 1993, 57). Este tipo de argumentações é retomado no Plano Estratégico do Vale do Ave, nomeadamente no enunciado e conteúdo do Objectivo I — Promover o Ajustamento do Sistema Produtivo Local às Novas Condições de Competitividade (cf. AMAVE, 1993). Não adianta, portanto, constituir parcerias público/público, quando a capacidade operacional dos actores está limitada pela ausência de um poder de decisão (que é detido pelas instituições centrais que os tutelam) que não têm e por recursos que são geridos também de forma centralista e hierarquicamente descendente.

- Um «*défice da sociedade civil*», traduzido, nomeadamente, por uma fragmentação excessiva das instituições associativas empresariais. O sector têxtil/vestuário é representado por 11 associações sectoriais (das quais uma sediada em Guimarães) que prosseguem estratégias individuais e, frequentemente, se degladiam em disputas de notoriedade e de protagonismo. No recente concurso para um Centro de *Design* Têxtil e de Moda (em fase de instalação no CITEVE e em colaboração com o ICEP e o Cent. Port. de *Design*), aconteceu mesmo que uma das associações que já possui um centro afim (a ANIVEC, sediada no Porto), não concorreu com o CITEVE, apesar de ser sócia fundadora deste Centro.

Para além das 11 associações sectoriais, existe uma associação industrial/comercial, por concelho, e a UNAVE (União das Associações Concelhias do Vale do Ave). Ao nível regional a AIP (Associação Industrial Portuense) e a AIM (Associação Industrial do Minho), disputam também no Vale do Ave o seu poder de influência e de representatividade.

Quando o défice não ocorre por excessiva fragmentação, ocorre por comportamentos hegemónicos que tendem a (com ou sem resultados) gerir as suas próprias estratégias e, frequentemente, a entrarem em concorrência com instituições com quem seria suposto colaborarem.

Não é, assim, fácil atingirem-se consensos e concertar estratégias. A existência de programas e sistemas de incentivos (PEDIP, FSE, entre outros) agudizaram também um tipo de comportamento «autista», em que cada instituição luta pela elegibilidade dos seus

próprios projectos, encontrando-se, frequentemente, numa situação de forte dependência desses financiamentos em termos da definição da sua estratégia e da sustentação da sua própria actividade.

Resumo

Depois de um período de forte crescimento, o dinamismo do sistema produtivo do Vale do Ave encontra-se hoje confrontado com uma série de bloqueamentos cuja incidência e profundidade está ainda por equacionar.

A «crise» da fileira têxtil-vestuário da região é, por isso, uma crise de contornos complexos, que toca desigualmente os diferentes segmentos produtivos e empresas envolvidas. Não se trata, portanto, de uma situação de generalizada obsolescência do modelo, mas da activação do um processo de forte selectividade que contém em si resultados contraditórios: falências efectivas ou anunciadas, ao lado de «ilhas» de grande dinamismo empresarial, de modernização e de competitividade nos mercados externos.

Dentro deste contexto está, sobretudo, em causa a coesão do sistema produtivo regional, pelo menos nos moldes em que esta tem vindo a ser caracterizada. Em resumo, essa coerência está hoje sobrepressionada pelas novas formas de regulação de um mercado cada vez mais internacionalizado, que, ao nível local, diminui a autonomia e modifica os mecanismos da reprodução do sistema.

Apontámos, nesta comunicação, os principais tipos de tensões que se estão a verificar e o modo como esses condicionalismos dificultam a modernização e a competitividade do sistema produtivo local.

Referências bibliográficas

- AMAVE (1993), *Plano Estratégico do Vale do Ave*, AMAVE, Guimarães.
- CCRN (1993), *Avaliação de Políticas Sectoriais — O Vale do Ave*, CCRN, Porto (versão provisória, policopiada).
- CDEE (1988), *Operação Integrada de Desenvolvimento do Vale do Ave*, Centro de Documentação e Estudos Europeus, Porto, 2 vols.
- CEGEA(1993), *A Indústria — Estudo Estratégico sobre o conjunto de concelhos que compõem a AMAVE*, Centro de Estudos de Gestão e Economia Aplicada da Universidade Católica do Porto, Porto (policopiado).
- DEMATTEIS, G. (1988), «Contro-urbanizzazione e deconcentrazione: un salto di scala nell'organizzazione territoriale» in INNOCENTI, R. (ed.) *Piccola Citta & Piccola Impres* Franco Angeli, Milano, pp.100 a 115.
- DOMINGUES, A.; MARQUES, T. (1987), «Produção Industrial, Reprodução Social e Território — materiais para uma tentativa de abordagem do Médio Ave», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 222, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, pp.125-144.
- DOMINGUES, A. (1993), *Serviços às Empresas — concentração metropolitana e desconcentração periférica*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2 vol. (dissertação de doutoramento, policopiado)
- IAPMEI/MIE (1993), *Região do Vale do Ave: Estrutura Empresarial*, MIE, Lisboa.
- MARQUES, T. (1987), *Sistema Produtivo Industrial e Território — um estudo da Têxtil em Guimarães*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa (policopiado).
- MPAT (1994), *Operação Integrada de Desenvolvimento do Vale do Ave*, Apresentação ao Conselho de Ministros para os Assuntos Económicos, Lisboa (policopiado).
- QUATERNAIRE (1993), *Estudo Estratégico sobre o Vale do Ave* (vários relatórios temáticos), AMAVE, Guimarães, 1993.
- SA, M. Fernandes (1986), *O Médio Ave*, ESBAP, Porto.
- STORPER, M.; SCOTT, A.J. (1989), «The geographical foundations and social regulation of flexible production complexes» in WOLCHJ.; DEAR, M. (eds), *The Power of Geography*, Unwin Hyman, London, pp. 19-38.

O Vale do Ave

A terra e as pessoas

Carvalho Monteiro

1. ENQUADRAMENTO REGIONAL
 - 1.1 Modelo territorial e demográfico.
 - 1.2 Modelo socioproductivo.
2. RECURSOS HUMANOS
 - 2.1 População residente e população activa.
 - 2.2 Estrutura etária.
 - 2.3 Perfil do desempregado.
3. POI — PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO
 - 3.1 Objectivos.
 - 3.2 Intervenção prioritária
4. CONCLUSÕES
 - 4.1 Factores que no Vale do Ave são geradores de vantagens.
 - 4.2 Oportunidades para pequenos investimentos locais.

1. Enquadramento regional

- 1.1 A estrutura territorial do Vale do Ave caracteriza-se por uma rede densa de centros urbanos em expansão e que, geralmente, se integram em áreas de industrialização rural difusa.

As aglomerações urbanas têm, de um modo geral, pouco peso demográfico relativamente à população dos respectivos concelhos.

- 1.2 As taxas de crescimento natural, designadamente nos concelhos de Guimarães, Santo Tirso e V N de Famalicão são elevadas.

A taxa de variação entre 1981-91 foi de 6,46%. Muito acima da média do País e da Região Norte, respectivamente, de 0,2% e 1,2%.

Segundo dados do INE, em 1996, a população total da região do Vale do Ave era de 471 mil habitantes. E a taxa de variação entre 1991 e 1994 continuava a ser positiva (2,48%) e ainda superior à da Região Norte (1,33%) para o mesmo período.

A densidade demográfica é elevada, mormente nos 3 concelhos já referidos, Guimarães, Santo Tirso e V N de Famalicão, e a estrutura etária é muito jovem. Mas se tivermos em conta que ao Vale do Ave também pertencem os dois concelhos a montante, Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho, municípios montanhosos e agrícolas, diremos que há assimetrias acentuadas neste agrupamento de seis concelhos.

- 1.3 As cidades do Ave não são aglomerações urbanas perfeitamente delimitadas.

A maioria da população vive «entre cidades» numa malha urbana densa onde se localiza a fatia maioritária da actividade industrial dominante.

O sistema urbano do Ave está muito condicionado pela proximidade da Área Metropolitana do Porto e pela cidade de Braga.

As aglomerações urbanas da AMP e de Braga pressionam fortemente a região do Vale do Ave, podendo até ameaçar a sua própria identidade.

O sistema urbano do Ave prolonga-se para poente em direcção à Póvoa de Varzim e Vila do Conde, onde se cruza com a malha de influência da AMP, mas que estão também incluídos na Associação dos Municípios do Vale do Ave.

- 1.4 O perfil da actividade produtiva e o cenário enquadrador (casa-campo-empresa) constituem um modelo de funcionamento com forte homogeneidade, designadamente no triângulo formado por Guimarães, Santo Tirso e Famalicão, que lhes dão a coerência necessária para se constituírem num agrupamento solidário.

O modelo socioprodutivo caracteriza-se pela forte especialização na têxtil e no vestuário e pela existência de diversos núcleos polarizadores de mercados de emprego sub-regionais e locais.

O Vale do Ave comemorou, no ano passado, os 150 anos da sua industrialização e é o maior espaço têxtil da Europa.

No entanto, mantêm-se os baixos níveis salariais como factor estratégico de competitividade. O aumento do emprego não foi acompanhado pelo incremento da produtividade, das qualificações e dos salários.

A inserção precoce no mercado de trabalho, devido ao abandono do sistema escolar no ensino básico é outro dos traços característicos do modelo socio-produtivo dominante.

2. Os recursos humanos

2.1 Mas, a região do Vale do Ave é, essencialmente, a sua população residente; a população activa, empregada e desempregada, e o tecido empresarial e institucional. Por isso, é um espaço vivo, criativo e dinâmico. No processo de modernização das empresas devem associar-se o mercado, a tecnologia, mas, sobretudo, as pessoas. Porque o desenvolvimento regional aparece sempre relacionado com os Recursos Humanos existentes.

2.2 Como já vimos, nos seis concelhos que formam este agrupamento (Fafe, Guimarães, Santo Tirso, V N de Famalicão, Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho), em 1994, (últimos indicadores disponíveis) habitavam, aproximadamente, 471 mil pessoas. A distribuição por grupos etários era o seguinte:

0-14 anos = 21,5%
15-24 anos = 18,6%
25-64 anos = 50,3%
+ 64 anos = 9,6%

2.3 A população activa em 1996, era de 233 mil pessoas. A população empregada atingia 221 mil trabalhadores, sendo 183 mil empregados por conta de outrem. A taxa de actividade era de 49,6%. A evolução da população empregada por actividade reflecte uma perda de pessoas empregadas face a 1995 na generalidade das actividades.

Os alunos matriculados nos diversos graus de ensino, no ano lectivo de 1993/94, eram 88 350 e os docentes cerca de 6550.

2.4 Até há pouco tempo atrás muitos jovens do Vale do Ave ficavam apenas com a escolaridade obrigatória, outros abandonavam precocemente a Escola e, de imediato, ingressavam no mundo do trabalho.

Por falta de estruturas locais de formação e outras vezes por desinteresse não pensavam sequer na sua qualificação profissional. Era um problema que não interessava aos jovens nem às suas famílias, porque sempre foi muito fácil encontrar emprego. Daí, agora, o baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional dos trabalhadores activos do Vale do Ave, nomeadamente dos desempregados. E, daí, termos qualificações profissionais já ultrapassadas e, consequentemente, um défice que origina o desequilíbrio estrutural ao nível do mercado de emprego, podendo mesmo coexistir níveis de desemprego de longa duração com ofertas de emprego por satisfazer.

2.5 Do universo dos desempregados, cerca de 27 mil estão registados nos 4 Centros de Emprego sediados no Vale do Ave com o seguinte perfil:

Mulheres	55%
Até 4 anos de escolaridade	60%
Desempregados de longa e muito longa duração	62%
Com mais de 50 anos de idade	24%
Com profissões específicas da têxtil e do vestuário	33,5%
Indiferenciados	10%
Analfabetos	4%

2.6 Os jovens à procura do 1.º emprego representam cerca de 10% e uma elevada percentagem (44%) possuem habilitações iguais ou superiores ao 11.º ano. Mas a maior escolarização não lhes tem facilitado o emprego.

Há, neste grupo de jovens à procura do 1.º emprego, um traço comum: a falta de motivação por profissões específicas da têxtil e das confecções numa região onde a cultura empresarial destas actividades ditas tradicionais está profundamente enraizada.

2.7 Os Recursos Humanos disponíveis apresentam problemas específicos. Há disparidade entre as suas competências e as necessidades de diversificação do tecido empresarial.

O nível etário de muitos trabalhadores e a falta de qualificação escolar e profissional dificultam a sua reconversão profissional.

E, assim sendo, acentuar-se-á o desemprego de longa duração, conferindo ao desemprego a componente estrutural.

3. Da OID ao POI — Operação Integrada de Desenvolvimento — Plano de Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave

3.1 Reconhecendo a especificidade desta região do Vale do Ave foi criada a OID, em 1990, por Resolução do Conselho de Ministros, e continuada em 1994. No I QCA dispôs de um Programa Operacional próprio — o PROAVE — que integrava varios subprogramas e medidas.

3.2 As transformações no Vale do Ave são necessáνας. Existe mesmo uma pressão para a mudança. E, nesse sentido, em Janeiro deste ano, uma nova Resolução de Conselho de Ministros, criou o PDI, multisectorial, para o período de 1997-99, com incidência no agrupamento dos seis concelhos, enquanto as anteriores só abrangiam quatro, excluindo sempre Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho.

O Programa tem como principais objectivos os seguintes:

- a) Promover o ajustamento do sistema produtivo local às novas condições de competitividade;
- b) Reforçar a coesão interna e territorial do Vale Ave;
- c) Relançar a imagem nacional e internacional do Vale do Ave, qualificando a todos os níveis, em particular o ambiental, o sistema urbano eminentemente difuso.

- 3.3 O Programa compreende os seguintes vectores de intervenção prioritária:
- Medidas de estímulo a uma actividade económica sustentável;
 - Medidas e projectos de infra-estruturas aos quais se deverá atribuir prioridade nos programas operacionais do actual QCA, nas iniciativas comunitárias, no Fundo de Coesão, no Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central (PIDDAC) e nos orçamentos municipais.

Para atingir os objectivos estratégicos definidos serão realizados investimentos e desenvolvidas políticas em diversos domínios, tais como:

- competitividade e cooperação empresarial;
- emprego e formação profissional;
- acessibilidades;
- educação;
- desporto;
- cultura;
- juventude;
- saúde;
- habitação;
- ambiente.

- 3.4 O funcionamento do PDI será assegurado pelos fundos comunitários no âmbito do actual QCA, das iniciativas comunitárias e do Fundo de Coesão; pelo orçamento do Estado, pelos orçamentos municipais e pelo sector privado no que respeita a projectos da sua iniciativa co-financiados ou não.

4. Conclusões

- 4.1 Em todo o quadro descrito da região há bastantes fragilidades. Mas também prevalecem os recursos positivos das pessoas, nomeadamente, a reacção sábia das populações às situações de crise; a capacidade de mobilidade profissional, devido à polivalência de «qualificações» dos trabalhadores; o aparecimento de uma geração jovem mais escolarizada e com uma atitude mais favorável face à formação e à modernização; a entrada das mulheres no mercado de emprego na região do Vale do Ave que foi pioneira na Europa.
- 4.2 Depois, são geradores de vantagens os seguintes factores:
- a) A criação do Programa de Desenvolvimento Integrado até 1999;
 - b) A tradição industrial e de exportação;
 - c) O dinamismo da iniciativa empresarial da região;
 - d) A existência de boas empresas;
 - e) A actividade das universidades, das escolas profissionais, do Centro Tecnológico, das estruturas locais de formação e do emprego;
 - f) O vasto e actuante tecido associativo e institucional;
 - g) A estabilidade sociolaboral existente capaz de favorecer o investimento.

4.3 Se eleger como 1.^a prioridade a criação de emprego e a diversidade do tecido empresarial, de acordo com um estudo elaborado por investigadores da Universidade do Minho, as oportunidades para pequenos investimentos locais incidem nas seguintes actividades:

- Turismo e tempos livres (turismo rural; pesca e caça; parques de diversão);
- Consultoria empresarial (agências de publicidade e estudos de mercado);
- Actividades artesanais (produção e comercialização);
- Serviços de apoio à construção civil (pichelaria, serralharia);
- Actividades subsidiárias do sector têxtil e do vestuário (*design*; costura, etc.);
- Electrónica;
- Exploração de actividades agro-pecuárias (criação de gado; produção florestal, fruticultura...).

4.4 Concluo, afirmando que as pessoas qualificadas geram a dinâmica local e regional e adaptam-se melhor às novas situações. Portanto, o Vale do Ave será sempre o que forem as suas gentes.

Problemas metodológicos em estudos de reconversão de antigos espaços industriais em áreas centrais urbanas de média dimensão

*Margarida Maria Reis Gomes**

Resumo

O S temas da industrialização, urbanização, crescimento económico e processos de polarização dominaram a agenda dos estudos nas sociedades modernas. Actualmente, em consequência das mudanças nas estruturas socioespaciais mais recentes, as questões parecem ser os efeitos do declínio industrial nos espaços urbanos. Todavia a maior parte dos estudos restringe a temática em questão às zonas industriais das grandes aglomerações, sendo praticamente nulos os estudos realizados para centros urbanos de pequena e média dimensão.

Assim, propusemo-nos averiguar a extensão de algumas vertentes que compõem esta problemática, ao nível dum aglomerado urbano de média dimensão, como é o caso de Coimbra, acrescido da dificuldade de se tratar de um aglomerado sem tradições na «grande indústria», onde se torna necessário, em termos metodológicos, tornar visível determinados aspectos pontuais. A própria substituição da indústria não se realizou por áreas, mas efectuou-se caso a caso pelo que, forçosamente, tivemos de, a esta escala, entender, trabalhar e encarar as questões relativas à reconversão dos antigos espaços industriais na área central de Coimbra.

** Instituto de Estudos Regionais e Urbanos da Universidade de Coimbra.*

1. Introdução: O declínio industrial nas áreas urbanas

A diminuição da actividade industrial na cidade pode assumir duas formas de dissemelhante importância. Por um lado, o encerramento definitivo do estabelecimento industrial e que alguns autores registam como uma desindustrialização por mortalidade da empresa e até mesmo do ramo industrial. A desindustrialização assume dimensão dramática quando o fenómeno abrange as antigas cidades industriais, herdeiras da revolução industrial (BRUYELLE *et al.*, 1983) e marcadas pela indústria pesada (minas de carvão, siderurgia e indústria naval) ou pela indústria têxtil, devoradoras de mão-de-obra no passado (DÉZERT *et al.*, 1980; CAETANO, 1991; MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1991); por outro lado, no caso das empresas em que se verifica uma certa capacidade de resposta, a desindustrialização associa-se a uma exurbanização parcial ou total, isto é, ocorre a transferência dos estabelecimentos produtivos para áreas da periferia, assim como o surgimento de novas áreas dinâmicas e atractivas associadas, na maior parte dos casos, a novas formas de organização industrial (áreas planificadas, ninhos de empresas entre outros).

A desindustrialização é um processo que afecta o sector industrial encaixado no tecido urbano, no qual armazéns, oficinas, edifícios e chaminés desaparecem progressivamente. A antiguidade do equipamento industrial constitui uma causa da desindustrialização, pois a impossibilidade de remediar as condições de antiguidade, a inadaptação dos locais produtivos e a incapacidade para melhorar a sua acessibilidade, tornam frágeis as empresas, levando-as a procurar uma localização mais funcional. Com a política de descentralização dos anos 70, muitas empresas transferem-se em direção à periferia. A crise económica que explode a partir de 1973 atinge particularmente as empresas pequenas, as mais vulneráveis, e aquelas que são absorvidas por outras mais dinâmicas. O resultado é a cessação de actividades, quer o encerramento seja, ou não, total.

Por vezes, em estreita ligação com o processo de desindustrialização, encontram-se as grandes operações de urbanismo (por exemplo, construção de grandes artérias, de novos alojamentos...) que conduzem ao encerramento de empresas, muitas vezes imbricadas nos imóveis de habitação. Igualmente, a pressão predial encoraja as empresas a instalar-se nos subúrbios urbanos com condições interessantes, permitindo esta transferência uma venda vantajosa das antigas propriedades e/ou instalações e uma modernização dos meios de produção. O custo predial pode também apresentar um papel dissuasor para os industriais que desejam instalar-se na cidade, embora se assista a que muitas áreas industriais fiquem totalmente inutilizáveis sendo, por vezes, muito difícil o seu aproveitamento, constituindo-se os espaços industriais desactivados.

2. Questões metodológicas no estudo da reconversão das unidades industriais nas áreas urbanas

As investigações orientadas para os espaços industriais desactivados devem incorporar uma análise espacial e temporal de modo a possibilitar o conhecimento e o registo das modificações mais evidentes. Nesta perspectiva destacam-se as propostas de Ian Hamilton (1985), que supõem uma mudança de abordagem nas investigações que são dirigidas ao estudo dos problemas industriais e sua relação com os espaços

urbanos de tipo metropolitano. Hamilton afirma que a dinâmica de um sistema industrial, constituída pela totalidade das unidades industriais, se deve ao conjunto das mudanças operadas entre dois momentos (t_1 e t_2), num determinado espaço (X). Essas mudanças podem assumir uma das seguintes formas: primeiro a formação de novos estabelecimentos ou criação de novas empresas que correspondem às entradas ou nascimentos, encerramentos ou saídas dos estabelecimentos industriais existentes em t_1 ; segundo, verificarem-se modificações do volume de emprego nas empresas que, entre a data inicial, t_1 e a data final, t_2 , permaneceram activas. Estas diferentes formas que constituem o que se designa por *componentes de aproximação de mudanças industriais* (*components of change approach*) vão permitir não só conhecer o movimento das empresas e das novas localizações dentro da área X , assim como aquelas empresas que se realocalizaram para fora desta área. Assinale-se que estas mudanças são analisadas a partir da comparação das características organizativas da data inicial, t_1 , com as da data final, t_2 , do período considerado, pelo que t_2 não é mais que o resultado tanto das indústrias que continuam activas entre t_1 e t_2 (embora possa ocorrer uma variação do volume de emprego ou uma reestruturação do aparelho produtivo), como das novas entradas ocorridas entre t_1 e t_2 .

Na prática este tipo de investigação exige, por um lado uma seriação temporal de vários recenseamentos industriais circunscritos a uma determinada unidade espacial, seguida duma análise comparativa das situações espaço-temporais. Quando a indústria A passa a localizar-se numa nova unidade espacial Y desenvolve-se na antiga localização da unidade espacial X um espaço vazio. Contudo e supondo que na unidade espacial X , a localização da indústria A , realocalizada, seja ocupada por uma outra indústria, então não se considera a formação de qualquer espaço vazio uma vez que o edifício industrial pré-existente se mantém como tal. Igualmente, os espaços industriais desactivados, resultado das novas formas de localização e de distribuição da actividade industrial, não são mais que uma forma de mudança que identifica e caracteriza a evolução do próprio sistema industrial.

As inovações tecnológicas introduzidas no processo produtivo constitui uma das causas fundamentais para a evolução do sistema industrial uma vez que, respondendo tanto a pressões externas (especulação do solo, selecção de usos...) como a pressões internas (reestruturação tecnológica, encerramento dos estabelecimentos...), acabam por revelar importantes repercussões a nível espacial e promover novos modelos territoriais.

Quer a desindustrialização resulte do encerramento definitivo dos estabelecimentos industriais quer se associe à exurbanização, a maior parte dos estudos restringe a temática em questão às zonas industriais das grandes aglomerações, sendo praticamente nulos os estudos realizados para centros urbanos de pequena e média dimensão. Estes exigem necessidades pontuais, onde os pequenos proprietários têm uma lógica diferente do solo urbano, onde as transformações urbanas quase não se notam. Assim propusemos estudar a temática em questão no centro urbano de Coimbra, pois a constatação de alguns espaços industriais na cidade de Coimbra (Avenida Fernão de Magalhães, Arnado, Casa do Sal, Coselhas...), inicialmente com uma posição periférica ao núcleo urbano, mas que, gradualmente, foram sendo integrados pelo crescimento urbano, apresentando hoje uma posição central urbana, levou-nos a averiguar a extensão das várias vertentes que compõem esta problemática ao nível dum aglomerado urbano de média dimensão.

O caso de estudo

No estudo de caso, um primeiro problema pôs-se quando foi preciso delimitar a área de estudo. Esta, baseou-se na análise do Regulamento do PDM da CMC que, pela primeira vez, define zonas centrais, ou área central, como sendo as destinadas às actividades terciárias devendo, no entanto, manter funções habitacionais. A área central corresponde especificamente à Baixa e às margens do rio Mondego, entre as pontes Açude e Santa Clara, Figura 1.

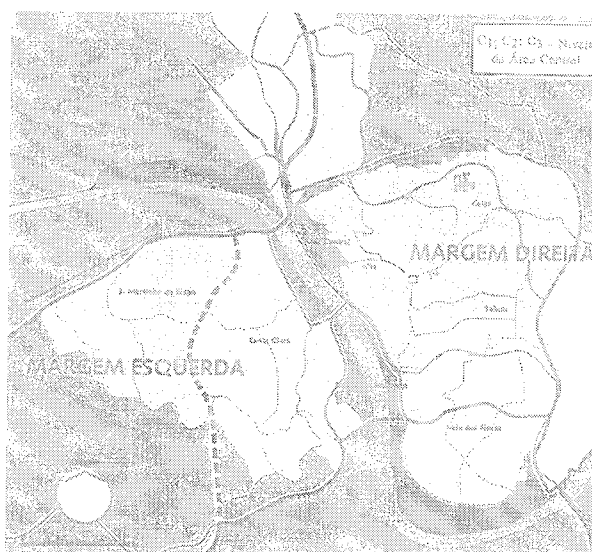


Figura 1 – Área central de Coimbra de acordo com o PDM.
(CMC, 1993-b: 18)

O Regulamento do PDM aponta três níveis na zona Central: C_1 , C_2 e C_3 (Figura 1). Na margem direita do rio Mondego, C_1 e C_2 , a área central estende-se da Portagem até à Casa do Sal, da Rua da Sofia até ao rio. Compreende áreas muito distintas como a *Baixinha*, área histórica a preservar e a recuperar, a Avenida Fernão de Magalhães, a frente *Ribeirinha* e o eixo central. A zona central C_3 circunscreve-se, em toda a sua extensão, à margem esquerda, entre a Avenida da Guarda Inglesa e o rio, que, apesar da sua centralidade, não se encontra, contudo, muito desenvolvida.

Relativamente à margem direita ampliamos o limite da área central considerando-a como a área que se estende do Açude Ponte ao limite sul da Avenida Emídio Navarro englobando a totalidade do Parque Dr. Manuel Braga, perfazendo no total uma área com 632 000 m².

Uma vez que o caso de estudo não apresenta espaços industriais de considerável dimensão tivemos a necessidade de prosseguir a análise edifício a edifício. Na Figura 2 encontram-se representados os sete edifícios estudados, bem como a sua localização na margem direita do rio, nomeadamente, entre o limite sul do Parque Dr. Manuel Braga e o Açude Ponte, entre as ruas Figueira da Foz, Sofia, Visconde da Luz, Ferreira Borges e o rio Mondego, circunscrevendo-se, assim, na sua maior extensão, à área central C_2 .

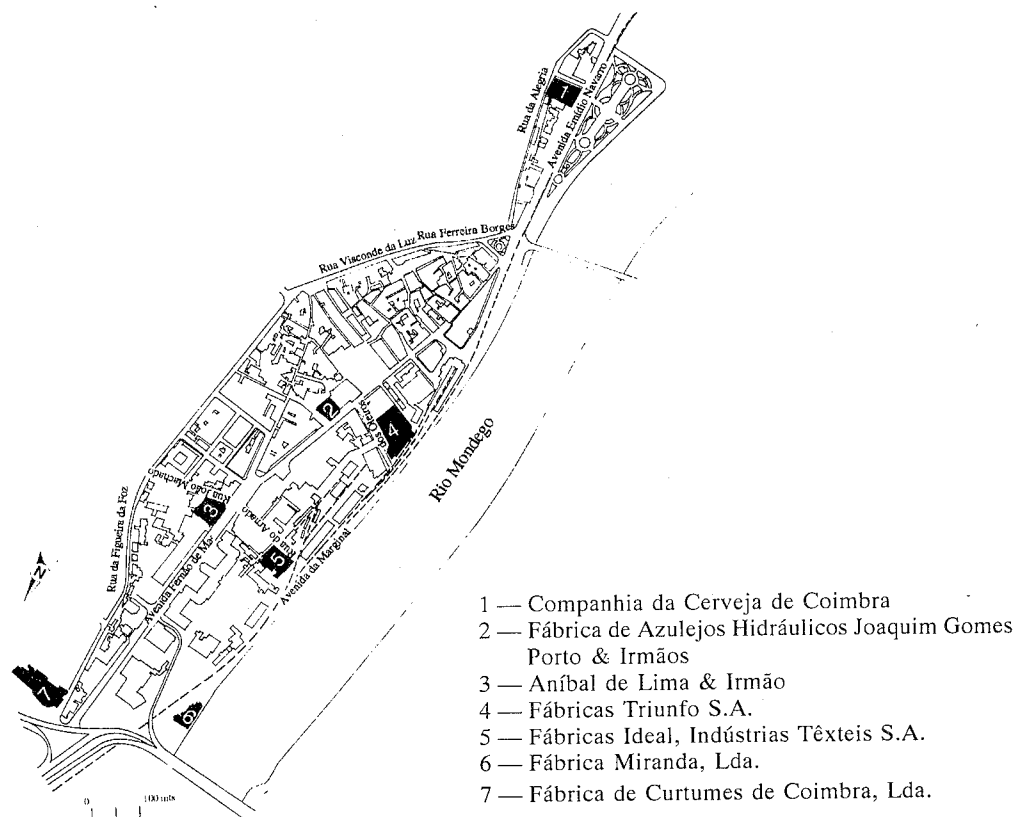


Figura 2 — Localização dos casos de estudo.
 (Elaboração própria)

No seu conjunto, os sete edifícios ocupam uma área de 33 500 m², valor que aumenta para 52 300 m², aproximadamente, depois de estimada a área total ocupada pelas mesmas empresas. Comparativamente à área central de Coimbra (632 000 m²), o valor 52 300 m² corresponde, aproximadamente a 8%, um valor significativo e suficientemente susceptível de promover jogos de interesse específicos entre os diversos agentes que intervêm na reconversão de áreas centrais urbanas. Esse interesse aumenta quando a reconversão dos antigos espaços industriais favorece o sector terciário.

Importa ainda referir que todos os casos analisados se encontram dentro do Centro Histórico de Coimbra, definido no Regulamento do PDM como uma área de alto valor histórico e ambiental que deve ser conservada, recuperada e valorizada sendo, por isso, objecto de Plano de Pormenor de Salvaguarda do Património.

A investigação prática iniciou-se com um conjunto de narrativas que começam por ser biografias empresariais e com as quais pretendemos marcar, por um lado, o início da actividade industrial e, por outro, o momento da desactivação ou cessação da actividade. A concretização deste objectivo levou-nos para um campo interdisciplinar,

onde assume papel de relevo a arqueologia industrial, que porém foi fundamental para situar no tempo e no espaço, e no quadro socioeconómico os casos seleccionados para o estudo. Na prática realizamos um conjunto de entrevistas tendo por base um questionário — *A Reconversão de Antigos Espaços Industriais*, no qual se destaca três partes fundamentais:

- A primeira, com a finalidade de obter o máximo de informação sobre as biografias das empresas, foi entrevistado, pelo menos, um elemento vinculado a cada uma das empresas seleccionadas: proprietário, sócio, gerente, empregado ou outro. O recurso à utilização da entrevista permitiu, deste modo, estabelecer uma relação de confiança e de cooperação com o inquirido, permitindo mesmo acumular informações adicionais. O objectivo foi conquistado para a totalidade dos casos de estudo e que se consagrou frente a um trabalho de investigação que exigiu a coordenação e o cruzamento de diversas fontes de informação;
- A segunda parte do questionário visa a caracterização dos diferentes projectos de reutilização e efectuou-se nas instalações do Departamento de Administração Urbanística da CMC, onde analisamos todos os programas e projectos de arquitectura integrados nos processos que, até Maio de 1994, deram entrada no referido serviço camarário. Com o objectivo de averiguar a existência ou não de conformidade com os instrumentos urbanísticos, a pesquisa incidiu na análise dos pedidos de viabilidade para a reutilização dos espaços em questão, memórias descritivas dos projectos de arquitectura, pareceres e actas das reuniões camarárias e aditamentos ao processo inicial.
- Por último, novamente sob a forma de entrevista/questionário procuramos caracterizar os novos empreendimentos, investigando os diferentes agentes intervenientes no processo de reutilização. De salientar que, em Maio de 1994, dos sete casos de estudo os processos referentes às empresas Fábricas Triunfo, S.A., Fábricas Ideal, Indústrias Têxteis, S.A., Fábrica de Curtumes de Coimbra, Lda., e Fábrica Miranda, Lda. ainda decorriam na Câmara Municipal.

Os resultados obtidos com a investigação permitiram avaliar as estratégias dos agentes intervenientes na reconversão e a natureza de reutilização, das quais se enunciam as mais pertinentes:

- Inicialmente, observou-se um conjunto de empresas que depois de desactivadas procederam à venda do imóvel e do terreno adjacente. Em regra, a venda efectuou-se a um construtor, tornando-se este o principal agente interveniente responsabilizando-se, ou não, pela promoção do novo empreendimento. Esta foi a estratégia utilizada pelo conjunto de empresas que primeiramente cessou a actividade industrial, especificamente a Companhia da Cerveja de Coimbra, cujo encerramento data de 1959, a Fábrica de Azulejos Hidráulicos Joaquim Gomes Porto & Irmão e a Fábrica Aníbal de Lima & Irmão, que cessaram a actividade, respectivamente, em 1965 e 1978. A Fábrica Miranda, Lda., cujo termo da actividade data de 1981, constitui um caso singular uma vez que ocorreu uma expropriação por parte da Direcção dos Serviços Regionais da Hidráulica do Mondego (DSRHM) com o intuito de reconverter o imóvel para serviços do Ministério do Ambiente e Recursos Naturais.

- Posteriormente, observa-se uma situação diferente, verificando-se que a promoção do novo empreendimento se efectua pela própria empresa, provavelmente devido à mais-valia do espaço urbano onde se encontram localizados. Inscrevem-se, neste caso, precisamente as empresas que ultimamente cessaram a actividade industrial, designadamente, as Fábrica de Curtumes de Coimbra, Lda., Fábricas Triunfo, S.A. e as Fábricas Ideal, Indústrias Têxteis, S.A., cujos termos datam, respectivamente, de 1991, 1992 e 1993.
- Relativamente à questão da valorização cultural e patrimonial dos edifícios industriais observamos que, na Companhia da Cerveja de Coimbra, assim como na Aníbal de Lima & Irmão, foram demolidos os respectivos edifícios fabris e, igualmente, o mesmo verificar-se-á com a Fábrica de Curtumes de Coimbra, Lda., contrariamente às reconversões mais recentes (Fábrica de Azulejos Hidráulicos Joaquim Gomes Porto & Irmão; Fábricas Triunfo, S. A.; Fábricas Ideal, Indústrias Têxteis, S.A. e Fábrica Miranda, Lda.). Significa, assim, uma preocupação recente pela conservação do traçado arquitectónico exterior dos edifícios fabris.
- Segundo a natureza da re-utilização observou-se que os pisos subterrâneos se destinam ao estacionamento e/ou armazéns dos estabelecimentos comerciais, os primeiros pisos visam a ocupação pelo comércio e serviços, seguindo-se os espaços destinados aos escritórios de profissões liberais. Os pisos mais elevados são preferencialmente projectados e conquistados por apartamentos de habitação e similares de hotelaria. Nos casos analisados integram-se igualmente unidades hoteleiras (Hotel Ibis e Hotel Tivoli) e modernos (mas de pequena dimensão) centros comerciais (Edifícios Topázio e Centro Comercial D. Dinis).
- Seguidamente sublinhamos a crescente importância do planeamento urbano no fenómeno da reconversão de alguns edifícios industriais na área central e observou-se, da década de 80 à actualidade, um acréscimo de critérios e de instrumentos urbanísticos assim como um rectificar contínuo dos mesmos visando o seu aperfeiçoamento.

A análise conjunta dos diferentes casos evidencia a passagem de uma situação casuística a uma outra mais recente, na qual os estudos urbanísticos tendem a ser mais metódicos e integrados. Esta evolução pode ser exemplificada com o caso referente à Companhia da Cerveja de Coimbra e a forma como decorreu o processo de reconversão. A aprovação, em 1979, para um edifício com 14 pisos acima do solo, para o sítio da Companhia da Cerveja de Coimbra, na Avenida Emídio Navarro, repercute justamente a ausência de um instrumento urbanístico. Todavia, a situação é posteriormente ultrapassada com a efectivação do Estudo Urbanístico da Avenida Navarro, que acabou por ser abandonado por não se coadunar com as regras, mais tarde, definidas nas Normas Provisórias de 92. Deste modo, actualmente os Edifícios Topázio constituem o resultado de diferentes iniciativas e propostas conjuntas, tanto dos serviços camarários como dos promotores ao longo de vários anos. A crescente valia do espaço central urbano e a consciencialização do valor patrimonial e arquitectónico de determinados edifícios industriais tem proporcionado, nos diferentes agentes intervenientes, mudanças de atitudes, designadamente nos técnicos urbanísticos, essencialmente através da determinação de regras urbanísticas que tencionam ser cada vez mais rigorosas e precisas. Assim, não é de estranhar que as reconversões mais recentes sejam acom-

panhadas por estudos de integração urbana, nomeadamente, por planos de pormenor, ou de conjunto, realizados pelos serviços camarários e relativos à área central do caso de estudo (Fábricas Ideal, Indústrias Têxteis, S.A. e Fábricas Triunfo, S.A.).

É cedo para estabelecer qualquer balanço sobre as operações de reconversão das unidades industriais na área central de Coimbra. Se inicialmente pareceu não existir qualquer relação directa entre a cessação da actividade, o fenómeno especulativo, e o tipo de estratégia desenvolvida, actualmente verifica-se que as últimas empresas sobreviventes têm vindo a terminar nas mãos da especulação imobiliária. Apesar de tudo, nos últimos anos, temos assistido a uma coordenação de um conjunto importante de instrumentos de gestão da cidade, quer ao nível das metodologias, conceitos e técnicas utilizadas quer ao nível de uma ligação mais estreita entre entidades públicas e privadas, agentes culturais, sociais e económicos, no debate sobre os problemas e caminhos a seguir. A prova disso podemos encontrá-la, não somente nas análises efectuadas ao nível dos instrumentos urbanísticos considerados para cada caso de estudo mas ao nível do PDM de Coimbra que privilegia a reorganização e a requalificação interna da cidade, valoriza a cidade existente, os seus espaços públicos construídos, e estabelecendo como princípios de intervenção urbanística a reabilitação das áreas ribeirinhas (relação da cidade com o rio), sem esquecer, contudo, a valorização dos espaços verdes integrados no tecido urbano consolidado.

3. Considerações Finais

Com este estudo não tivemos a pretensão, nem podemos, sobrepor ou transferir qualquer modelo aplicado aos países centrais. Desde cedo soubemos o risco que corríamos ao centrar um estudo numa realidade tão diferente como é o caso de Coimbra, acrescido da dificuldade de se tratar de um aglomerado sem tradições na «grande indústria». Assim, tornou-se necessário, em termos metodológicos, tornar visível determinados aspectos pontuais. A própria substituição da indústria não se realizou por áreas, mas efectuou-se caso a caso, edifício a edifício, pelo que, forçosamente, tivemos de, a esta escala, entender, trabalhar e encarar as questões relativas à reconversão dos antigos espaços industriais na área central de Coimbra. Presentemente estes espaços industriais e/ou sobretudo os edifícios fabris neles incorporados, em reconversão ou não, constituem, por um lado, uma importante reserva de solo potencialmente renovável, por outro, uma excelente oportunidade para a concretização de importantes operações urbanísticas.

Bibliografia

- BRUYELLE, Pierre; DÉZERT, Bernard (1983), «Les Relations entre la Ville et l'Industrie: Formes Anciennes et Formes Nouvelles», *Hommes et Terres du Nord*, n.º 1, Revue de l'Institut de Géographie de Lille, Bulletin de la Société de Géographie de Lille, Université de Lille, pp. 7-11.
- CAETANO, Lucília de Jesus (1991), «Desindustrialização, Reconversão e Terciarização: Algumas Reflexões», *Cadernos de Geografia*, n.º 10, Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 59-98.
- CÂMARA MUNICIPAL DE COIMBRA (1993-a), *Plano Director Municipal — Peças Escritas (Apresentação, Relatório, Regulamento); Peças Desenhadas*, Gabinete do Plano Director Municipal.
- CÂMARA MUNICIPAL DE COIMBRA (1993-b), *Urbanismo, Coimbra, Anos 90*, Divisão de Planos da Câmara Municipal de Coimbra.
- DÉZERT, Bernard; BASTIÉ, Jean (1980), *L'Espace Urbain*, Masson, Paris.
- GOMES, Margarida Maria Reis (1994), «Os Agentes Intervenientes na Reconversão dos Antigos Espaços Industriais», *II Congresso de Geografia Portuguesa*, Comunicação integrada no tema C: Processos de Desenvolvimento e Dinâmicas Territoriais e no subtema C.2: «Cidades, Processos de Urbanização e Estruturação do Território», Coimbra, 6 a 8 de Outubro de 1994, Associação de Geógrafos Portugueses, Lisboa, pp. 401-415.
- GOMES, Margarida Maria Reis (1995), «La Reconversión de las Unidades Industriales en el Área Central de Coimbra (Portugal)», *Actas do XIV Congreso Nacional de Geografía — Cambios Regionales a Finales del Siglo xx*, Subponencia 2.3: Renovación y Crisis en las Ciudades Europeas, Salamanca, 5 a 8 de Diciembre de 1995, Organizado pela Asociación de Geógrafos Españoles.
- HAMILTON, F.E.I. (1985), «Las Tendencias de Localización Industrial y Optimización de los Sistemas Territoriales Metropolitanos», *Estudios Territoriales*, n.º 17, MOPT- Ministério de Obras Públicas y Transportes, Madrid, pp. 41-67.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1991), *La Localisation des Industries. Mutations Récentes et Méthodes d'Analyse*, Éditions Nathan.
- PARDO ABAD, Carlos J.; OLIVERA POLL, Ana (1991-b), «Vacíos Industriales y Reorganización Urbana: Cambios de Uso sobre Antiguos Espacios Industriales», *XII Congreso Nacional de Geografía*, Valencia, Policopiado (por gentil cedência do Professor Pardo Abad).
- PARDO ABAD, Carlos J.; OLIVERA POLL, Ana (1992), «La Réutilisation des Friches — Les Friches Industrielles à Madrid: Opportunités Urbanistiques et Réutilisation du Sol Urbain», *Revue Belge de Géographie*, Mai 1992, Fascicules 1 a 4, pp. 195-201 (por gentil cedência do Professor Pardo Abad).

Concurso

«A Minha Escola e o Mundo Rural»

Paulo Santos



RINCIPAIS pontos da intervenção:

1. Os objectivos e o enquadramento do concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural»
 - Objectivos e enquadramento gerais;
 - Cooperação interinstitucional entre o PPDR o DES e as DREs.
 2. As modalidades dos concursos
 - Regras do Concurso
 - Calendário de actividades
 3. A adesão das escolas e as perspectivas do concurso
 - Elementos de apreciação das candidaturas das escolas;
 - Acções de promoção e perspectivas do concurso.
- (Tempo da intervenção: 15/20 minutos)

Apresentação do concurso «A Minha Escola o Mundo Rural», pelo Dr. Paulo Santos, Assessor do Gabinete do PPDR.

1. «Tem havido em Portugal, nas últimas décadas, uma apelativa tentação urbana. A cidade é apetecida, porque mais industrializada, com melhores condições económicas de vida, um mais fácil acesso à saúde e à cultura, uma maior proximidade dos centros de decisão. Enquanto isso, o interior vai-se desertificando, a população reduz-se e envelhece; as escolas fecham; os rebanhos desaparecem; as terras ficam por cultivar;

as tradições vão-se perdendo; as iniciativas comunitárias estiolam-se, os fogos multiplicam-se; a erosão acentua-se.»

Este texto de apresentação do concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural», da autoria do Colégio de São Teotónio, descreve de forma realista alguns dos problemas que afectam muitas zonas rurais do interior do País alertando, deste modo, para algumas das questões que o concurso procura sensibilizar e debater.

Com efeito, o concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural» assenta em vários pressupostos: em primeiro lugar, o facto de viver no mundo rural não poder ser considerado como uma fatalidade; em segundo lugar, o facto de a ruralidade ser um bem susceptível de gerar riqueza.

Nessa lógica, as estratégias de desenvolvimento a seguir, para além de procurar sensibilizar as populações, e entre elas os jovens, para as vantagens decorrentes do desenvolvimento em meio rural, terão de estimular a participação neste processo, de forma a captar inovação e gerir mudanças de forma positiva. A Escola representa um *forum* natural para o debate destas questões.

Assim, o concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural», pretende apoiar um conjunto de experiências-piloto que demonstrem as possibilidades de recuperação do mundo rural, tornando mais conhecida a realidade rural e os seus valores, incitando e levando a escola a participar na preservação dos mesmos. Quer isso dizer que o concurso procura incentivar, através das escolas e dos jovens, o aparecimento de «novas mentalidades» que valorizem o mundo rural, através da intervenção e da implementação de novos «saberes» e de «novas competências».

O concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural» assenta num protocolo de cooperação assinado no dia 21 de Janeiro de 1997 entre o Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, o PPDR e a Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional. A elaboração global do projecto incumbe à DES (regulamento, divulgação, primeira apreciação das candidaturas). O PPDR acompanha e apoia estes trabalhos em estreita parceria com as Direcções Regionais de Ensino; facilitando contactos e parecerias interinstitucionais.

O Programa é comparticipado em 75% pelo PPDR, no âmbito do FEDER. Os restantes 25 % de comparticipação nacional, revertem para o orçamento das várias Direcções Regionais de Ensino.

Além deste conjunto de instituições, estão a ser efectuados contactos, com o Fundo de Turismo e com o INATEL, com vista a um alargamento institucional da participação no projecto.

2. O concurso «A Minha Escola e o Mundo Rural» encontra-se aberto a todas as escolas secundárias do País (Colégios, Escolas C+S; Escolas Secundárias) sendo financiadas propostas com valores mínimos de 100 000 escudos. As verbas disponibilizadas pelo concurso destinam-se a financiar visitas de estudo de alunos e, respectivo material didáctico.

Os trabalhos apresentados pelas escolas enquadram-se numa lista pré-determinada de 10 áreas estipuladas no regulamento do concurso. Estas áreas abrangem: «O Povo Rural», «A Organização Social», «A Actividade Económica», «A Pecuária», «A Água», «A Floresta», «As Artes e os Ofícios», «A Cultura Rural», «O Património Arquitectónico e o Ambiente».

A metodologia de selecção das candidaturas adoptada pelo concurso traduz a preocupação em abrir este projecto à sociedade civil. Com efeito, os trabalhos serão apresentados pelas escolas às Direcções Regionais de Educação durante o mês de Maio

de 1997 e, em Julho de 1997, os projectos pré-seleccionados serão submetidos a um júri nacional e a uma comissão de apreciação das propostas.

Para as turmas vencedoras e respectivos professores, os primeiros prémios incluem: um circuito pelas Aldeias Históricas de Portugal e uma visita aos Centros Rurais (sendo estes últimos abrangidos por intervenções do PPDR). Os prémios serão entregues em público (com cobertura jornalística) e os resultados dos melhores trabalhos das escolas serão compilados e publicados num *Livro Branco*, em Janeiro de 1998.

3. Tendo em vista o aproveitamento de sinergias, esta experiência-piloto será articulada com o programa «Lusa Terra – Terra Lusa», da Rádio Renascença, também participado pelo PPDR (reportagens dentro e fora e das escolas), acompanhamento das actividades dos projectos com maior visibilidade, etc.). Serão também estabelecidos contactos com jornais, a fim de permitir a publicação e uma maior divulgação dos trabalhos das escolas através de suplementos semanais.

Até ao momento candidataram-se ao Concurso a «Minha Escola e o Mundo Rural» 89 Escolas Secundárias do País com a seguinte distribuição por área de intervenção das Direcções Regionais de Educação: 49 no Norte; 20 no Centro, 11 em Lisboa; 8 no Alentejo; 1 no Algarve. O leque das instituições associadas às escolas candidatas ao concurso abrange, entre outras, as autarquias, os centros rurais, as escolas profissionais e também associações de desenvolvimento local e empresas privadas.

Para o próximo ano, existem perspectivas de alargar esta experiência-piloto às escolas primárias e aos estabelecimentos de ensino superior, com base no mesmo tipo de terriática. Está a ser estudada a possibilidade de estabelecer uma cooperação transnacional com escolas de outros países europeus, para favorecer trocas de experiências em torno da problemática desenvolvida em Portugal pelo Concurso «A Minha Escola e do Mundo Rural».

O mundo rural — que desafios?

*Arnaldo Correia**



ERMITAM-ME, antes de tudo, agradecer à Associação de Professores de Geografia o gentil convite que me foi endereçado para, hoje, vir aqui participar neste seu XI Encontro Nacional.

Esta participação é-me duplamente grata, pois, na minha qualidade de filho beirão (preocupado com o desenvolvimento que teima em chegar definitivamente a esta região), é, para mim, uma honra partilhar este espaço de debate, e a alguma experiência que a Direcção-Geral de Turismo tem neste domínio, com toda a ilustre plateia.

Nos últimos 30 anos, diversas alterações estruturais têm vindo a afectar gradual e significativamente o modo de vida dos habitantes das zonas rurais e, em particular, a vida dos agricultores.

O declínio da tradicional actividade agrícola tem gerado deslocamentos maciços das populações para os meios urbanos desequilibrando as estruturas económicas e sociais dos campos. A desertificação das aldeias do interior e o envelhecimento das populações é um facto.

O abandono a que as coisas e as pessoas foram votadas são de ontem e de hoje.

De ontem, por razões que se prendem com a imigração e com a guerra colonial. De hoje, pela existência de um programa agrícola comum que impõe aos que ficaram, condições de competitividade que não se compatibilizam com as circunstâncias do meio rural português.

* Direcção-Geral do Turismo, Divisão de Turismo no Espaço Rural

A margem de manobra para inverter a situação é relativamente pequena. Contudo, a inversão é necessária e urgente.

Inflectir os acontecimentos, procurando novas áreas de rendimento em actividades não tradicionais do meio rural, como o turismo, pode ser um caminho, ou melhor, pode ser um dos caminhos, não sendo, porém, assuma-se desde já, a panaceia ou o milagre do desenvolvimento.

O turismo pode ser tão-só, um contributo sério para o reequilíbrio dos rendimentos das populações rurais.

Na verdade, é correntemente reconhecido ao turismo um contributo decisivo e primordial na recuperação económica, na minimização das assimetrias, no reagrupamento social e na preservação da cultura dos meios mais desfavorecidos.

Começemos por entender o que a actividade turística representa, na generalidade, para o nosso país e o seu respectivo contributo no espaço económico nacional.

Em Portugal, o turismo massificado, em especial associado ao produto «Sol e Mar» está perfeitamente estabilizado e, porque não dizê-lo, em fase de maturidade e acusando saturação em alguns destinos mais tradicionais.

O sector tem sido uma actividade em crescendo permanente. Os últimos dados disponíveis sublinham tal afirmação: em 1996, o número de estrangeiros entrado no País, só nos primeiros 10 meses do ano, totalizaram 19,6 milhões. A procura interna na hotelaria recenseada, segundo o INE, e até Agosto de 1996, verificou um forte crescimento de 8,1%, quando comparado com igual período de 1995, estabilizando-se globalmente em + 0,3%.

Sempre comparando 1996 com 1995, registou-se, até Setembro, e segundo o Banco de Portugal, um saldo positivo na taxa da variação das receitas do turismo de + 6,75%. O valor absoluto das receitas cifra-se em 498,4 milhões de contos, resultando um saldo da balança turística, no mesmo período de 228,4 milhões de contos. Se acrescentarmos que o sector representa cerca de 8% do PIB e emprega qualquer coisa como 5,6% da população activa, algo como cerca de 250 000 pessoas, poderemos dizer que os números falam por si e revelam a importância que o sector tem na economia nacional.

Paradoxalmente, o turismo de massas vem registando dificuldades diversas, e os operadores turísticos não têm tido capacidade de satisfazer clientes que rejeitam a indústria tradicional de turismo concentrado, e apenas procuram lugares onde simplesmente existam pessoas e sítios humanizados.

É nesta óptica que se procuram, cada vez mais, os espaços naturais e abertos, de humanização mais equilibrada, de aldeias e lugares rurais, que têm constituído aceleradamente uma procura dos mercados urbanos, nacionais e europeus.

É a oportunidade para um novo produto, o turismo de natureza, ou o turismo em espaço rural, que apenas espera a oferta estruturada nas suas diversas componentes, que responda cada vez mais às necessidades das gentes atacadas pelo «stress» das cidades.

Em Portugal, pese o tardio da descoberta, o turismo no espaço rural tem uma história de pouco mais de 10 anos. O suficiente para se implantar como um segmento da oferta turística de um modo afirmativo e consistente.

O panorama actual do turismo no espaço rural em Portugal, na sua vertente de alojamento, tem apresentado um crescimento constante, com um incremento anual médio de 41 novas unidades.

Hoje, temos 494 unidades (4554 camas) em funcionamento das quais 180 são turismo de habitação, 215 turismo rural e 99 agroturismo.

Uma vez que estamos em Viseu, diga-se, por curiosidade, que o distrito possui 53 unidades em funcionamento (Lamego, 8 e S. Pedro do Sul, 7), sendo o distrito do País, logo a seguir a Viana do Castelo (78) e Braga (58).

Em termos de projectos, a Direcção-Geral de Turismo tem em carteira um total de 862 projectos aprovados, destes, 109 (12,6%) localizam-se no distrito de Viseu (S. Pedro do Sul, 11, Viseu, 10 e Cinfães, 9). Só Braga detém um maior número (147) de projectos aprovados.

É, pois, lícito concluir que os proprietários rurais têm aderido a uma actividade, na qual, cada vez mais firmemente, se vai acreditando e o número de projectos fala por si.

Se acrescentarmos serem mais de 1400 os processos em apreciação na DGT, e que nos últimos 4 anos é superior a 50 o número médio anual de novos processos, a conclusão é por demais evidente.

Contudo, não só o alojamento em turismo no espaço rural é relevante. A animação (piscina, bicicletas TT, cavalos, ténis, por exemplo) associada às unidades é condição essencial, pois, prolongando a estada dos visitantes, rendibiliza as casas.

Exemplo definitivo de turismo de animação desportiva tem sido a criação de zonas de caça turística, em especial, no Alentejo e na Beira Interior. No momento, as ZCT são, já hoje, em número de 600, sendo algumas delas, porque bem geridas, empreendimentos de estabilização das economias locais.

Outra das apostas, em que a Direcção-Geral de Turismo acredita firmemente, tem sido o programa de recuperação das aldeias históricas de Portugal, da Beira Interior. A sua reabilitação arquitectónica, histórica e cultural, são factores decisivos para que criando meios de reprodução de riqueza, se possa fixar, ou mesmo recuperar alguma população, entretanto afastada para as vilas e cidades.

A aposta no turismo da natureza, no ecoturismo ou no turismo de espaço rural, como se lhe queira chamar, é, já hoje, uma componente importantíssima da actividade turística na nossa vizinha Espanha.

A FITUR de Madrid — uma das mais importantes feiras de turismo do mundo — onde me desloquei em Janeiro passado, provou o que acabo de afirmar, pois dedicou mais de 25% do seu espaço às actividades de turismo activo em espaço rural, só para as regiões autonómicas espanholas.

E numa perspectiva de acreditar que, também em Portugal, o turismo em espaço rural pode desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento do meio rural, acompanhando, aliás, a evolução da oferta turística, entendeu-se por bem reformular toda a legislação hoteleira, nomeadamente a que concerne o turismo no espaço rural. Na verdade, o aparecimento de novos produtos turísticos impunha alterações na respectiva regulamentação.

Assim, aguarda-se, para muito breve, a publicação do novo regime jurídico do turismo no espaço rural, segundo o qual, embora mantendo a filosofia e espírito do actual regime, mantendo, nomeadamente, as actuais modalidades de turismo de habitação, turismo rural e agroturismo, bem como os padrões de qualidade actualmente exigidos, introduz novos conceitos de alojamento turístico, como a casa de campo e o turismo de aldeia.

Estamos convictos de que estes e outros novos produtos poderão colmatar algumas propostas de investimento turístico que, um pouco por todo o País vão emergindo, mas que, actualmente, carecem de enquadramento legal.

Dadas as circunstâncias político-económicas que caracterizam a Europa rural de hoje, e o mundo rural português em particular, é nossa maior convicção que o desenvolvimento rural é cada vez menos agricultura, e cada vez mais outras actividades complementares.

Como disse, o turismo é, de certeza, um dos instrumentos à nossa disposição para exercitar a alavanca do desenvolvimento das regiões do interior.

A Conferência Europeia sobre o Desenvolvimento Rural, reunida em Cork, na Irlanda, em Novembro passado, afirma, na sua declaração final, estar convencida de que os cidadãos europeus dão cada vez mais importância à qualidade de vida, em geral, e às questões relativas à qualidade de saúde, segurança, desenvolvimento pessoal e lazer, em particular, e reconhecendo que as zonas rurais ocupam uma posição privilegiada para satisfazer esses interesses, oferecendo todas as possibilidades para um autêntico modelo de qualidade, propõe que o desenvolvimento rural sustentável deve ser uma das prioridades da União Europeia tornando-se «(...) um princípio fundamental de qualquer política rural no futuro imediato (...)».

Esse desenvolvimento deve ter como objectivos inverter o processo de êxodo rural, combater a pobreza, estimular o emprego e a igualdade de oportunidades (... respondendo, entre outras, à necessidade de melhorarem o bem-estar das populações rurais».

Para tal desiderato, a política a conceber deverá, numa abordagem integrada, englobar no mesmo quadro jurídico-político «(...) o ajustamento e desenvolvimento da agricultura, a diversificação económica (...) a gestão de recursos naturais, a melhoria das funções ambientais e a promoção da cultura, turismo e das actividades recreativas».

E eu acrescento: só uma política que respeite a subsidiariedade de cada região e, sobretudo, que defenda a biodiversidade, os recursos patrimoniais disponíveis, sejam eles naturais, humanos, paisagísticos, arquitectónicos ou culturais, pode, sustentadamente, alcançar o desenvolvimento a que nos propomos, de molde a que as opções das gerações vindouras não sejam prejudicadas.

Disse.

Muito obrigado.

Página em Branco

X ENCONTRO NACIONAL
DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Lisboa

1996

Página em Branco

Discurso de abertura

Luís Amorim

Ex.^{ma} Senhora, Secretária de Estado da Educação e Inovação, Prof.^a Doutora Ana Benavente;
Ex.^{mo} Senhor Vereador da Educação do Município de Lisboa, Engenheiro António Abreu;
Ex.^{mo} Senhor Presidente da Escola Superior de Comunicação Social, Dr. Antas de Barros;
Distintos Convidados
Caros Colegas

Q UERO começar por agradecer à Senhora Secretária de Estado, Prof.^a Doutora Ana Benavente a sua presença nesta Sessão de Abertura.
Gostaria, ainda, de agradecer a presença de todos os convidados e, em especial, à Prof.^a Doutora Ana Bettencourt, bem como ao Prof. Doutor Christian Daudel que nos irão, certamente, enriquecer com as suas reflexões.

Todo o indivíduo é, à sua maneira, um geógrafo. Habita um espaço que aprende a conhecer, a dominar, a partilhar. A dimensão espacial tem, portanto, uma carga cognitiva e afectiva. E esta dimensão espacial alarga-se hoje à escala planetária.

Tal facto é, aliás, bem compreendido, por exemplo, pelo mundo da publicidade e do *marketing*.

Na realidade, todos os dias somos inundados com dezenas de anúncios que evocam o espaço, desde as imagens de satélite, a várias escalas de observação, até aos mapas, (e aqui encontramos uma grande variedade, desde os planisférios às plantas). A linguagem espacial faz, pois, parte do nosso quotidiano e está cada vez mais carregada de simbologia.

Ora uma das funções mais importantes e específicas do professor de Geografia é exactamente ensinar os jovens a descodificar as diversas linguagens espaciais, fazendo ressaltar a importância da reflexão sobre a conceptualização do espaço, seja ele real, vivido, percebido, imaginário.

Preocupações hoje dominantes na Educação, como a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para a Cidadania, a Educação Ambiental encontram-se enraizados no pensamento dos geógrafos. O espaço vivido, o espaço percebido, o espaço global, os conflitos entre o «nosso» espaço e o espaço «dos outros» são conceitos que fazem parte da investigação geográfica e da pedagogia da geografia.

No entanto, enquanto professores de Geografia, somos ainda encarados como uma minoria.

Talvez porque, na era da especialização, teimamos em ser os que fazem a ponte entre o espaço natural e o espaço humanizado, entre a Natureza e o Homem, enquanto «tecedores» das múltiplas combinações de tramas que dão personalidade própria a cada região, a cada cidade, a cada aldeia deste nosso maravilhoso mas complexo planeta.

Também porque nunca quisémos possuir o espaço enquanto domínio próprio, e sempre afirmámos que o seu conhecimento é enriquecido com as várias perspectivas disciplinares. Apenas recusamos que o espaço seja entendido tão-só enquanto um território constituído pelo simples somatório de características físicas e humanas.

Existe, pois, uma contradição entre:

- a importância crescente que a sociedade dá à linguagem espacial e ao conhecimento do espaço
- a abertura científica e pedagógica que praticamos e
- o aprofundamento que o sistema educativo concede ao ensino/aprendizagem da geografia:

Na realidade, daqui para a frente poderemos ver-nos constrangidos a utilizar, com alguma propriedade (e amargura), esta expressão (desculpem-me a ironia) «No tempo em que os animais falavam» os nossos filhos, os nossos jovens sabiam Geografia de Portugal. Não está aqui em causa a disciplina de História e Geografia de Portugal. Mas é fundamental investigar o perfil terminal dos alunos do ensino básico, procurando detectar as suas maiores carências neste campo e elaborar propostas concretas, a curto e médio prazos, tais como, por exemplo:

- a institucionalização, nas escolas básicas 2/3, de horas próprias para a planificação conjunta entre os professores desta disciplina e o delegado de Geografia, dos objectivos e conteúdos referentes à Geografia de Portugal;
- a revisão do programa de maneira a que as últimas unidades didáticas, mais consagradas à geografia de Portugal, sejam efectivamente dadas;
- passando pelo reforço institucional da formação geográfica da larga maioria de professores desta disciplina que não têm qualquer formação em geografia;
- além da reformulação, a médio prazo, do perfil dos professores com habilitação para a leccionar, nele concedendo, obrigatoriamente, tanto espaço ao saber geográfico quanto ao saber histórico.

Aqui, tal como noutros campos, não pretendemos exclusividade, queremos partilha, mas não aceitamos que a dimensão espacial seja apenas suporte da dimensão temporal.

Falávamos, há pouco, que somos uma minoria. Realmente somos a única disciplina cujos ciclos de ensino-aprendizagem nem sempre coincidem com os ciclos pedagógicamente definidos para o Ensino Básico. O 1.º ciclo do Ensino Básico é o único onde ainda existe coincidência. O saber e o saber fazer «geográficos» aprendem-se através da disciplina de Meio Físico e Social (disciplina esta à qual a Associação de Professores de Geografia gostaria de dar o devido realce, razão até pela qual se propõe a realização de um painel/debate sobre esta temática neste Encontro, apesar de serem poucas as ESE que dispõem de professores de Geografia).

Dizíamos, pois, que é apenas no 1.º ciclo que há coincidência, já que o nosso 2.º ciclo não termina no 6.º ano mas sim no 7.º ano e o nosso 3.º ciclo se resume ao 9.º ano. Esta discrepância, este verdadeiro «non sense» em termos de desenvolvimento curricular tem necessariamente que ser corrigido, nem que seja sob formas menos «ortodoxas», já que o princípio, consagrado na Reforma Curricular de não haver disciplinas com menos de 3 horas semanais nos parece correcto. Aliás, ainda há bem pouco tempo, a Presidente da Associação de Professores de Biologia e Geologia, nos propunha a possibilidade de uma troca de «semestres», também para obviar a falta das Ciências da Natureza no 9.º anc. Sejam quais forem as medidas que vierem a ser adoptadas importa compreender que o fim do «buraco» da geografia no 8.º ano e das Ciências da Natureza no 9.º ano é um aspecto importante na redefinição curricular do Ensino Básico.

Outra questão importante de reflexão para os professores de geografia é, sem dúvida, a nova disciplina de IDES. Mais uma vez este projecto de disciplina de «Banda Larga» nos mereceu respeito e atenção. A própria Associação de Professores de Geografia já fez, desde que se generalizou o ensino desta disciplina, seis acções de formação, para criar espaços e momentos de reflexão e troca de experiências sobre esta disciplina. Mas, perante o seu perfil, afigura-se-nos extremamente difícil a existência de um exame a nível nacional que consiga abarcar o tipo e a multiplicidade de objectivos e conteúdos que o seu programa propõe. Também não se nos afigura correcto a obrigatoriedade do exame de Economia e/ou Geografia dos 10/11.ºs anos, que vem criar uma situação de disparidade contrária aos princípios da Constituição e da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este é, pois, outro *dossier* a rever urgentemente (sendo que uma das soluções mais correctas passaria pela extensão do ensino da Geografia e da Economia, obviamente, ao 12.º ano).

A Associação de Professores de Geografia estará sempre disponível, procurando no diálogo — sem utopias, mas não abdicando dos princípios que lhe parecem ser os mais correctos para a educação dos futuros cidadãos — ajudar à construção de uma Reforma verdadeiramente Educativa.

Queremos, neste momento, elogiar o espírito de diálogo que a Secretária de Estado da Educação e Inovação tem procurado imprimir e que resultou já no facto de, após nove anos de existência, só agora, e no curto espaço de alguns meses, termos tido várias reuniões nessa Secretaria de Estado, para auscultações no âmbito da formação de professores e dos exames do ensino secundário.

O mesmo podemos dizer em relação ao diálogo frutuoso que as duas Associações de Geografia, a dos Geógrafos e a dos Professores de Geografia têm vindo a realizar, consubstanciado em eventos diversos como acções de formação e tomadas de posição conjuntas.

Já tal não acontece, infelizmente, com o relacionamento entre o Ensino Básico e Secundário e o Ensino Superior.

A formação de professores de Geografia, e, sobretudo, a formação contínua só terão a ganhar se todos nós, despidos dos nossos preconceitos, quer a montante quer a jusante, para utilizar uma linguagem geográfica, compreendermos que o Ensino Superior tem de dialogar com o Ensino Básico e Secundário, (através, por exemplo, de instituições como as Associações Pedagógicas), o perfil das acções de formação que, financiadas pelo programa Foco, se destinam a actualizar científica e pedagogicamente os professores, já que as necessidades e expectativas destes têm de ser reconhecidas e atendidas. O mesmo se passa, aliás, com o perfil do futuro professor de geografia no EBS. Só através do diálogo entre os dois subsistemas educativos é que se pode realmente melhorar o ensino, a aprendizagem, enfim, a educação geográfica.

Há nove anos atrás, aquando do nosso 1.º Encontro Nacional, discutimos e centramos a nossa atenção nos conteúdos programáticos que deveriam contribuir para uma verdadeira educação geográfica do futuro cidadão.

Hoje, se bem que a parte curricular da Reforma seja ainda uma preocupação (há que rever, por exemplo, o 7.º ano, com um programa demasiado longo e pouco ajustado ao desenvolvimento dos jovens dessas idades; debater a incoerência entre a arquitectura da disciplina de IDES e a realização de um exame nacional; ou a questão da leccionação das Unidades Capitalizáveis do Ensino Recorrente na disciplina de Meio Ambiente), as nossas preocupações centram-se principalmente nas práticas pedagógicas, na formação contínua, no modelo de avaliação do secundário e esperamos sinceramente que os desajustes estruturais entre o que a sociedade pede ao futuro cidadão e os meios que se põem à disposição dos professores para os formar, possam ir sendo corrigidos.

Para terminar, e porque este é o nosso X Encontro, permitam-me fazer aqui uma evocação do que foi o I Encontro Nacional de Professores de Geografia pedindo uma salva de palmas para os seis colegas que, no decorrer do ano de 1987, se propuseram reunir cerca de 50 professores para debater os principais problemas da nossa disciplina e acabaram juntando 350 professores, e para a Escola Secundária da Amadora, na pessoa da presidente do seu CD, que, em pleno funcionamento de aulas, nos concedeu todas as facilidades, originando-se, assim, esta «tradição» de todos os anos nos encontrarmos.

Desejo a todos, em nome da Direcção da Associação de Professores de Geografia e em meu próprio nome um profícuo Encontro.

A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alternidade

*Christian Daudel**



INHAS senhoras, meus senhores

Como prólogo da minha conferência, e por razões que nos são queridas, permiti que invoque alguns grandes autores franceses, portugueses, brasileiros: grandes escritores, grandes geógrafos, grandes sábios. É uma maneira de impor marcos fortes, propícios a guiar-nos na nossa reflexão sobre a alteridade e a sua didáctica: problemática essencial e complexa, se o é. Porque a geografia é um humanismo.

Saint-Exupéry antes de mais. Um grande humanista. Lembrar o *Príncipezinho* e o seu encontro com o geógrafo que o aconselha a visitar a Terra, porque «tem boa fama...!, diz-lhe».

O escritor-aviador acrescentou também em *Terra dos Homens*. «A Terra ensina-nos mais sobre nós do que todos os livros. Porque nos resiste. O Homem descobre-se quando se confronta com o obstáculo. Mas para o atingir é necessário um instrumento. Só o espírito, se soprar sobre a rocha, pode criar o Homem.»

* *Universidade Jean Monnet, Saint-Etienne, France*

Fernando Pessoa, grande poeta universal deste século, amante de Lisboa, cidade onde permanecerá, durante toda a sua vida, o eterno nostálgico. Sentiu sempre como um exílio a sua estada na África do Sul. Em Durban, experimentou o desconhecimento sobre os Portugueses e sobre o papel histórico do seu país. Isto deve justificar o seu projecto de escrever um guia turístico «Tudo sobre Portugal», projecto que, no entanto, não pôde conduzir a bom termo.

Milton Santos, o grande geógrafo das cidades do Terceiro Mundo. Em 1994, recebeu, com justiça, e por toda a sua obra, o prémio Vautrin Lud (Prémio Nobel da Geografia), no Festival Internacional de Geografia, em Saint-Dié, nos Vosges, em França.

Voltaire, o filósofo das Luzes, era ao mesmo tempo severo e cheio de esperança para com os humanos. Em *Zadig*, o herói, «representava então os homens tal como são de facto: insectos devorando-se uns aos outros sobre um pequeno átomo de lama». No seu *Tratado para a Tolerância*, expõe uma notável lição de universalidade, sempre actual: «Digo-vos que é preciso olhar todos os homens como nossos irmãos, o Turco, o Chinês, o Judeu, o Siamês.» Belo tratamento de alteridade.

Brigitte Paulino Neto e o seu belo romance *A Melancolia do Geógrafo*. Para a romancista, «o sonho é, sempre, mais forte do que a realidade, sempre mais consistente que o só real, mais belo, mais louco, que a verdade». É por causa deste sonho, aliás, que o herói se «tornou geógrafo».

Paulo Coelho, cuja obra literária tem um enorme sucesso no mundo inteiro. Para ele, uma história de amor encerra todos os segredos do mundo. «Há coisas na vida, pelas quais vale a pena batermo-nos até ao fim.» O seu maravilhoso livro iniciático *Sobre a Margem da Ribeira Piedra, sentei-me e chorei*, proclama a necessidade da harmonia consigo próprio. Porque, assim como «um reino dividido não resiste aos ataques do inimigo, um ser humano dividido não consegue enfrentar a vida».

Pierre Gourou, também, com a sua célebre obra intitulada *Terra da Boa Esperança*, em resposta a *Tristes Trópicos*, o livro de Lévy-Strauss.

Josué de Castro, finalmente, com *A Geopolítica da Fome*.

E muitos outros ainda. A lista é infinita. As características das nossas referências levam-nos a dizer, desde já, que devemos cada vez mais inscrever a nossa reflexão num pensamento cultural e filosófico. Porque a alteridade não existe sem identidade e sem ética: identidade das civilizações do mundo, ética das sociedades humanas, deontologia dos poderes.

No momento em que se fala duma nova desordem mundial, para qualificar as inúmeras tensões crises e conflitos que afectam o nosso planeta, a prioridade intelectual para os professores de Geografia, mais do que para as outras disciplinas de ensino, é repensar as relações dos homens entre si nas suas percepções, diálogos e acções. Trata-se, então, de reflectir, da melhor forma possível, no tema de alteridade. A aposta

é importante. Saint-Exupéry compreendeu, e recordava com fervor que «não herdamos a terra dos nossos antepassados. Emprestamo-la aos nossos filhos».

Os desenvolvimentos recentes de uma actualidade trágica serão suficientes para nos abrir os olhos, a nós e a todos os nossos contemporâneos? A violência e a barbárie que acreditávamos definitivamente restringidas a territórios longínquos, propagam-se em solo europeu. Na Espanha, na Grã-Bretanha, na França, o terrorismo tem, ainda recentemente, chocado e semeado o sofrimento e a morte, às cegas. O horror e a crueldade atingiram níveis inimagináveis, recentemente na Escócia e, não há muito, na Bósnia. Quotidianamente, em numerosos arredores de grandes aglomerações europeias, mas também nas cidades médias e pequenas, as dificuldades económicas e sociais, os racismos e as xenofobias, os integrismos religiosos e as seitas, as drogas e as mafias, abalam e desestabilizam as populações. Terão as nossas sociedades europeias entrado de modo irreversível em crise e decadência?

Em França, o filme *A Raiva*, em cartaz, desde há meses, obteve um sucesso significativo. Trata da realidade dramática de certos bairros muito desfavorecidos, no limite da explosão social generalizada. Sinal dos tempos.

A raiva do Outro está espalhada toda a parte do mundo. Não é necessário considerar apenas as nossas desgraças, na Europa, segundo uma visão demasiado egoísta. Por outro lado, o egoísmo não tem mais lugar no Planeta. O mundo é só um, a humanidade é uma. Como lembrava recentemente René Jean Dupuy, professor no Collège de France: «A Terra só tem um povo e o mundo é povoado de estranhos?» Paradoxo da equação da alteridade. A mundialização das trocas, a generalização e aceleração das comunicações de uma ponta à outra do mundo, leva-nos a reafirmar a necessidade dos valores universais, dos direitos do Homem, da tolerância das solidariedades e cooperações. Porque o mundo tornou-se uma pequena aldeia planetária segundo a expressão de Mac Luhan. O Cibernundo e as auto-estradas da informação reservam-nos surpresas contraditórias. «As boas e as más surpresas.» Como a língua de Esopo no passado e hoje o Web na Internet, as novas tecnologias da comunicação mundial prometem-nos a partir de agora o melhor e o pior.

Que conteúdos disciplinares ensinar? E segundo que didácticas? Questões decisivas. Neste fim de século a crise da modernidade, da pós-modernidade e ainda da sobre-modernidade afecta profundamente a organização dos conhecimentos geográficos nos programas escolares. A legitimidade do «corpus» é posta em causa. Desde há muito tempo todo o ensino geográfico estava inscrito numa lógica de progresso que caracterizava a sua conduta. Hoje os desregramentos de toda espécie (ecológico, económico, sociológico, ideológico, geopolítico) reduzem a validade da arquitectura cognitiva à qual estávamos habituados nos nossos laboratórios e nas nossas aulas desde há muito tempo.

Por natureza e por vocação a ciência geográfica trata do espaço hic et nunc, aqui e agora, e também do espaço «algures». O ensino desta disciplina tenta restituir da melhor forma as paisagem do mundo e as sociedades dos homens. Esforçou-se sempre por mostrar explicar e fazer compreender as realidades físicas e humanas do Planeta

nas suas diversidades. A maior parte do tempo, esta restituição geográfica efectuou-se segundo uma óptica europeia, francesa para nós lusitana para vós. O que nos levou a qualificar na altura de visão eurocêntrica em geral. Em França, falamos de visão hexagonal para o que especificamente nos caracteriza.

No passado, os manuais escolares veicularam, por vezes, discursos, percepções e imagens orientados segundo ideologias políticas, referências culturais, sistemas de valores, modos de pensar científicos inspirados de longe ou de perto na identidade europeia. No que nos diz respeito foi uma certa ideia da França e a «excepção francesa» que muitas vezes organizaram os diferentes capítulos: ideal patriótico, missão civilizadora do tempo da colonização, filosofia terceiro-mundista. Para os Estados Unidos da América o liberalismo e a democracia prevalecem sempre. O ex-Império Soviético era evocado segundo o modelo comunista. Para cada país há abundantes exemplos. Ao estudá-los surgiriam todos carregados de uma subjectividade¹ inevitável e muitas vezes de uma evidente parcialidade.

De facto, na Escola, os livros de Geografia foram, de maneira mais ou menos insidiosa, e apesar dos conhecimentos objectivos que davam da Terra, potenciais vectores ideológicos. Como é o caso do patriotismo, nacionalismo e propaganda. Isto, ainda hoje é verdadeiro, mesmo sendo a ciência geográfica apresentada como um humanismo².

Esforçamo-nos por denunciar todos os determinismos e egocentrismos, por promover a tolerância e o «direito à diferença», por reconhecer as diversidades e os particularismos do mundo. Sem dúvida, foram realizados grandes progressos no tratamento científico da actualidade geográfica mundial. Mas podemos afirmar, por isso, que a didáctica da Geografia domina a partir de agora a problemática da alteridade?

Então como se devem tratar os territórios mais ou menos longínquos, estranhas civilizações, sociedades diferentes das nossas, segundo que postulados, que paradigmas e que métodos, para atingir uma maior precisão de análise e melhorar a verdade das percepções e dos propósitos? Na educação geográfica quais são as apostas da alteridade no futuro? Através de que conceitos e emoções se apresenta? Que didáctica de progresso podemos encarar?

Desde já as apostas da alteridade manifestam-se claramente. Cabe-lhe a responsabilidade na mundialização dos fenómenos. Eis o modo dominante de leitura do planeta e das actividades humanas que aí se desenvolvem num contexto mundial caótico e trágico. A propósito do planeta, fala-se agora de «mutações formidáveis», de «desordens generalizadas», de «funcionamentos virtuais» de «emaranhado de redes», de «sociedades em perigo», de «civilizações em guerra»³. Isto reforça o mau estar no registo da percepção e do conhecimento mútuo dos homens. A emergência de um

¹ Daudel, C., «Penser la géographie et son enseignement», *Dossiers pédagogiques*, MLF, n.º 30, 1995, pp. 5-16. A subjectividade não está aqui aplicada com sentido pejorativo embora se oponha à objectividade. A clivagem objectividade/subjectividade é uma falsa clivagem. Todo o discurso geográfico está carregado de subjectividade, desde o momento em que ele próprio é produto de um sujeito, o geógrafo.

² Bailly, A. e Scariati R., *L'humanisme en géographie*, Anthropos, Economica, Paris, 1990.

³ «Conflits fin de siècle», *Manier de voir*, Le Monde diplomatique, n.º 29, Février 1996.

mundo novo faz-se na violência e na dor: desastres ecológicos, depurações étnicas, rivalidades nacionalistas, perigos no mediterrâneo, estratégias terroristas, guerra da droga, Estados mafiosos, a África à deriva...

Desde então podemos-nos contentar em estudar de maneira mais ou menos ingénua e segundo os nossos métodos tradicionais, os climas, os relevos, os campos, as cidades, as indústrias, o turismo e a beleza das paisagens do «planeta azul»? Não será uma estratégia demasiado sibilina revelar as novas dinâmicas espaciais e humanas segundo a sua realidade actual? Certamente que a Geografia escolar de hoje é diferente da de ontem no que respeita a aspectos de fundo e de forma. Os professores são muitas vezes convidados a sensibilizar os seus alunos para a relatividade das situações geográficas e a desenvolver neles o espírito de tolerância. No entanto, raramente a reflexão é suficientemente aprofundada para ter em conta as representações dos Outros. Os progressos da tecnologia no domínio da informação e da comunicação não param de modificar as condições do conhecimento do mundo⁴. Os geógrafos, ao que parece, não sabem ainda aproveitá-los para conduzir a sua disciplina. Isto só prejudica a validade e a legitimidade da Geografia escolar. Em França, de ensino obrigatório em todos os níveis do sistema educativo, a Geografia pode tornar-se em ensino opcional, sem consequências nefastas na formação dos alunos, futuros cidadãos.

Enfim, a problemática da alteridade deve centrar-se no ponto de vista do outro em relação a si próprio. Não se trata mais de expor a vida quotidiana de um americano, dum africano e de um asiático, para assegurar uma apresentação correcta das realidades geográficas, como foi feito em numerosos manuais escolares, há alguns anos. Os textos mesmo de grande qualidade e de belas fotografias não são suficientes para dar a verdadeira medida do pensamento do outro. A qualidade de um estilo literário, a estética da iconografia, a atracção das cores, a certeza das explicações pedagógicas habituais encontraram o seu limite. Um novo projecto se impõe. Façamos a recensão e a exposição das várias reflexões sobre os territórios nas suas diversas vertentes, sobre as fronteiras no que respeita às suas elaborações complexas, sobre contingências históricas e culturais nos aspectos mais variados, e sobre qualquer objecto geográfico significativo das dinâmicas espaciais contemporâneas.

Como complemento das cartografias habituais (planisfério clássico inspirado em Mercator), os atlas estratégicos deixam antever um caminho muito promissor. Não se trata mais de reproduzir a Europa ao centro, a África ao Sul, a América a oeste e a Ásia a este. Utilizando mapas de escalas diferentes com diversas projecções e diferentes enquadramentos, podemos levar os alunos a uma demonstração essencial: a percepção e compreensão dos territórios dependem em grande parte das características da cartografia utilizada.

O ângulo por que se olha um espaço geográfico influencia muito a leitura e a interpretação que podemos ter das dinâmicas espaciais.

Como é que os Portugueses representam o seu próprio país? Como é que Portugal é, por sua vez, percebido pelos Brasileiros por um lado ou pelos Suecos por outro? O afastamento, a História, as civilizações, os preconceitos: tantos factores que intervêm

na percepção de si próprio e do outro. O mesmo acontece com os territórios. Como é que os Franceses compreendem a França? Como é que o meu país é cartografado por quem o olha da África, da América ou da Ásia? Na verdade, fiquei surpreso e chocado, um dia, por ocasião de uma estada em Pequim, quando me vi em frente de um grande planisfério. A China estava ao centro — Império milenar como se definem —, com um imenso Oceano Pacífico inteiro, apesar deste último ser habitualmente cortado em dois nos planisférios centrados na Europa. A França, segundo uma direcção Norte-Oeste, estava posta — ao alto e à esquerda —, totalmente à margem do mundo. Este enquadramento cartográfico não me era familiar. Introduzia profundos desvios sobre a visão das terras e dos mares e das relações entre eles.

Mas regressemos a Portugal. Apesar do conhecimento que tenho da sua História, faço uma leitura geográfica muito europeia e muito terrestre deste país. O que quer dizer que estou aqui, sobre uma finisterra, como na Irlanda, na Cornualha ou na Bretanha. O que quer dizer também que, para mim, Portugal é um rectângulo de terra, a oeste da Península Ibérica. Em comparação, a romancista portuguesa Brigitte Paulino-Neto exprime-se assim: «É um país pouco maior que um quarto de criança, país em forma de berço estreito, como um túmulo, cujo território chega apenas para ter os que amamos: à direita o meu mar, meu preferido, o meu irmão mais velho; à esquerda a minha terra. Sob a fachada atlântica, de qualquer maneira não se pode descer mais. Mais abaixo, só a África.» Que diferenças na cartografia das percepções. Tudo isto participa também de alteridade.

De maneira mais abstrata, a reflexão sobre os conceitos e noções com marcas de alteridade só pode inscrever-se numa ética forte, sob pena de se limitar, a uma aboragem superficial e de se lhe reduzir a importância. A alteridade, com efeito, só faz sentido num conjunto de valores, segundo o prisma laico duma moral humanista. Trata-se, em primeiro lugar, de contribuir para a construção de um ideal intelectual nos alunos, num «clima espiritual de abertura» segundo a fórmula de René-Jean Dupuy, porque «a humanidade pensa-se para lá dos vivos». O que não se faz naturalmente. Não chega recordá-lo. É preciso fazê-lo, construí-lo com a dupla exigência da liberdade absoluta de consciência e do respeito pelo outro. O compromisso é a promoção da tolerância, para além da força do preconceito⁵, e do condicionamento nefasto da ignorância. Mas que arquitectura de conceitos e de noções usar para conseguir tais fins?

Reflectir numa problemática de alteridade conduz-nos a traçar grelhas de leitura, eixos de investigação e hierarquias de critérios. Isto pressupõe um pensamento reticulado, capaz de admitir que o mundo não é compreensível e interpretável apenas à primeira vista. O mundo também adquire sentido no olhar, na interpretação, na reivindicação e na reacção do outro. Sem dúvida a alteridade é consubstancial à apropriação intelectual da geografia do Planeta no seu conjunto. Ideia rara, desconhecida, subestimada de que é necessário restituir a força filosófica, reavivar o significado cívico,

⁴ Daudel, C., «Le savoir géographique sur écran: réflexões teóricas sobre o uso de novos instrumentos no ensino da disciplina», *Revue de géographie de Lyon*, os novos instrumentos no ensino da Geografia, 1988, vol. 63, n.º 2-3, pp. 3-14.

⁵ Terguieff, P., *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*.

restaurar a capacidade científica. O método geográfico privilegiou demasiadas vezes o concreto, o objectivo, o prático, o visível, a proximidade, a uniformidade. O simples bom senso conduzir-nos-á, para além de falsas clivagens, a reabilitar o abstrato, o subjectivo, a teoria, o invisível, o longínquo, a diversidade⁶. Duma ponta à outra do Planeta, não temos a mesma perspectiva do mundo. A mundialização dos fenómenos, na sua ambivalência, oferece aos homens a oportunidade de desencadear uma reflexão pluralista, ao encontro de todo o pensamento dogmático e totalitário.

Uma gestão aperfeiçoada da alteridade exige novas grelhas de leitura dos territórios e das sociedades. A História reencontra um lugar eminente indissociavelmente ligada à Geografia. Em França, nos colégios e liceus, a dupla história-geografia, duma grande e bela tradição cultural, está a tornar-se muitas vezes, na realidade da aula um pouco fictícia. Que se passa em Portugal? A aptidão para a relatividade, juntamente com a capacidade de discernimento clarificam o pensamento logo que se apliquem, conjuntamente sobre premissas de conhecimento bem enunciadas. «Será que em Geografia, tudo se decora sem nada compreender? O anátema desapareceu certamente, mas sem ser substituído por um pensamento operatório no ensino da disciplina. A reflexão historiográfica, epistemológica e didáctica é mais que nunca exigida, a fim de construir e de estimular o sentido crítico dos alunos.

Nesta óptica, emergem três eixos de investigação principais. A estética, a ética e a evolução geral do mundo remetem-nos, por um lado, para as heranças culturais e civilizacionais, por outro, para os valores universais do homem e do cidadão, enfim, para a mobilidade e entropia do planeta. São estas as grandes direcções de reflexão geográfica a promover. As orientações comuns da Geografia geral, da Geografia regional, da Geografia física e da Geografia humana, sempre recorrentes na disciplina, desde Vidal de La Blache, estão em risco de perder a sua importância, ou de serem inseridas num *corpus* científico muito modificado. Antes que estas grandes referências fiquem completamente caducas, há lugar, apesar de tudo, para um dispositivo intelectual mais eficiente e uma estratégia de pensamento melhorada.

Isto supõe, sem dúvida, uma organização original do conhecimento geográfico. Na perspectiva de uma hierarquização diferente de critérios de estudo da alteridade, a lógica estabelece-se segundo três planos: o do indivíduo como pessoa; o do corpo social como organização; o do género humano em geral. Estes três níveis de referência estão articulados com três princípios eminentes: o das exigências humanas vitais, o das responsabilidades individuais e colectivas, o das solidariedades necessárias. Apresentadas de maneira explícita, estas estruturas de reflexão valorizam, sem dúvida, aos olhos dos alunos, o projecto de uma educação geográfica renovada.

No ensino da disciplina, a alteridade é orientada, vulgarmente, de uma forma muito elementar. Sem problematização a maior parte das vezes, é implicitamente considerada e apreciada, dentro do quadro rígido e restrito dos objectivos educativos de abertura ao mundo. Por esta razão desenvolve-se, de maneira muito estática, em

⁶ Pitte, J., R., «Cultures régionales, culture universelle: éloge de la diversité», *Dialogues, La géographie*, Paris, MLF, n.º 44, 1995.

termos de semelhança e de diferença, de comparação e de similitude, de hierarquia e de tipologia. O espaço geográfico algures — é ainda percebido, apreciado e medido, directa ou indirectamente, em função do nosso espaço geográfico — aqui. São sempre os mesmos critérios geográficos habituais que se impõem. A este propósito, três modalidades clássicas podem ser mencionadas: o estudo regional, a análise sistémica, a extensão tipológica. Para além delas, poucas referências. Como introduzir então uma inovação verdadeira?

Em termos de estrutura a didáctica da alteridade organiza-se à volta de uma análise-crítica de diferentes atitudes. Estas são aparentemente opostas umas às outras. No entanto, não se excluem forçosamente. Podem mesmo articular-se num tríptico, segundo três facetas, com geometria variável. Como referi-las nos manuais escolares e nos cursos de Geografia? A primeira atitude exclui o Outro, negando-lhe toda a identidade. A segunda atitude preconiza a conversão ao Outro desprezando a nossa própria identidade. A terceira atitude estabelece um equilíbrio entre a consciência da nossa própria identidade e a consciência da identidade do Outro (eventualmente diferente). Estas são as três dimensões potenciais do campo da alteridade no interior das quais o aluno deverá ser levado, a evoluir para ter uma noção dos pontos de vista, comparar os comportamentos, criticar as acções humanas.

Historicamente, o determinismo geográfico e o etnocentrismo provêm da primeira atitude. Em contextos diversos também a teoria dos climas segundo Montesquieu, a ideologia racista, a nostalgia colonial, tal como a exarcebção nacionalista ilustram-na à sua maneira. Conjunturalmente, e sob múltiplas formas, o conformismo social, uma demissão política e cultural procedem da segunda atitude. O desinteresse do estudo do património, a tentação do «american way of life», a uniformização do mundo, o frenesim da unificação europeia, o pensamento único testemunham-no. Quanto à terceira atitude, acomoda-se mal ao «possibilismo» caro à escola do pensamento geográfico Vidaliano, no passado. Este percurso intelectual, finalmente muito convencional, raramente tomou em conta os argumentos do outro. Alguma vez demos a palavra ao Outro ou tivemos em conta as suas percepções, análises, comentários?

É nisto, sem dúvida, que o ensino da Geografia revela fortes inaptações, profundamente enraizadas numa tradição disciplinar ainda muito presente. Em França, dois exemplos podem ser dados. Por um lado, *A Mudança do Território*, de Maurice Le Lannou trata o tema do paraíso perdido: «As perspectivas abertas com o aparecimento da civilização tecnológica, a massificação dos comportamentos, o reino das publicidades são os factos que me parecem ter maiores consequências. Por que não confessá-lo imediatamente? Sou um nostálgico convicto e não me deixo levar sem angústia na grande vertigem do progresso. Não gosto da auto-estrada, nem da televisão. Considerei a nossa civilização decadente quando os automóveis subiram ao Capitólio. Não espero nada de bom da desocupação. O Homem já não viaja: desloca-se. A viagem fácil matou a viagem proveitosa.»

Por outro lado, *Terra da Boa Esperança*, de Pierre Gouri, é a procura da terra prometida. «A nossa terra é de boa esperança, não por uma generosidade divina, mas por que oferece uma base indiferente mas acolhedora às obras humanas. Os insucessos

não são imputáveis às maléficas condições humanas. Os sucessos das civilizações não são obra de uma varinha de condão. Juiz do mundo, a Geografia não pode deixar de acreditar em situações adquiridas. Isto mostra a natureza da sua grande utilidade. Conjuntas, as duas citações de Maurice Le Lannou e de Pierre Gourou, testemunham, à sua maneira, uma alteridade implícita mal assumida. Assim, os geógrafos estarão condenados a errar entre dois espectros no âmbito da sua ciência? Terão «alguma vez encontrado o Norte» (em referência a um artigo retumbante publicado em França em 1978), azimute existencial da sua própria identidade e da identidade do mundo, «para além dos discursos da Rua Saint-Jacques»? (em referência à morada do Instituto de Geografia, em Paris, lugar cimeiro da concepção oficial da Geografia francesa, durante vários decénios).

A didáctica da alteridade deve favorecer uma pluralidade efectiva de discursos, iconografias e cartografias⁷. Trata-se de se libertar da visão monocular dominante dos territórios e das sociedades humanas. Na procura de uma definição formal mas fictícia das diferenças, das diversidades e das variedades dos Outros, nos seus respectivos espaços, próximos ou afastados, o saber geográfico tem a vocação de se organizar segundo visões plurais, única garantia de objectividade, de compreensão e de democracia. Concretamente, isto significa que todo o objecto geográfico, todo o fenómeno sócioespacial, toda a dinâmica territorial tem de apresentar, de analisar, de comentar, a convergência de percepções múltiplas, a fim de abrir o debate e confrontar as ideias, o mais frequentemente possível. Cultura universal e culturas regionais: o futuro é o elogio da diversidade de problemáticas e de pontos de vista.

Os raianos de um e do outro lado de uma fronteira comum, não têm a mesma percepção desta. Do mesmo modo, uma população rural e uma população urbana vivem o seu país de forma diferente. Assim, turistas e autóctones não têm uma percepção idêntica do exotismo das paisagens. Os exemplos poderiam multiplicar-se ao infinito, de um humano a outro, do meu vizinho ao meu semelhante nos antípodas. Mas é necessário, sem dúvida, encontrar uma ordem e gerir a alteridade a diferentes escalas, como se faz para os territórios. Isto provém de uma estratégia. De facto, num dado momento, se não há senão uma única realidade geográfica mundial (o mundo tal como ele é neste momento), existem em compensação muitos discursos, percepções geográficas e hábitos individuais e colectivos desta realidade mundial única. Este é o coração da dinâmica da alteridade.

No tempo da comunicação mundial, o progresso fulgurante das novas tecnologias de informação é tanto mais fascinante, não sem riscos, quanto distancia o progresso do pensamento dos valores humanos. A geografia e o seu ensino são confrontados, em primeira linha, com este afastamento. A pesquisa em didáctica da disciplina⁸ deve ter isto em conta. No futuro, o tema da alteridade será, sem dúvida alguma, a pedra angular do conhecimento geográfico do mundo e do diálogo dos homens entre si, a fim

⁷ Daudel, C., «Penser la cartographie et son enseignement», *Dossiers pédagogiques*, MLF, Paris, n.º 31, 1996.

⁸ Daudel, C., «Les fondements de la recherche en didactique de la géographie», Berne, Peter Lang, coll. *Explorations et Recherches en sciences de l'éducation*, 1990.

de evitar a profecia de Tocqueville e se perder na massa antes de descobrir a diversidade dos outros. Uma cultura aprofundada de alteridade não prefigurará então, o pensamento de uma cultura de paz?

Assim se configura, para o futuro, uma forte finalidade da geografia e do seu ensino. Uma didáctica de alteridade deve ser promovida com determinação. Os geógrafos são os principais envolvidos neste grande empreendimento. Porque, como sublinha Brigitte Paulino Neto: «É próprio do geógrafo gostar de estar perdido, em terreno desconhecido, quer dizer, estrangeiro, mas adverso. Porque o geógrafo é um personagem errante. É o que não tem medo de dizer que está desorientado, de confessar a sua predisposição de partir sem se deslocar, de se evadir sem ir a parte alguma, de dizer que, sem nunca se mexer, está perdido, de afirmar que necessita de referências.»

Agradeço-vos a atenção que me dispensaram.

Christian DAUDEL

* Maître de Conférences na Universidade Jean Monnet, Saint-Etienne. Autor de trabalhos e artigos sobre a didáctica da geografia e geopolítica entre os mais recentes: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie* (Peter Lang, Berna, 1990); «Eloge de la géographie et de sa didactique» (*AFDG*, 1992); «Le savoir géographique sur écran», «La géographie scolaire et son apprentissage» e «Géographie et perception» (revista *RGL*, Lyon, 1988-92-94); «Géographie, géopolitique et géostratégie e Idéologie, politique et stratégie» (revista *Stratégique*, FEDN, Paris, 1991-92); «Les défis actuels de l'enseignement de la géographie» (revista *Géographes*, Québec, 1994); «Géographie et citoyenneté», «Géographie et environnement», «La géographie», «Penser la géographie et son enseignement», e «Penser la cartographie et son enseignement» (revista *Dialogues* — Mission Laïque française, Paris, 1995-96); «Lire, écrire et penser l'Europe: anciens et nouveaux canevas», «Représentations géographiques et géopolitiques d'étudiants d'Europe centrale et orientale: analyses critiques et commentaires» e «Nation, nationalité et nationalisme: perceptions estudiantines» (revue *IREHG* — Clermont-Ferrand, 1996).

A Multi-Inter-Trans/disciplinaridade em Estratégias de Ensino-Aprendizagem: Aplicações em Geografia e I.D.E.S.

*José Manuel Gonçalves Pereira**

*Maria Idalina Mendes Francisco***

Introdução

P RETENDEMOS com este trabalho reflectir sobre a terminologia aplicada no decorrer da prática lectiva respeitante à implementação de projectos (multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares) no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo várias disciplinas de um dado nível de escolaridade.

Como metodologia de trabalho, aplicámos um inquérito a docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário de diferentes grupos disciplinares de escolas de Aveiro e Leiria. Este era constituído por duas propostas, a primeira das quais solicitava os significados de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade; a segunda, a apresentação de projectos de natureza multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (em anexo). Posteriormente comparámos algumas respostas apuradas com a conceptualização das noções aqui propostas, além da elaboração paralela de esquemas ilustrativos. Finalmente, foram realizadas

* Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro.

** Escola Secundária F. Rodrigues Lobo, Leiria

recolhas bibliográficas que, conjuntamente com experiências vividas na sala de aula e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitaram a consecução desta análise.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes distintas: a primeira engloba uma abordagem das diferentes disciplinaridades baseada nas respostas aos inquéritos e nas perspectivas de diferentes autores. Na segunda parte apresentamos exemplos de estratégias passíveis de serem aplicadas em conteúdos das disciplinas de Geografia e de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (potencialmente aplicáveis também em projectos de Área-Escola).

Reflexão e análise interpretativa das diferentes disciplinaridades

Desde há muito que, no decorrer da prática lectiva e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, se vem tentando relacionar as diferentes disciplinas nos respectivos níveis de escolaridade. À medida que o saber se vem aprofundando e se complexificou ao longo dos últimos anos, mais necessárias e evidentes se têm tornado as ligações entre os vários domínios do conhecimento.

Pouco a pouco, tem-se vindo a sentir a necessidade de identificar diferentes domínios que encerravam em si processos de implementação e de execução de tarefas, com maior ou menor grau de integração, entre diversas disciplinas. Assim se chegou à identificação de conceitos como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como os mais utilizados.

Como sabemos, no decurso da prática lectiva verifica-se muitas vezes a adopção de determinadas estratégias entre duas ou mais disciplinas, não existindo, no entanto, a sua correcta e adequada identificação. Por exemplo, é comum verificar que projectos de visitas de estudo são muitas vezes «catalogados» de interdisciplinares, quando na realidade são postas em prática estratégias multidisciplinares, e mais raramente, estratégias transdisciplinares. Seguidamente propomo-nos abordar as diferentes disciplinaridades, apresentando alguns exemplos de definições retiradas dos inquéritos, assim como uma breve abordagem teórica às respectivas disciplinaridades, analisando o grau de desfasamento com que estas noções foram interiorizadas pelo corpo docente.

Dos 80 inquéritos entregues obtivemos apenas 17 respostas (21% da amostra). Relativamente ao grau de adesão dos docentes solicitados, verificámos uma forte resistência à abordagem desta temática, dado que os inquiridos se sentiam pouco à vontade no seu tratamento.

Será difícil extrapolar da análise das reacções constatadas para a totalidade do corpo docente, muito embora todos saibamos das limitações que sentimos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, verifica-se uma enorme dificuldade em mostrar determinadas lacunas que poderiam ou deveriam não existir.

1. Multidisciplinaridade / Pluridisciplinaridade¹

Todos os conceitos que abordaremos têm por base a palavra «disciplina». Para Berger, disciplina «é o conjunto específico de conhecimentos que têm características próprias no terreno do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e dos materiais». Por complemento, segundo Heckhausen, o exercício e aplicação de uma disciplina num determinado domínio, possibilita a formulação e/ou reformulação contínua do seu corpo de conhecimentos, conduzindo à produção de novos saberes. Este processo é denominado por disciplinaridade.²

A organização curricular do sistema de ensino português assenta na existência de disciplinas estanques, com organizações, lógicas e um conjunto de conhecimentos/saberes próprios; ou seja, assenta numa organização disciplinar.

Os termos *multidisciplinaridade* e *pluridisciplinaridade* suscitaram algumas dúvidas entre os inquiridos, manifestando a sua grande maioria uma quase total identificação entre estes dois conceitos. Aliás, poderemos realmente considerar que existem algumas semelhanças, muito embora, nos domínios da pedagogia em geral, e das didácticas específicas em particular, existam de facto, algumas diferenças³.

Como respostas ilustrativas destes dois conceitos apresentamos as seguintes:

Multidisciplinaridade

Participação de diversas Ciências num projecto com objectivos prioritários de obtenção de «Cultura Geral».

Desenvolvimento de um projecto em cada disciplina, sem relação entre eles. (Desenvolvimento de conceitos próprios de cada disciplina.)

Pluridisciplinaridade

Participação de diferentes disciplinas num *Curriculum* com objectivos fixados.

Desenvolvimento de um projecto, envolvendo a exploração de um mesmo conceito em várias disciplinas mas sob perspectivas diferentes e em tempos diferentes.

Estes dois conceitos têm sido abordados por diferentes autores. O que se discute, não é tanto a definição dos conceitos, mas sobretudo a tentativa de estabelecimento do grau de integração e intensidade de participação das várias disciplinas envolvidas.

¹ Multi — exprime a ideia de muito; Pluri — exprime a ideia de mais do que um (vários), segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6.ª edição, Porto Editora.

² POMBO, O., GUIMARÃES, H. M., LEVY, T., *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*, Educação Hoje, Texto Editora, 1994

³ Em termos gerais considera-se que a multidisciplinaridade envolve projectos em que as várias disciplinas estão completamente desligadas entre si. Da pluridisciplinaridade fazem parte projectos em que ocorre uma certa relação entre as várias disciplinas envolvidas.

Assim, relativamente ao conceito de multidisciplinaridade este é considerado como a «Justaposição de disciplinas diferentes, por vezes sem relação aparente entre si» (OCDE, 1972)⁴ ou «é usado para designar aquelas situações em que várias disciplinas totalmente independentes e autónomas se limitam a coexistir com outras no interior de um mesmo curricula ou programa de estudos, sem que qualquer relação ou articulação entre elas tenha sido pensada ou estabelecida»².

Tentando ilustrar estes conceitos, seguidamente apresentamos a nossa visão esquemática dos mesmos (Figuras 1 e 2).

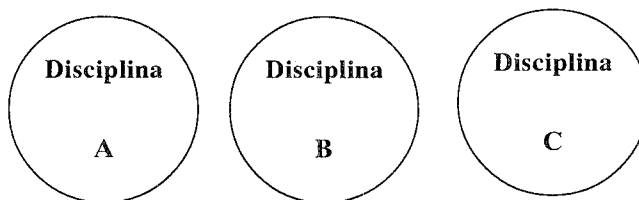


Figura 1 – Esquema ilustrativo da Multidisciplinaridade

Quanto à pluridisciplinaridade esta é definida como «justaposição de disciplinas mais ou menos próximas (OCDE). Por exemplo: justaposição de diferentes ramos das Ciências Sociais. Cada disciplina é ensinada em função de uma síntese final a efectuar e serve, pois, de contexto às outras»⁴. É ainda considerada como «simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum mas sem que cada disciplina tenha que modificar sensivelmente a sua própria visão de coisas e os seus métodos próprios», Dellatre (1973)⁴. «O princípio subjacente a este tipo organizativo é o do reforço mútuo da aprendizagem em duas ou mais disciplinas. Assim, por exemplo, coordena-se o ensino da Língua Portuguesa (Literatura) com o da História e/ou da Geografia. Esta correlação pode ser delineada na própria elaboração dos respectivos programas que se ajustam ou ao nível de certas unidades didácticas que ocorrem no mesmo tempo escolar.»⁵

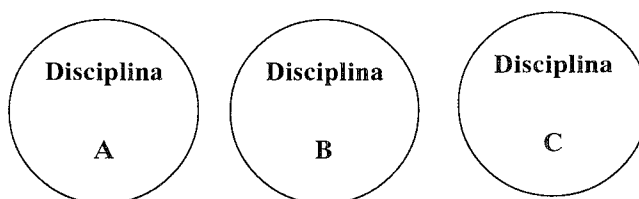


Figura 2 – Esquema ilustrativo da Pluridisciplinaridade

Analisando as respostas-tipo apresentadas e os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, podemos constatar que as segundas respostas se aproximam

⁴ LANSHEERE, V., *Educação e Formação: Ciência e Prática*, Coleção Perspectivas Actuais: Educação, Edições ASA, 1994.

⁵ *Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho*, Texto Editora, Lisboa, 1993.

mais das concepções apresentadas, tanto pela OCDE, como por Dellatre. Algumas das respostas evidenciaram uma procura dos significados dos prefixos multi e pluri, segundo os quais o primeiro indicaria a quantidade de disciplinas envolvidas e o segundo, reflectiria a diversidade das disciplinas participantes. Outras há que abordam os aspectos quantitativos da multi ou pluridisciplinaridade, sem, no entanto, existir qualquer referência expressa ao grau de articulação disciplinar.

Embora possamos considerar uma grande proximidade dos significados destes dois conceitos, será de referir que a multidisciplinaridade se encontra ausente de qualquer plano de integração disciplinar, por mais ténue que este seja, enquanto que a pluridisciplinaridade, pressupõe um qualquer tipo de ligação mínima entre duas ou mais disciplinas, necessitando consequentemente de algum esforço de coordenação, ou através de simultaneidade ou por sequencialidade de abordagem de conteúdos programáticos e/ou estratégias entre essas disciplinas.

Nos domínios pluridisciplinares encontramos ainda aquele que poderemos apelar de disciplinaridade cruzada, que se situa no ponto intermédio entre a pluridisciplinaridade e um maior grau de integração proporcionado pela interdisciplinaridade (Figura 3).

Na disciplinaridade cruzada verifica-se uma semelhança com a pluridisciplinaridade, embora se constate que uma das disciplinas envolvidas no projecto assuma uma liderança, impondo-se perante as restantes disciplinas envolvidas. Aqui, continua a verificar-se uma ténue ligação disciplinar, embora a disciplina líder dê um maior contributo para a consecução dos projectos em que se encontra envolvida. A disciplinaridade cruzada é também conhecida por fusão disciplinar.⁶

Tentámos ilustrar a disciplinaridade cruzada através do seguinte esquema:

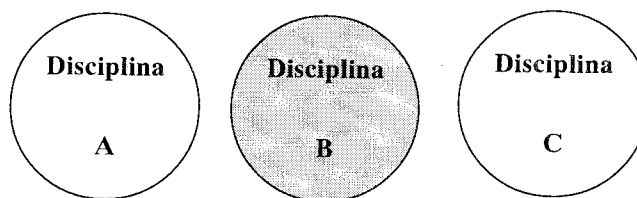


Figura 3 – Esquema ilustrativo da Disciplinaridade Cruzada

2. Interdisciplinaridade⁷

O termo interdisciplinaridade é aquele que mais frequentemente é utilizado na prática lectiva e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo não só

⁶ «É do âmbito da pluridisciplinaridade: uma disciplina serve de pivô e recorre-se a outras em cada ocasião.» LANSHEER, E. V., *Educação e Formação: Ciência e Prática*, Coleção Perspectivas Actuais: Educação, Edições ASA, 1994

projectos no âmbito da Área-Escola, como também estratégias diversas, entre as quais se destacam as visitas de estudo.

Representativas das respostas obtidas nos inquéritos, destacamos:

Interdisciplinaridade

Agrupamento constituído por várias disciplinas com temas comuns, que poderão ser tratados ao mesmo tempo em várias disciplinas.

Interacção de conhecimentos de diferentes Ciências com vantagens de todas e em satisfação de determinados objectivos.

Segundo a conceptualização da OCDE, a interdisciplinaridade é concebida como «interacção existente entre duas ou várias disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até à integração dos conceitos directores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da orientação da pesquisa e do ensino»⁴. Para René Thom (1990) a interdisciplinaridade é a «transferência de problemáticas, conceitos e métodos de uma disciplina para outra»². No entanto, em estratégias de ensino-aprendizagem interdisciplinares salientamos que, apesar do envolvimento das várias disciplinas, cada uma delas continua a manter as suas fronteiras, embora nalguns casos o grau de integração possa ser maior (e consequentemente possa existir alguma perda de autonomia disciplinar).

Esquemáticamente, representámos a interdisciplinaridade, de acordo com os princípios enunciados pelos autores apresentados (Figura 4).

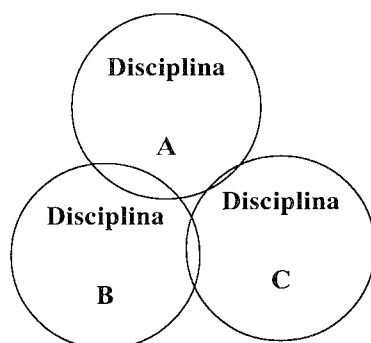


Figura 4 – Esquema ilustrativo da Interdisciplinaridade

Das respostas obtidas no inquérito, verifica-se uma maior proximidade entre as perspectivas pessoais do que se entende por interdisciplinaridade e os conceitos teóricos apresentados pelos diferentes autores, embora alguns inquiridos expressem as suas ideias numa linguagem algo vaga, tais como:

⁷ Inter — exprime a ideia de entre, dentro de, no meio, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, 6.ª Edição, Porto Editora.

- Entre várias disciplinas.
- Refere-se à qualidade de ser interdisciplinar.
- Acção educativa com objectivos específicos onde apenas se inserem algumas disciplinas.
- ...

A interdisciplinaridade deve ser vista, na generalidade, como toda a interacção entre várias disciplinas, registando-se uma confluência de pontos de vistas, concorrendo para o estabelecimento de uma conclusão que deverá ser reflexo do contributo de cada uma das disciplinas. Pretende-se com a interdisciplinaridade quebrar a fragmentação do conhecimento, permitindo que haja uma interacção e complementaridade entre as várias disciplinas envolvidas num mesmo projecto. Assim, «a interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objecto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares»².

3. Transdisciplinaridade⁸

Este conceito foi-nos apresentado nos inquéritos com um significado pouco explícito. Verificamos aqui maiores discrepâncias entre as noções apresentadas e os conceitos teóricos dos diversos autores.

De entre as várias respostas obtidas realçamos as seguintes:

Transdisciplinaridade

Estudo do mesmo tema entre disciplinas e escolas diferentes.

O saber é uma quadrícula dividida em pedaços, uma disciplina efectuará a reunificação, ordenação desse saber e nesse sentido é integradora.

Algo que, enquanto objecto de estudo, transborda e ultrapassa os saberes de uma dada disciplina.

Para definirmos transdisciplinaridade, recorreremos às concepções de Piaget, segundo o qual, este conceito reporta-se à «integração global das várias Ciências. A etapa das relações interdisciplinares sucede-se uma etapa superior, que seria a transdisciplinaridade, que não só atingiria as interacções ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também situaria estas relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. (...)»² e de Cardinet, segundo o qual «as pesquisas transdisciplinares inventam um modo original de abordar o seu tema comum. Os investigadores, provenientes de diferentes horizontes teóricos, ultimam juntos uma metodologia comum. A sua empresa anuncia o aparecimento de uma nova disciplina que engloba e ultrapassa as primeiras».⁴

⁸ Trans – exprime a ideia de além de, para além de, através, para trás; segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6.ª edição, Porto Editora.

Esquemáticamente, tentámos traduzi-la da seguinte forma:

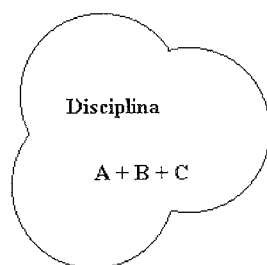


Figura 5 – Esquema ilustrativo da Transdisciplinaridade

Partindo das respostas apuradas nos inquéritos, podemos constatar, aliás como já foi referido, que existe pouca clareza das ideias apresentadas. Uma percentagem significativa dos inquiridos não tem uma ideia precisa deste conceito (35%) ou então confunde-o com a interdisciplinaridade (47%).

Segundo os autores anteriormente referidos, a transdisciplinaridade é o grau máximo de integração disciplinar. Esta é conseguida através da participação de várias disciplinas em projectos, onde ocorre uma diluição da sua identidade, apesar de que, cada disciplina mantém a sua autonomia disciplinar. O produto final do trabalho desenvolvido, não se identifica em particular com nenhuma das disciplinas intervenientes — é sim o resultado das interacções desenvolvidas e das complementaridades entre as mesmas.

Exemplos de Projectos Inter-Trans/disciplinares

Nesta abordagem apenas faremos referência a projectos inter e transdisciplinares, por serem estes, aqueles que apresentam uma maior integração entre as diversas disciplinas intervenientes. Tal como anteriormente, iremos apresentar algumas das respostas (propostas de projectos) apresentados nos inquéritos e que servirão de mote, para a reflexão e apresentação de exemplos de estratégias passíveis de aplicação prática.

As propostas de interdisciplinaridade mais eloquentes reflectiam projectos, susceptíveis de serem postas em prática, na Área-Escola e em visitas de estudo. Assim salientamos as seguintes:

Área-Escola: «Poluição do Rio Lis»: Ciências Naturais/Biologia; Ciências Físico-Químicas; Geografia; Língua Portuguesa; Educação Visual e Tecnológica; História; ...

Área-Escola: «Roteiro da Cidade»: Português; Inglês; Francês; História; Matemática; Educação Visual; Geografia.

Organização de Planos de «Viagens de Estudo» a Parques Naturais (disciplinas de Geografia; História; Biologia/Ecologia; Arquitectura Paisagística e Economia).

Tema: «Lendas numa Determinada Região»: História (aspectos históricos); Geografia (coordenada do espaço); Educação Musical (as músicas populares da região); Educação Visual (ilustração das lendas); Português (recolha das lendas, adaptação, correcção da língua); Jornalismo (elaboração de um jornal de parede).

Todos os exemplos anteriormente apresentados são passíveis de um tratamento interdisciplinar, destacando-se a última proposta que nos parece ser a mais elaborada e precisa quanto ao contributo de cada uma das disciplinas envolvidas no projecto.

Uma das áreas temáticas que se presta fortemente à elaboração de projectos interdisciplinares é a do Ambiente, dado que é possível a intervenção de disciplinas várias (Línguas, Matemática, Geografia, Educação Visual, Biologia/Ecologia, ...). Assim, a título de exemplo, a problemática da poluição/degradação do meio ambiente, poderia ser tratada por várias disciplinas, da seguinte forma:

Português	Recolha e tratamento de notícias referentes a agressões ambientais ocorridas numa determinada área geográfica.
Línguas Estrangeiras	Recolha de informação análoga nos respectivos países; Tradução de documentos para as respectivas línguas (elaboração de textos bi ou trilingues).
Geografia	Localização da área em estudo; Caracterização geográfica da área em estudo; Identificação dos principais problemas ambientais da área em estudo; Seleção dos locais de amostragem.
Matemática	Tratamento estatístico dos valores recolhidos (determinação de percentagens, representações gráficas, etc.).
Ciências Físico-Químicas	Análises das concentrações dos elementos químicos presentes na água, ar, solo, etc.
Educação Visual Educação Tecnológica	Elaboração de esboços, desenhos e representações da realidade (cartazes de sensibilização, trabalhos com materiais reciclados e recicláveis, etc.); Elaboração de maquetas, ...
Biologia/C. da Natureza	Levantamentos da fauna e flora em função dos diferentes graus de poluição.

Muitos outros exemplos poderíamos apresentar como projectos interdisciplinares. O êxito deste tipo de projectos depende do estabelecimento de um plano devidamente elaborado, em que as diferentes intervenções deverão ser sequenciadas no espaço e no tempo. Esta calendarização deverá ser sempre acompanhada de uma sólida articulação entre as disciplinas intervenientes.

Quanto aos projectos transdisciplinares, tal como aconteceu para a definição de transdisciplinaridade, eles são, na totalidade, muito vagos e identificáveis com projectos interdisciplinares. Torna-se conseqüentemente muito difícil realizar uma amostragem de respostas-tipo neste âmbito. Apesar destas dificuldades, apresentaremos aqui duas propostas, a primeira das quais adaptada do Guia da Reforma Curricular (ver bibliografia consultada), onde, em nosso entender, se dá um exemplo claro do que se poderá entender por transdisciplinaridade. Assim:

- ↳ a disciplina de Estudos Sociais do 2.º ciclo do Ensino Básico, combina perspectivas e conceitos provenientes de diferentes ramos do saber, tais como a História, a Geografia, a Economia, a Sociologia, entre outras. As disciplinas aqui intervenientes poder-se-ão ou não agregar entre si, consoante as vertentes que se pretendam considerar. Esta concepção disciplinar, possibilita um elevado grau de integração dos conteúdos programáticos das várias disciplinas, permitindo que estes se tornem mais expressivos e praticáveis, não se identificando com as contribuições específicas inerentes a cada uma das disciplinas;
- ↳ a disciplina de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, segundo o espírito dos que a pensaram, «deseja-se que a leccionação deste programa seja um momento privilegiado de síntese e de aplicação de conhecimentos multidisciplinares, que ajude os alunos a situarem-se melhor na sociedade em que vivem. Assim, a aquisição e compreensão de novos conceitos articular-se-á com a eventual reformulação de outros, numa reflexão permanente sobre a realidade que, apesar de multifacetada, constitui uma unidade sempre em mudança. Uma abordagem sistémica da realidade é, assim, particularmente adequada à compreensão de um mundo dominado por interacções e interdependências».⁹

Consideramos que o programa de I.D.E.S. possibilita no seu todo uma abordagem transdisciplinar, dado que, apesar dos seus vários temas poderem ser identificáveis com disciplinas como a Sociologia, a Economia, a História, a Geografia, entre outras, verificamos que, ao longo das diferentes abordagens, se necessita de analisar e tratar conceitos e conhecimentos que são comuns às diversas disciplinas, mas que não se identificam com cada uma delas em particular. A resultante desta abordagem acaba por ser uma análise-somatório dos contributos proporcionados por cada uma destas disciplinas.

⁹ Programa de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, 12.º Ano, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Abril de 1995, p.43

Conclusão

Um dos maiores problemas que o sistema de organização curricular português acarreta, baseia-se no facto de existir uma elevada fragmentação de conhecimentos propostos aos alunos, pondo-se em risco a relação de saberes e respectiva interiorização, razão pela qual projectos envolvendo uma cada vez maior integração disciplinar, assumem, hoje em dia, tão elevada importância.

Embora na prática não seja fácil estabelecer as fronteiras entre as várias disciplinas poderemos, no entanto, considerar que qualquer projecto surge a partir de uma iniciativa multidisciplinar e, em função da maior ou menor integração das disciplinas na planificação/execução de actividades e/ou estratégias de ensino-aprendizagem, assim poderemos considerar a existência de iniciativas da pluridisciplinaridade à transdisciplinaridade.

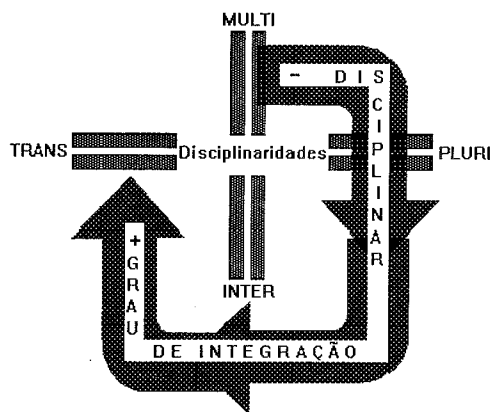


Figura 6

As várias disciplinas: da multi à transdisciplinaridade (esquema síntese).

De acordo com a Figura 6, a multidisciplinaridade representa o pólo mínimo de integração, enquanto que a transdisciplinaridade representa o máximo de integração disciplinar, constituindo a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações entre estes dois extremos. Na prática lectiva, verifica-se que os projectos de mais difícil consecução são os de natureza transdisciplinar e os de mais frequente concretização, os de natureza multidisciplinar (apesar de na maioria das situações se perspectivarem projectos interdisciplinares).

Ao nível da disciplina de I.D.E.S. é difícil conceber projectos transdisciplinares, já que esta disciplina encerra em si um âmbito transdisciplinar, proporcionado pelos diferentes contributos identificados numa perspectiva mais ou menos abrangente, com diferentes áreas do saber (Ciências Económicas e Sociais).

Bibliografia

- APOGEO N.º 8/9 – *Revista da Associação de Professores de Geografia*, Fev. 1995.
- ALEXANDRE, F., DIOGO, J., *Didáctica da Geografia: Contributos para uma Educação Ambiental*, Educação Hoje, Texto Editora, 1990.
- CARVALHO, J. R., BARBOSA, L. M., GERALDES, F. C., *A Formação do Jovem: um Modelo Interactivo*, Colecção Em Foco, Edições ASA, 1990; *Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social*, 12.º Ano, Orientações de Gestão do Programa, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Ago, 1995
- LANSHEERE, V, *Educação e Formação: Ciência e Prática*, Colecção Perspectivas Actuais: Educação, Edições ASA, 1994
- LEITE, E., MALPIQUE, M., SANTOS, M. R., *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*, Colecção Ser Professor, Edições Afrontamento, 1989
- LEITE, E., MALPIQUE, M., SANTOS, M. R., *Trabalho de Projecto: 2. Leituras Comentadas*, Colecção Ser Professor, Edições Afrontamento, 19
- NEVES, E., GRAÇA, M., *Princípios Básicos da Prática Pedagógica*, Didáctica: Estruturas de Trabalho, Porto Editora, 1
- OLIVEIRA, L. F., *Educação Ambiental: Guia Prático para Professores, Monitores e Animadores Culturais e de Tempos Livres*, Educação Hoje, Texto Editora, 1987
- POMBO, O., GUIMARÃES H. M., LEVY, T., *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*, Educação Hoje, Texto Editora, 1
- Programa de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social*, 12.º Ano, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Abr, 1995
- Reforma Curricular: Guia – Documentos de Trabalho*, Texto Editora, 1993
- ZABALZA, M. A., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* – Colecção Perspectivas Actuais, Edições ASA, 1994

Anexo

Este inquérito é anónimo e confidencial e destina-se exclusivamente à elaboração de um trabalho de investigação sob o tema *A Multi-Inter-Trans/disciplinaridade em Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Os dados a recolher serão objecto de tratamento e divulgação no Encontro Nacional de Professores de Geografia a decorrer em Lisboa, 9/10/11.Abr.1996.

Identificação

Sexo: _____ Idade: _____ Sit. Prof: _____ Grupo Disciplinar: _____ - _____

Proposta 1

Apresente, segundo a sua perspectiva pessoal, o significado de:

MULTIDISCIPLINARIDADE

--

PLURIDISCIPLINARIDADE

--

INTERDISCIPLINARIDADE

--

TRANSDISCIPLINARIDADE

--

Proposta 2

Proponha um exemplo de projecto (referindo as disciplinas envolvidas) de aplicação da:

MULTIDISCIPLINARIDADE

--

PLURIDISCIPLINARIDADE

--

INTERDISCIPLINARIDADE

--

TRANSDISCIPLINARIDADE

--

Obrigado pela colaboração!

Escolas-Comunidade em movimento

*Jacinta Antunes**

INTRODUÇÃO

Fundamentação teórica

Segregação sócio-espacial e pobreza urbana

O crescimento da cidade/metrópole de Lisboa desenrolou-se como um processo histórico marcado pelo aparecimento e consolidação de fortes assimetrias e desequilíbrios internos, com consequências profundas na estruturação física e social da cidade e regiões circundantes, como mostrou V. M. Ferreira (1987, cap. iv).

Tal processo resultou na estruturação de um território dividido, em que as camadas sociais mais desfavorecidas ocupam, durante o processo migratório, os espaços marginais de menor valor, dos quais são continuamente pressionados para sair. Esta situação agravou-se com os movimentos migratórios provenientes de África, de onde chegam, desde a independência das ex-colónias, milhares de indivíduos em fuga da fome e da guerra, criando novos problemas sociais e culturais. À exclusão de tipo espacial, originada no funcionamento dos mecanismos de «planificação» resultantes

das lógicas dos mercados fundiário e imobiliário, junta-se a de tipo socioeconómico, proveniente do modelo económico dominante e que se revela através das largas manchas de pobreza urbana.

Sendo a produção do espaço um processo conflitual no qual se jogam diferentes interesses e poderes (I. Guerra, 1985, 10-13), as camadas sociais excluídas caracterizam-se pela situação de marginalidade económica, social e espacial a que se encontram remetidas.

A exclusão social de cariz socioeconómico dá origem a fenómenos de vulnerabilidade, especialmente sentida em momentos de crise ou mudança tecnológica, por alguns grupos e camadas sociais. Tal facto assume, aliás, características massivas entre a população portuguesa, sendo significativa a percentagem considerada como pobre — Teekens refere que perto dos 50% da população total (cerca de 1,4 milhão de famílias) vivem em situação de pobreza relativa (citado por M. Silva, 1990, 5-6).

Para muitos destes grupos e indivíduos a situação reveste características de permanência, pois as desvantagens de que são portadores (desemprego, baixas qualificações escolares e profissionais, baixos rendimentos e fraca capacidade de organização e intervenção política) contribuem para a sua queda ou manutenção no ciclo reprodutivo da pobreza e a integração em redes de economia informal e/ou ilegal. Existe uma grande probabilidade de os filhos de famílias pobres virem eles próprios a ser pobres, pois, como afirma Manuela Silva, «a pobreza, como a riqueza, reproduz-se por herança» (1990, 9). Pode-se afirmar que os constrangimentos estruturais não determinam em absoluto as trajetórias futuras dos indivíduos mas que as condicionam fortemente.

A interiorização de um estatuto desvalorizado contribui para a construção de representações sociais e valores concordantes com a situação de progressiva marginalização em que estes grupos e indivíduos se encontram (A. T. Fernandes, 1991, 59). A situação de exclusão caracteriza-se, então, pela ausência, ou fraca capacidade, para intervir na definição do rumo da própria existência; ficando à mercê de processos estruturais que não compreendem nem dominam. Cria-se um «espírito de insegurança e imprevisibilidade» nos diferentes níveis da vida dos grupos e indivíduos (trabalho, familiar,...) que condiciona a sua capacidade de agir.

É sabido que a «herança» de que são portadores é fortemente penalizante, da possibilidade de estruturação dos projectos escolares e percursos de vida. As baixas qualificações escolares constituem uma barreira no acesso ao mercado de trabalho, o que leva a que, quando este acesso acontece, se faça sem grandes qualificações profissionais e em postos de trabalho precários e, muitas vezes, clandestinos.

Escola: igualdade de oportunidades e sucesso escolar

No debate sobre a desigualdade social e as formas de a minimizar poucas instituições terão sido alvo de expectativas tão elevadas como a escola. Construiu-se uma forte convicção no seu papel enquanto factor de desenvolvimento, progresso e democratização das sociedades industrializadas. Tal crença perdurou até que os efeitos perversos das políticas educativas se tornaram ineludíveis.

A expansão contínua da escolaridade e dos públicos que ingressaram na escola veio mostrar a persistência de problemas como a existência de altas taxas de insucesso e abandono escolares. A questão das desigualdades volta a estar no primeiro plano do

debate, questionando-se a eficácia dos programas que substimam a diferença entre a igualdade de acesso e a igualdade de oportunidades efectivas dentro do sistema educativo.

Uma das principais conclusões retirada dos estudos realizados nos vários países foi a existência de uma forte correlação entre a origem social dos alunos e os seus resultados escolares, tornando-se evidente que o insucesso escolar incide de forma desproporcionada e cumulativa sobre os alunos originários das classes sociais mais baixas. Estes dados, ao mesmo tempo que revelaram a importância das origens sociais dos alunos na análise dos resultados escolares, conduziram à constatação de que a simples exposição a um determinado programa não bastava como garantia de igualdade de oportunidades.

As tentativas de explicação deste facto que começaram por atribuir o (in)sucesso às capacidades individuais das crianças foram alvo de fortes críticas (Bowles e Gintis, 1976 e 1981) não se tendo demonstrado a existência de relação entre o QI e o sucesso económico. Como crítica a estas concepções desenvolveu-se um conjunto alargado de pesquisas que têm evidenciado que a manutenção das desigualdades se relaciona com a ruptura sentida por vastas camadas de crianças entre as dimensões culturais da sua educação familiar (códigos linguísticos, valores, expectativas...) e a cultura escolar. Mais recentemente tem sido realçado o papel que os modelos pedagógicos, as práticas e as expectativas dos docentes têm na redução ou ampliação das desvantagens de que são portadoras as crianças dos meios populares face ao serem confrontadas com a Escola.

Espaço de violência simbólica e física, a escola transforma-se num campo de batalha, onde é preciso responder quotidianamente às agressões de que se é vítima. Constitui-se, deste modo, entre as crianças e jovens originários da classe operária e de outros grupos dominados, uma contracultura escolar baseada em elementos retirados dos diversos contextos interaccionais dos jovens. Esta caracteriza-se pela rejeição da autoridade, pela agressividade para com colegas, professores e outros funcionários, por determinados consumos — álcool, tabaco, eventualmente drogas e determinadas roupas ou modos de as vestir — e, finalmente, por um discurso estilizado de diferenciação face aos jovens conformistas, com adopção de práticas que marcam simbolicamente a autonomia e maturidade individual (Willis, 1988, 23-24; Serrano et al., 1991, 358-359).

Os territórios educativos

Tem-se tornado crescente a importância atribuída à colaboração entre as escolas e as entidades locais e tem-se tornado saliente as potencialidades educativas de tal cooperação, tanto para a comunidade local no seu conjunto, como para a escola, professores e alunos. No nosso país há falta de tradição desta colaboração, que ultrapasse as prestações ocasionais de serviços.

«O recente interesse teórico pelo estudo localizado das dinâmicas escolares, as tentativas de descentralização (ou descentração) da gestão das escolas e o reconhecimento da importância dos projectos de escola trouxeram para a cena educativa protagonistas locais deixados até hoje na sombra: empresários, autarcas, colectividades culturais e pedagógicas, jornalistas e outras pessoas e entidades que constituem outros tantos recursos para a vida educativa local.» (A. Benavente et al. 1994, 60.)

O território é considerado um lugar de interacções, em que não se podem ignorar os sistemas sociais diversos que o compõem — a uma comunidade corresponde uma identidade territorial que não assegura especial unidade de interesses, pois podem existir diversas *comunidades de interesses*, divisões e conflitos (J. M. Henriques, 1990, 26), mas «são todos actores cuja presença e o potencial participação no processo educativo pode ser igualmente marcante já que todos representam importantes dimensões da vida social local, e não só local, uma vez que alguns desses actores (como é o caso da própria escola), medeiam a relação da comunidade com os níveis locais da estrutura social» (A. Benavente et al., 1987, 109).

As mais recentes linhas de pesquisa vão no sentido de se considerar imprescindível a análise das estratégias dos diferentes actores envolvidos no processo educativo, que se distinguem pelas expectativas em relação à escola e pelos recursos de que dispõem ou que podem mobilizar, considerando o conjunto de lógicas, objectivos e expectativas que se cruzam no espaço local.

Relação famílias-escola

São já numerosas as pesquisas que têm analisado a relação que as famílias estabelecem com a escola (os projectos, as estratégias e as expectativas que desenvolvem face à escolarização dos seus membros, o acompanhamento que fazem da escolaridade, a relação que estabelecem com os professores) e as que estudam a relação inversa, a que os professores estabelecem com as famílias, tanto a nível das práticas como das representações.

A generalidade dos estudos têm salientado a diferença das famílias em função do grupo social a que pertencem. Os pais da classe média terão maiores aspirações quanto ao futuro profissional dos filhos e maiores expectativas que essas aspirações se realizem e sentem-se mais eficazes na conduta em relação à escola do que os pais das classes populares (Hess, 1970, 477).

As famílias dos meios sociais mais desfavorecidos «manifestam sentimentos de impotência e angústia face à escola e não se sentem capazes de intervir eficazmente no jogo escolar [enquanto nos] meios sociais favorecidos reina a segurança e confiança no êxito da criança» (Pourtois e Desmet, 1989, 80-1). Em relação às funções e objectivos prioritários que deve ter a escola atribuem mais importância às funções escolares tradicionais de instrução (aquisição de saberes de base) do que às funções mais globais de formação, esperam que a escola assegure a sua função selectiva e *depositam na escola as esperanças de uma promoção social* — as suas atitudes são menos críticas e mais conformistas do que as das famílias de meios sociais mais elevados (Gilly, 1984, 479).

A pesquisa desenvolvida por Kellerhals e Montandon (1991) corrobora esta ideia de que *os meios populares atribuem à escola uma missão específica*, reservando para a família a missão educativa no sentido alargado, e verificam existir *um significativo investimento destas famílias na escolaridade dos filhos*, o que, mais uma vez, se opõe ao estereótipo de que estas famílias não se interessam pela escola — «qualquer que seja o meio social ou o tipo de família, os pais mostram-se particulannente preocupados com a carreira escolar dos seus filhos» (p. 180).

De facto, os resultados das pesquisas têm vindo a fortalecer a rejeição dos estereótipos negativos em relação a estas famílias. Estudos aplicados à realidade portu-

guesa (Don Davies, 1989; Vieira, 1992; Benavente et al., 1994) têm salientado o interesse destas famílias em acompanhar a escolarização dos filhos mesmo que esse interesse não se traduza em grandes resultados práticos — as famílias referem dificuldades em acompanhar as matérias escolares, dificuldades em acompanhar os assuntos tratados nas reuniões e, sobretudo, transparece um *sentimento de impotência* revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos. Esta impotência aparece associada à ideia de que a escola vai ser mais ou menos importante para o futuro da criança, conforme ela revelar ter ou não as capacidades intelectuais requeridas pela escola — ficam, assim na *expectativa face ao veredicto escolar*.

Outra linha de pesquisa tem confrontado os processos de socialização que se desenvolvem nas famílias e na escola. Perrenoud (1987) analisa a (in)comunicação que se estabelece entre as famílias e a escola, as rupturas, as contradições explícitas e implícitas entre a organização da vida escolar e familiar; Hansen (1986) confronta os estilos educativos das famílias e dos professores americanos e constata que quanto maior a diferença entre eles piores são os resultados escolares; Iturra (1990) explica o insucesso escolar pelo desencontro entre o tipo de racionalidade presente nas famílias e na escola.

Este conjunto de estudos é revelador da importância que reveste o conhecimento das especificidades das famílias dos alunos da escola, sem o qual as tentativas de relacionamento têm reduzidas possibilidades de sucesso.

ENQUADRAMENTO ESPECÍFICO

Deve ser a Escola, enquanto instituição, um espaço que promova a integração e o sucesso educativo. Contudo, verificamos hoje que, para largas franjas da população escolar, este objectivo fica por cumprir, sendo os seus percursos escolares marcados pelo insucesso, a falta de integração e, frequentemente, o abandono antes do fim da escolaridade obrigatória. Tal situação cria graves problemas ao funcionamento das escolas e hipoteca as possibilidades de estes jovens se integrarem sem grandes dificuldades na vida activa.

A maioria dos alunos que frequentam as escolas envolvidas no presente projecto vivem em bairros onde existem situações alargadas de pobreza e de delinquência e fazem parte de agregados familiares com características muito específicas:

- Analfabetismo e desenraizamento cultural;
- Estatuto socioeconómico bastante baixo;
- Emprego precário e (ou) desemprego;
- Mobilidade frequente em termos de estrutura familiar;
- Carências alimentares;
- Habitação degradada e (ou) clandestina;
- Higiene e saúde precárias.

Os problemas de aprendizagem escolar sentidos por um grande número de alunos têm-se reflectido no agravamento progressivo dos problemas de disciplina e na persistência das elevadas taxas de insucesso escolar. A indisciplina traduz-se na deso-

bediência sistemática aos professores, auxiliares e vigilantes e na agressão verbal ou física a estes e aos moradores, transeuntes ocasionais e comerciantes locais. A agressividade, o desinteresse e a violência são potenciados pela falta de condições de trabalho nas escolas, mas estas não serão com certeza a sua única causa. É igualmente importante identificar na estrutura organizacional, curricular e relacional da Escola os elementos que dificultam o contacto com os universos culturais e simbólicos das crianças provenientes de minorias sociais, culturais ou étnicas. Por outro lado, sabe-se hoje que a relação com esses universos é um elemento fundamental para a integração das crianças na escola, dando voz e mobilizando os diversos actores com funções educativas existentes na comunidade.

Diz a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigos 7.º e 8.º, Objectivos Gerais do Ensino Básico: «Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta, numa perspectiva de humanismo universalista de solidariedade e cooperação internacional... Criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos.»

Diz também o ponto 10 dos objectivos gerais do Estudo do Meio:

— «O professor deve saber reconhecer e valorizar o património histórico e cultural de cada criança ou jovem e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação.»

Pensamos que é exequível, com a conjugação de esforços ao nível da comunidade e dos três diferentes estabelecimentos de ensino envolvidos, (Falagueira 2, Falagueira 3 e B2 + 3 de Alfofnelos) tornar a ESCOLA num espaço apropriado à prática de acções que possibilitem ao aluno uma integração conveniente ao seu desenvolvimento no contacto com as diversas realidades, principalmente as várias culturas, possibilitando o relacionamento no respeito pelo direito à diferença através de outro tipo de comportamentos.

Nesta perspectiva, surge um Projecto Comum, que poderá representar um importante contributo para a desejada mudança do Sistema de Ensino e das condições sociais existentes servindo de referencial a todos aqueles que acreditam que a mudança é possível e necessária.

+ sucesso educativo = cidadãos melhores = = sociedade melhor para todos, vivendo o presente, preparando o futuro.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Nota introdutória (relativa ao meio envolvente)

O Município da Amadora, afectado fundamentalmente pela sua condição periférica de concelho da área Metropolitana de Lisboa, tem assistido a um acentuado crescimento demográfico, estimando-se que a sua população ultrapasse já as 218 mil pessoas, das quais cerca de 73% têm menos de 44 anos de idade.

Como linhas de força essenciais à compreensão e caracterização da população deste município são de destacar:

- a população activa representa 44,3% dos residentes, concentra-se fundamentalmente nos sectores terciário (61,3%) e secundário (38,2%) e, em larga maioria, trabalha fora da área do concelho;
- cerca de 61% da população com mais de 12 anos têm actividade económica, encontrado-se desempregados cerca de 6% do total (com especial incidência nos jovens à procura do primeiro emprego, que representam perto de 40% do total de desempregados).

No que respeita às actividades económicas do concelho, destaque para os sectores secundário e terciário, apresentando-se como relevantes, ao nível industrial, os sectores da metalomecânica, química, têxtil, vestuário, papel e artes gráficas; regista-se ainda o crescimento acentuado do papel do comércio e serviços, bem como de actividades ligadas à construção civil.

Relativamente à escolaridade, é de referir que a taxa de analfabetismo passou de 11 % para 6%, de 1981 para 1991, sendo de destacar que cerca de 23,3% da população residente frequenta estabelecimentos de ensino, especialmente do ensino básico (55,5% desse total). O concelho dispõe de 45 escolas (30 do 1.º ciclo do ensino básico 8 do 2.º e 3.º ciclos e 7 do ensino secundário).

O referido crescimento demográfico fez surgir um conjunto de bairros degradados, com elevada população jovem, a qual frequenta os estabelecimentos de ensino envolvidos neste projecto.

ESCOLA DO 1.º CICLO — N.º 2 DA FALAGUEIRA

Escola de tipo «Plano dos Centenários» com logradouro vedado à volta. Para o desenvolvimento das suas actividades a escola dispõe do seguinte pessoal:

- 9 professores do quadro;
- 1 professor do quadro distrital vinculado,
- 1 professor contratado;
- 4 auxiliares de acção educativa.

Os alunos que a frequentam, num total de 192 crianças, são provenientes de famílias maioritariamente migrantes/emigrantes. Quase ninguém tem pais que nascessem cá.

Os meninos brancos têm as suas origens em regiões fora de Lisboa. Sem estatística nesta área pode dizer-se que há muitos alunos, cujos pais nasceram em Trás-os-Montes, Minho e Alentejo. As crianças negras, cerca de 60%, embora aqui nascessem, têm a sua origem em Cabo Verde, S. Tomé, Guiné e alguns em Angola e Moçambique. Há poucos filhos de emigrantes europeus e duas meninas ciganas. A maioria destes alunos pertence a um meio socioeconómico baixo. Os pais são operários não qualificados e as mães empregadas domésticas e uma ou outra operária de produção.

Os filhos ficam na escola durante as horas lectivas e no fim das aulas entregues a si próprios ou com vizinhas. Carecem de atenção, carinho, presença dos pais e controlo das suas «traquinices». Isto gera, à medida que crescem, uma grande dificuldade em respeitarem a disciplina escolar.

Nota-se que alguns alunos que começaram por estar normalmente inseridos numa turma no 1.º ano, foram acumulando retenções e hoje com 11, 12 e mais anos causam graves problemas à instituição. Isto não é só culpa sua ou dos seus antecedentes familiares.

A Escola, para estes casos de comportamento mais difícil, poucas respostas tem, além do carinho a resvalar para a tolerância exagerada dos professores. Todas as turmas possuem um ou dois casos destes, que lhes perturbam o normal funcionamento, e, por vezes, o da escola inteira.

Também há fenómenos exógenos que contribuem para isto. As instalações não são suficientemente seguras (acesso de penetração fácil) com poucos espaços além das salas de aula. Por vezes, só à custa da intervenção policial se conseguem controlar as situações de invasão da escola e agressão de pessoas e edifícios (ficam as pessoas magoadas e as instalações deterioradas, com vidros partidos, buracos nas paredes, portas arrombadas, mesas e cadeiras quebradas) com a consequente quebra do ritmo de trabalho para toda a instituição.

ESCOLA DO 1.º CICLO — N.º 3 DA FALAGUEIRA

Escola localizada na Rua Ricardo Jorge — Bairro Girassol, possuindo:

- dez salas de aula, 1 polivalente, 1 gabinete de direcção, instalações sanitárias para alunos (4 WC), professores e funcionários (2 WC) e uma cozinha;
- a zona de recreio, de amplas dimensões, sendo uma parte térrea e outra cimentada, está vedada com um gradeamento.

Frequentam a escola 179 alunos, dos quais 163 são provenientes de famílias africanas, nomeadamente Cabo-verdianas (133 alunos).

Ano após ano, tem-se vindo a constatar todo o tipo de comportamentos disruptivos no interior e no exterior da escola, nomeadamente, nas áreas circundantes.

No interior da escola, esses comportamentos traduzem-se por desobediência sistemática às pessoas que aqui trabalham bem como, à regulamentação interna por todos, tácitamente, aceite. Frequentemente, professores, auxiliares, vigilantes e, até, encarregados de educação são agredidos verbalmente, e acontece, por vezes, a agressão física.

No exterior, esses comportamentos concretizam-se em ofensas verbais e físicas aos moradores, aos transeuntes ocasionais e aos comerciantes.

Este tipo de atitudes, protagonizado por um número significativo de alunos, tem sido a principal causa do insucesso Escolar e, simultaneamente, tem vindo a afastar da escola parte da população escolar que reside nas zonas habitacionais envolventes.

ESCOLA B 2+3 DE ALFORNELOS

A escola ocupa uma área de 39 000 metros quadrados na qual estão implantadas as edificações necessárias ao seu funcionamento constituídas por:

- 2 edifícios, 1 pavilhão gimnodesportivo e 1 pré-fabricado (oficinas);
- as salas de aula concentram-se num dos edifícios, onde, para além de 13 salas de aula, existem ainda 8 salas específicas, para Educação Musical, Educação Visual, Ciências/F. Química, EVT/ E. Tecnológica e um espaço afecto ao Centro de Recursos (sala de estudo, biblioteca, sala de informática e videoteca).

— No outro edifício encontram-se:

- O Conselho Directivo, salas destinadas à Orientadora Pedagógica, Psicóloga e Assistente Social, sala de Audiovisuais.
- Os serviços administrativos, Ludoteca, Polivalente, Refeitório, Bar e 2 salas de aulas (Currículos Alternativos).

Para o normal desenvolvimento das suas actividades, a escola dispõe do pessoal constante do quadro seguinte:

PESSOAL	EFFECTIVOS	CONTRATADOS
Docente	101	13
Administrativo	5	—
Auxiliar	17	—
Operário	2	—

A escola tem uma população discente de 1006 alunos distribuídos da seguinte forma.

ANOS	ALUNOS
5.º	216
6.º	213
7.º	219
8.º	211
9.º	147
TOTAIS	1006

Neste estabelecimento de ensino, a população estudantil é caracterizada qualitativamente pelos seguintes aspectos:

- a existência dum vasto conjunto de alunos provenientes de famílias de estatuto socioeconómico muito baixo, em diversas situações próximo do limiar de pobreza.;

- a heterogeneidade racial existente, com destaque para a grande expressão da comunidade de origem africana, no essencial constituída por crianças com problemas de integração social e com deficiente domínio da Língua Portuguesa, o que introduz uma dificuldade adicional ao processo de aprendizagem;
- a diversidade sociocultural da população estudantil, onde coexistem alunos oriundos dos bairros da Colina do Sol e da Venda Nova, com outros provenientes dos bairros da Azinhaga dos Besouros, Portas de Benfica e Fontainhas.

Embora a percentagem de alunos de origem africana não seja maioritária (21,3%), situando-se entre os 15,2% (9.º ano) e 28,2% (5.º ano), a realidade quotidiana, dá-nos uma imagem diferente. Isto, porque os alunos em questão permanecem na escola o dia todo independentemente do seu horário escolar.

A sua permanência nos pátios e recreios, em pequenos grupos, provoca situações conflituosas devido ao facto de estas crianças viverem em bairros degradados, onde a falta de espaço e enquadramento institucional (ATLs, Associações), é uma realidade constante.

LINHAS ORIENTADORAS DO PROJECTO

Finalidade

Fomentar a ligação e o trabalho concertado entre os diferentes intervenientes na Comunidade Educativa, tendo em vista a rendibilização dos esforços no sentido de se conseguir a integração dos jovens na Escola e na Sociedade.

Objectivos gerais

1. Promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, através da implementação de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas, sociais e culturais e resolver dificuldades específicas de aprendizagem.
2. Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos jovens mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação na dupla dimensão individual e social.

Objectivos específicos

Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

- Promover e valorizar contactos entre culturas e escolas tendo em vista a troca de experiências e enriquecimento dos alunos.

- Criar, a figura do animador que ajudará à ligação entre os jovens, a escola e a comunidade.
- Organizar e fomentar actividades que envolvam toda a comunidade educativa.
- Favorecer o desenvolvimento da Escola, a sua autonomia e a sua capacidade de intervenção.
- Melhorar as expectativas das famílias em relação à Escola.
- Promover contactos com os órgãos centrais e outras entidades com vista à formação contínua de pessoal docente e não docente.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO

Acções a desenvolver para a sua concretização

Organização e funcionamento:

1 — Evitar a todo o custo nas escolas n.º 2 e n.º 3 da Falagueira a mobilidade do corpo docente, isto é, todos os docentes que voluntariamente manifestem o desejo de continuar a leccionar nestas escolas, devem poder, fazê-lo. Esta medida não só terminará com as mudanças contínuas de docentes em relação às turmas como também permitirá o fortalecimento dos laços professor/aluno tão necessários ao equilíbrio psicopedagógico.

Considerando o carácter muito específico destas escolas e concomitantemente da população escolar, é imprescindível que sejam implementadas medidas de excepção. Assim, para atribuição e colocação de docentes, não deverá ser considerada a paridade numérica, isto é, são necessários mais docentes, independentemente do número de turmas.

Na escola B 2+3 de Alfoanelos as turmas deverão ser constituídas nos 5.º e 6.º anos por um máximo de 20 alunos, no 7.º oscilarão entre os 20 a 25 e nos 8.º e 9.º anos entre 25 a 30, ressalvando-se, em qualquer destes anos, a realização de experiências pedagógicas em cujo caso as turmas não poderão ultrapassar o número de 15 alunos.

Será criada uma turma de ensino recorrente diurno para alunos do 2.º ciclo que tenham atingido os 15 anos sem ter concluído o 6.º ano. Além da formação teórica será dada a esses alunos formação prática através da sua colocação em empresas em regime de *part-time*. No 9.º ano constituir-se-á uma turma com currículos adaptados e estágio em empresas da zona para os alunos sinalizados nos 7.º e 8.º anos com elevado grau de insucesso e desinteresse e que tenham já demonstrado vontade de ingressar na vida activa.

2 — Nas escolas n.º 2 e n.º 3 da Falagueira é imprescindível que o (a) director(a) da escola dispensado(a) das suas funções docentes para que esteja liberto(a) para estabelecer relações interpessoais na escola, com as famílias e com a comunidade e para manter contactos com as instituições e com outros parceiros neste projecto sob pena de que ele não venha a ser viabilizado nesta escola ou de que os seus alunos possam ser prejudicados na sua aprendizagem. Na escola B 2+3 de Alfoanelos é imprescindível a disponibilização de um crédito horário para uma equipa de ligação e apoio ao projecto.

3 — Na escola n.º 3 da Falagueira colocação de 3 professores (n.º 8 do art. 4.º) que possam dar apoio directo a 3 turmas constituídas por alunos de 10, 11 e 12 anos com imensas dificuldades de aprendizagem, conforme provam as inúmeras repetências acumuladas ao longo dos anos.

Na escola B 2+3 de Alfoanelos alargamento do crédito horário de 90 horas para 250 horas (alargamento do crédito de 7%) de modo a poder cobrir todas as carências existentes a nível dos complementos educativos, de aulas de substituição e de apoio ao Centro de Recursos (biblioteca, videoteca, sala de informática e sala de estudo) e Ludoteca.

4 — Alargamento da permanência da equipa dos serviços de Psicologia e Orientação na escola n.º 3 da Falagueira (3 dias semanais) e na escola B 2+3 de Alfoanelos (horários de 22 horas para a psicóloga, assistente social e orientadora escolar) e criação de uma equipa na escola n.º 2 da Falagueira. Manutenção, nas 3 escolas, do funcionamento do Ensino Especial e o seu alargamento para 2 professores nas escolas n.º 2 e n.º 3.

5 — Criação de um refeitório na escola n.º 2 e disponibilização de 1 sala que possa funcionar como refeitório na escola n.º 3, pois, até aqui, os alunos dessa escola têm comido as respectivas refeições nas salas de aula, facto que tem sido gerador de alguns disfuncionamentos.

6 — Nas escolas n.ºs 2 e 3 preparar e equipar o espaço de recreio (zona de jogos) a fim de ser possível implementar a prática desportiva, articulando-a com a Educação Física.

Na escola B 2+3 de Alfoanelos arranjo e arborização dos espaços envolventes. Construção de campos de jogos, ginásio ao ar livre e ringue de patinagem que ao fim-de-semana poderão ser abertos à comunidade mediante o estabelecimento de protocolos com as autarquias ou associações dos bairros.

7 — Implementação nas escolas n.º 2 e n.º 3 de uma mediateca dotada de equipamento necessário (a sua discriminação seguirá em anexo) e colocação na escola de um docente, única e exclusivamente para a sua dinamização, coordenação e animação.

Na escola B 2+3 de Alfoanelos reforço do material existente no Centro de Recursos e Ludoteca (a sua discriminação segue em anexo).

8 — Elaborar um plano de actividades curriculares e extracurriculares na escola B 2+3 de Alfoanelos, que, ao longo dos próximos anos, leve a um encontro de diferentes vivências e diferentes culturas.

Formação de pessoal docente e não-docente

9 — Formação de pessoal docente e não-docente nas áreas da pedagogia intercultural e da formação pessoal e social.

Formação de pessoal docente — círculos de estudo — que permita a actualização e experimentação de novas técnicas a nível pedagógico-didáctico — pedagogia diferenciada.

Facultar aos professores das escolas n.º 2 e n.º 3 da Falagueira formação na área das técnicas do ensino do português como segunda língua.

Colocação na escola B 2+3 de Alfofnelos de um professor conhecedor destas técnicas e que, dominando o crioulo, apoiaria não só os alunos com maiores dificuldades em língua portuguesa como também os seus professores.

Articulação entre as escolas/comunidade

10 — Criação, nas 3 escolas, da figura do animador, que ajudará a estabelecer a ligação interrompida entre os jovens e a escola enquanto instituição de ensino. Estes animadores farão o acompanhamento dos estudantes e criarão grupos de desporto, de dança, de teatro, de coros ou oficinas de cestaria, culinária, tecelagem, construção de brinquedos, etc., conforme o nível etário dos alunos e, muito especialmente, dos interesses demonstrados.

Deverá haver preocupação de que estes grupos sejam integradores de toda a comunidade escolar e será através deles que se tentará conquistar os mais «rebeldes» para a aprendizagem.

Estes animadores terão, ainda, a função de facilitar a comunicação entre a escola e a família, devendo ser conhecedores das culturas próprias destes jovens e das suas famílias pelo que se preferem pessoas oriundas da comunidade, possuidoras de informação adequada e situadas na faixa etária dos 20 aos 30. Deverão trabalhar, quer nos bairros quer nas escolas quer com os líderes naturais, e manter uma relação estreita com os professores e com os serviços de orientação e psicologia.

11 — Continuação do projecto Educação Intercultural com as reformulações necessárias, alargando-o à escola n.º 2.

12 — Realização periódica de reuniões dos professores dos 1.º e 2.º ciclos, de modo a conseguir-se uma articulação curricular dos programas.

13 — Realização de actividades que interliguem as 3 escolas e a comunidade em espaços não escolares de convívio.

14 — A elaboração de um jornal com a colaboração das 3 escolas, da comunidade e da autarquia, o qual será distribuído em toda a zona da Venda Nova.

Cooperação com a comunidade

15 — Criação de um jardim de infância na zona da Venda Nova e duas pré-primárias, uma na escola n.º 2 e outra na n.º 3 da Falagueira.

16 — Dotação dos AM que funcionam na Venda Nova e nas Portas de Benfica de meios audiovisuais e informáticos e colocação de monitores para a sua dinamização.

17 — Reforço e apoio às acções de alfabetização de adultos na comunidade abrangida pelo projecto.

RECURSOS NECESSÁRIOS À SUA VIABILIZAÇÃO

Para a concretização deste Projecto, toma-se necessário mobilizar os seguintes recursos financeiros:

ORÇAMENTO

a) Rubricas	Discriminação	E. Básica 1.º Ciclo Falag. 2 (contos)	E. Básica 1.º Ciclo Falag. 3 (contos)	Escola B 2+3 Alfornelos (contos)	Associação Unidos de Cabo Verde — Jovens —	Total (contos)
1. Bens de capital	— Fotocopiadora — Retroprojector — Mobiliário	750 — —	550 130 —	— — 250	1618	3 298
2. Recursos humanos	— Monitores	3120	3120	6240		12 480
3. Formação	— Formação Contínua	200	200	500	—	900
4. Material Didáctico	Dicionários/Livros Vídeos/Cassetes Jogos Didácticos/ Disquetes... (Ludoteca)	400	210 — 250	290 100	520 —	1 770
5. Material Informático	Computadores Software «Jogos Educativos»... — Software-Base — Software Específico...	300 80 150 —	700 90 10 —	250 174 702 —	660	3 106
6. Material Desportivo/ /Recreativo	— Equipamento — Ludoteca	— —	— —	150 —	135	285
7. Material Audiovisual	— Episcópio — Ecrã de projecção — Videogravador	100 10 70	— — —	— — 967	900	2 047
8. Bens Consumíveis	Diversos (papel, toner, acetato)	—	100	100	175	375
	Total	5180	5200	9873	4008	24 261

a) Ver anexo discriminatório.

NOTA: Relativamente às propostas números 5 e 6 não são apresentados valores orçamentais, porque estas dependem de outros projectos a elaborar por cada entidade.

AVALIAÇÃO

Neste contexto, avaliar é conhecer em que medida o Projecto «ESCOLAS E COMUNIDADE EM MOVIMENTO» terá atingido os objectivos propostos, pelo que todo e qualquer interveniente que contribua para a sua dinâmica é um instrumento de avaliação.

Visando adequar o processo avaliativo aos seus fins e permitir que ele assuma um papel regulador, a avaliação será realizada de modo contínuo, através do apoio de uma equipa que, em articulação com o Projecto da Escola, elaborou um outro centrado no acompanhamento e apoio, intitulado «Conquistar a Escola — estudo de caso de um território educativo».

Esta equipa, constituída por sociólogos e especialistas em Ciências da Educação terá como principais objectivos:

- Produzir um conhecimento aprofundado da situação da Escola, das representações e expectativas dos diferentes intervenientes.

- Avaliar as situações de intervenção e as actividades e contribuir para regulações.

- Apoiar o desenvolvimento dos projectos de intervenção da Escola — «devolvendo» os dados da investigação e fornecendo apoios técnicos e práticos a espaços de formação.

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas:

- Benavente et al. (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa, IED.
- Benavente et al. (1994), *Renunciar à Escola — o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Bowles, G. e H. Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nova Iorque, Basic Books.
- Bowles, G. e H. Gintis (1981), «O papel dos QI na estrutura de classes», in Mónica, M. Filomena (org.) *Escola e classes sociais*, Lisboa, Presença.
- Don Davies (dir.) (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Fernandes, A. Teixeira (1991), «Formas e mecanismos de exclusão social», *Sociologia*, n.º 1, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ferreira, V. M. (1987), *A cidade de Lisboa: de capital do império a centro da metrópole*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Gilly, Michel (1984), «Psychosociologie de l'éducation» in S. Moscovici (org.). *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, pp. 473-494.
- Guerra, Isabel (1985), «O poder como espaço e o poder do espaço», *Intervenção Social*, n.º 1, Lisboa, ISSSL.
- Hansen, D. (1986), «Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch», *American Educational Research Journal*, 23(4), pp.643-659.
- Henriques, J. M. (1990), *Municípios e Desenvolvimento. Caminhos possíveis*, Lisboa, Escher.
- Hess, R. D., (1970) «Social class and ethnic influences upon socialization, in P. Mussen (ed.), *Car-michael's manual of child psychology*, vol. 2, Wiley, Nova Iorque, pp. 457-557.
- Iturra, Raul (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, Lisboa, Escher.
- Kellerhals, J; Montandon C. (1991 b), *Les stratégies éducatives des familles — milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph.(1987), «Le "go-between": l'enfant messenger et message entre sa famille et l'école», in C. Montandon e Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang.
- Pourtois, J. e Desmet, H.(1989), «L'éducation familiale» *Revue Française de Pédagogie*, n.º 86, pp. 69-101.
- Serrano, Juan et al. (1991), «La representación de la escuela y el trabajo en los jóvenes de clase obrera», in Sánchez, Jesús (org) *La Sociología de la Educación en España — actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, Jesús Martín e Escalona Ed.
- Silva, Manuela (1990), *A Pobreza Infantil em Portugal*, Lisboa, UNICEF.
- Vieira, Ricardo (1992), *Entre a escola e o lar*, Lisboa, Escher.
- Willis, Paul (1988), *Aprendiendo a Trabájar*, Madrid, Akal.

A Escola Multicultural

Luís Amorim

UMA das mudanças mais significativas dos últimos 50 anos do século xx tem a ver com a emergência de sociedades multiculturais, resultantes do crescente fenómeno de emigração e da interdependência entre países. A existência de comunidades culturalmente distintas num mesmo espaço não é uma realidade de agora, mas a consciência colectiva dessa realidade e das interacções nela implícitas é recente.

A multiculturalidade, nas sociedades industrializadas do «Ocidente» (realidade cultural) põe-se com maior acuidade ao nível do Sistema Educativo, enquanto factor fundamental da socialização individual na sociedade contemporânea, espaço privilegiado de contacto entre indivíduos e de formação de condutas e produção simbólica e de valores.

Luísa Cortesão, professora associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, afirma que, em Portugal, não se pratica uma Educação Intercultural.

Quando abordamos a questão da Interculturalidade e da Multiculturalidade, convém compreender que estes conceitos (o primeiro mais francês e o segundo mais inglês) ainda que aparecendo, por vezes, sobrepostos têm significados diferentes e a sua própria especificidade.

Multicultural deve ser entendido como a constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e a procura da compreensão das suas especificidades.

Intercultural é visto como «um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento e o reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo».

Ford conjuga ambos os conceitos considerando a Educação multicultural/intercultural como a «educação que se empenha na criação de um meio educacional no qual os estudantes de uma variedade de grupos microculturais tem a experiência da igualdade educacional». Ford interpreta os grupos microculturais como resultantes da presença de uma ou mais das seguintes variáveis: «raça», etnia, género, classe social, excepionalidade.

A escola e o respeito pelas microculturas

Habitualmente, a Escola não pode ser considerada como uma instituição cuja actividade seja significativamente orientada no respeito pelas culturas minoritárias presentes no processo educativo. Collins refere que a Escola é um local em que a aprendizagem de conhecimentos e técnicas é secundária, onde é privilegiada a aquisição de certas características culturais da classe dominante. Collins descreve a Escola como um importante instrumento do aparelho ideológico do Estado que, de forma silenciosa e eficaz, garante a socialização dos alunos de acordo com as características exigidas pela classe dominante. Por conseguinte, a Escola, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta, toma parte no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias.

A situação actual em Portugal

Em Portugal, estamos perante uma sociedade que, durante séculos, considerou os autóctenes das suas ex-colónias como seres inferiores que era necessário utilizar como mão-de-obra barata. A mudança introduzida e controlada pelo Estado Novo, no sentido de uma aproximação de posições entre autóctenes e colonos, fez-se sob o signo da «portugalidade», conservando uma estratificação social que tinha no topo e como modelo de referência o português da metrópole e que deixava aos «nacionais das províncias do Ultramar» o último lugar nesta escala, a par das populações rurais do Continente, na melhor das hipóteses. As guerras das independências não melhoraram estas concepções e realidades.

Com o 25 de Abril de 1974 e com a instauração da Democracia em Portugal, o impacto e as alterações não foram suficientemente profundos para que a informação e a formação da população em geral, e dos professores em particular, correspondesse a uma verdadeira mudança das mentalidades. Assim, mesmo com a democratização do discurso, existem actualmente problemas muito claros de discriminação social e étnica.

O Sistema Educativo

As medidas oficialmente adoptadas no Sistema Educativo português visam proporcionar aos alunos que o frequentam uma situação de igualdade de oportunidades, consistindo na oferta a todos do mesmo tipo de propostas educativas. Luísa Cortesão afirma, a este propósito, que a homogeneidade que o sistema pressupõe talvez não seja por acaso.

A Escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características que o Sistema Educativo atribui à «criança-tipo» que o frequenta. O aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda dos meios urbanos e que professa a religião católica. Em consequência, crianças vindas das ex-colónias, crianças ciganas, crianças filhas de emigrantes portugueses nascidas no estrangeiro e regressados a Portugal, crianças filhas de camponeses ou de pescadores, crianças que habitam em bairros de lata, entre outros, todos são encarados como portugueses, brancos, de classe média, católicos e de meio urbano. Como conclui Luísa Cortesão, muitos são penalizados em termos de sucesso escolar e de tipo de autoconceito que desenvolvem, consoante se afastam mais ou menos do modelo que «deveriam» imitar.

Torna-se, pois, importante tentar perceber até que ponto é que a escola, se bem que estas questões tenham implicações que ultrapassam os limites da intervenção possível da escola, poderá ir identificando dispositivos pedagógicos, formas de conceber as actividades de ensino-aprendizagem que interessem àquelas crianças e que lhes permitam encontrar na escola o seu próprio espaço, valorizando a sua produção cultural e nivelando-a com a do tecido cultural dominante, facultando-lhes instrumentos de apreensão do real hegemónico que lhes permita integrarem-se sem serem assimilados.

O paradigma cultural

Luís Souta, professor na Escola Superior de Educação de Setúbal, refere trabalhos recentes, como os de Hutmacher, que vêm evidenciar um novo paradigma — o paradigma cultura — para o qual os fracos rendimentos académicos e as dificuldades de adaptação ao sistema escolar não podem ser totalmente explicados pelos paradigmas até agora utilizados: o biológico (hereditariedade), o económico (desigualdades de recursos materiais dos diferentes grupos sociais), o social (padrões de discriminação). No caso do paradigma cultural o insucesso escolar também é visto como o efeito de estratégias educacionais inadaptadas às novas clientelas escolares.

Desta forma, a Escola não poderá continuar a ignorar (ou a subestimar) as diferentes origens das crianças, mas deve reconhecer, respeitar e utilizar as capacidades, experiências e os valores que cada aluno traz para a escola (aquilo a que Bourdieu chama de «capital cultural»). No entanto, tal como salienta Bob Suzuki «deve haver unidade com diversidade», uma pessoa deve sentir-se consciente e segura na sua própria identidade, mas também estar disposta a proporcionar aos outros os mesmos direitos que espera usufruir.

A Educação multicultural poderá fazer-se numa perspectiva eminentemente intercultural, ou anti-racista. No primeiro caso, a orientação educacional dada parte do pressuposto que as diferentes culturas estão em pé de igualdade e que as relações entre elas se efectuam numa base de diálogo e troca. No segundo caso, perspectivam-se os contactos entre culturas em termos de hierarquia e dominação, em torno dos conceitos de «empowerment» dos membros dos grupos oprimidos, na sequência das produções ideológicas dos movimentos sociais dos anos 60, nomeadamente, os movimentos dos direitos cívicos dos negros e das mulheres nos EUA.

Encontrar o equilíbrio entre ambas as perspectivas e abordagens é o mais difícil mas também o mais coerente, sobretudo porque valorizar a experiência sociocultural

dos alunos das microculturas implica saber estabelecer os limites do projecto social educativo pretendido, para que a crítica ao sistema cultural simbólico dominante não descambe num relativismo cultural excessivo que resulte numa descoordenação de políticas e num abandonar de objectivos mensuráveis. No entanto, devemos guardar para nós os princípios orientadores da prática educativa multicultural, que devem pugnar por uma interculturalização da escola e da sociedade em geral.

A cooperação portuguesa e a construção de uma comunidade lusófona

Maria Manuela Afonso

Introdução



UM momento em que tanto se fala da criação de uma comunidade lusófona, e sendo a cooperação na área da educação e da cultura um instrumento privilegiado nesse campo, a presente comunicação procura:

- 1 – fazer a análise da cooperação nessas áreas;
- 2 – comparar a prática portuguesa com a de outros países doadores;
- 3 – reflectir sobre a realidade dos factos.

Quando falamos de comunidade lusófona interessa, em primeiro lugar, saber do que estamos a falar. Dizer que existem 200 milhões de lusófonos parece um grande exagero na medida em que nos países africanos de expressão oficial portuguesa a realidade é substancialmente diferente da do Brasil e de Portugal. Em nenhum dos 5 países o Português é língua materna, embora se possa considerar que em Cabo Verde e em S. Tomé e Príncipe esteja consideravelmente expandida (70 a 80% dos 341 000 e 123 000 habitantes, respectivamente, domina o português), ainda que o crioulo tenha maior peso. Nos restantes três, os de maior importância populacional, o Português é língua apenas para uma ínfima parte da população e é segunda língua para uma pequena parte, sendo utilizadas várias línguas de origem étnica. Em Angola, com uma população que ronda os 9,2 milhões, estima-se que apenas 30% a 40% fale português e em Moçambique serão

entre 17 a 25% (numa população de cerca de 14,7 milhões). Na Guiné-Bissau a situação é ainda pior: apenas 11% (em 944 milhões), fala a língua de Camões.

Isto não significa, contudo, que a difusão da Língua Portuguesa (LP) não seja importante — nos 5 ela foi adoptada como língua oficial no ensino e na comunicação internacional, permanecendo um laço histórico precioso, do qual não nos devemos alhear. Para além de ter um interesse como elemento de defesa da unidade nacional de cada um destes Estados, constitui um instrumento de entendimento e divulgação de ciência e de cultura entre os Povos. Daí a importância de uma política eficaz de difusão e promoção da LP. A Portugal interessa e compete cooperar com estes Estados no esforço de difusão e ensino do português.

O discurso

Se considerarmos os discursos oficiais, esse é, de facto, um dos domínios prioritários da política de ajuda ao desenvolvimento. Nos relatórios de actividades da cooperação afirmam-se como vectores prioritários, a difusão e defesa da língua portuguesa, suportes e potenciadores de outras áreas de cooperação.

«Na área da educação, a partilha de uma língua comum privilegiou Portugal na cooperação com o espaço africano lusófono nesta matéria.

Assim, a nossa intervenção, para além do princípio de concentração, obedece às seguintes prioridades:

- a) apoio selectivo ao sistema educativo;*
- b) alargamento do ensino não curricular do Português;*
- c) ampliação da acção das escolas portuguesas»* (MNE, 1995: 63-64).

Essa era a filosofia do anterior executivo: *«A vertente de aproveitamento de uma “vocação histórica” que contribui para a definição da nossa identidade em política externa é especialmente relevante. A concentração tendencial da cooperação portuguesa nos cinco países lusófonos permite, pois, tirar partido de uma profunda ligação linguística, histórica e cultural.»* (id.: 12) e, a atender pelas palavras do Secretário de Estado da Cooperação, José Lamego, a actual política de cooperação parece continuar na mesma linha. A prioridade vai para o ensino e tudo o que diz respeito à Língua dentro da cooperação.

Vejamos, então, **a prática.**

Em termos globais a política de cooperação portuguesa é caracterizada por um predomínio da ajuda bilateral (mais de 2/3), quase toda direccionada para os países de expressão oficial portuguesa.

Quanto à estrutura destaca-se a cooperação técnica (se excluirmos os fluxos financeiros de reescalonamento das dívidas) — actividades que visam o desenvolvimento dos recursos humanos. Como estes eram (e são) escassos nos Cinco, as acções de cooperação têm-se centrado no ensino e divulgação da língua portuguesa, através do envio de professores, do apoio pedagógico, do desenvolvimento de iniciativas na área universitária, na formação de quadros e fornecimento de apoio clínico e científico no âmbito da saúde.

Mas, para além das múltiplas afirmações protocolares de intenção a iniciativa é frouxa e muito aquém dos desejos manifestados pelos próprios PALOP. Temos assistido a impulsos isolados, inconsequentes e sem coordenação entre as várias entidades

envolvidas. Só nos últimos anos têm surgido iniciativas oficiais merecedoras de expectativa, ao mesmo tempo que se têm desenvolvido outros projectos por iniciativa de entidades particulares (com destaque para o contributo da Fundação Calouste Gulbenkian que, desde 1985, desenvolve trabalhos de cooperação, directa e indirectamente ligados à difusão do Português, nos Cinco).

O volume

A cooperação portuguesa tem-se pautado pela escassez crónica de recursos, apesar dos aumentos significativos dos últimos anos (de 17,7 milhões de escudos, em 1989, para 49,2 milhões, em 1994), colocando Portugal muito aquém da maior parte dos países da OCDE. Este facto tem-se reflectido num fraco apoio à expansão da língua e cultura portuguesas, nas más condições de vida dos cooperantes portugueses, na insuficiência das actividades de formação profissional de cidadãos africanos, no baixo nível das bolsas de estudo e de outros apoios dados a estudantes africanos em Portugal.

Por outro lado, o carácter desconcentrado da cooperação dificulta a coordenação e contabilização das acções desencadeadas. Para além do Ministério da Educação, do Instituto Camões (IC) e do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), (que reúne as competências da Direcção-Geral de Cooperação e do Instituto de Cooperação Económica, desde 1994), outros organismos são susceptíveis de fomentar actividades directa ou indirectamente ligadas à difusão da língua portuguesa: é o caso do Instituto da Juventude e de algumas Secretarias de Estado, entre outros.

Se olharmos para o orçamento do IC, de cerca de 2,5 milhões de contos, em 1995, facilmente concordamos que não é suficiente. Mas o seu significado é ainda menos evidente quando comparado com a prática de outros países. Por exemplo, 1/4 da cooperação francesa vai para a educação (de um total de 7915 milhões de dólares, em 1993), enquanto na cooperação portuguesa é destinada ao mesmo sector cerca de 20% do total, variando de ano para ano, dependendo da absorção dos recursos por outras áreas, nomeadamente o reescalonamento de dívidas.

A cooperação nas áreas sócio cultural e da educação

Como já referimos, a política de cooperação portuguesa em matéria sócio cultural, tem-se caracterizado pela concentração prioritária de recursos nas áreas da formação, escolar e profissional, traduzida na concessão de bolsas e viabilização de estágios de especialização em Portugal que absorvem a maior fatia da ajuda pública ao desenvolvimento (APD) bilateral e que adiante analisaremos com mais pormenor. Com menor peso destaca-se, ainda, o esforço financeiro despendido com o envio de cooperantes (sobretudo professores) e de missões técnicas de curta duração.

Se uma das características da cooperação portuguesa tem sido a sua descentralização, e daí alguma descoordenação, a criação do Instituto Camões, em 1992, em substituição do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), é o resultado da vontade política de promoção da língua e cultura portuguesas. Tutelado pelo Ministério da Educação até 1994, passou então a depender do Ministério dos Negócios Estrangeiros devido à relevância da faceta cultural na política externa portuguesa, no

quadro da reestruturação deste Ministério. Assim, ao IC compete «*promover e fomentar o ensino e a difusão da língua e cultura portuguesas, tanto no âmbito das instituições de ensino como noutras instâncias vocacionadas para o diálogo intercultural, para a expansão e defesa do idioma e para a valorização da presença portuguesa no mundo*» (DL 135/92, de 15/7).

No seio deste Instituto foi criado o Projecto Especial África que coordena todas as acções por ele promovidas nos países africanos tendo, para o efeito, três subprogramas:

- Formação de quadros docentes no âmbito da Língua e Cultura Portuguesas, com o correspondente apoio bibliográfico, audiovisual e logístico;
- Concessão de bolsas de mestrado e doutoramento em matéria de Língua e Cultura;
- Apoio à organização e funcionamento de escolas portuguesas.

O IC apresenta-se, nesta linha, como um importantíssimo instrumento, pois, na sua acção dirigida para o Continente Africano, para além da rede de professorados e leitorados, atribui bolsas de diversa natureza. A ele compete, também, a realização regular de Feiras do Livro e ofertas de livros. A criação de um Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa é um projecto moçambicano que se encontra em estudo.

Em 1993, realizaram-se, no âmbito da Comissão Interministerial para a Cooperação, várias reuniões que levaram à elaboração de um «*plano de acção, língua, educação, formação, ciência e cultura para África*» (PALEFCCA) — com o objectivo de contribuir para a definição de estratégias de acção na área sociocultural, em torno da defesa da Língua Portuguesa e procurando reforçar a concertação dialogada interdepartamental e a coordenação.

O apoio para o desenvolvimento de um sistema de ensino à distância em Moçambique é um outro projecto que visa resolver o seu maior problema nesta área: o da formação de professores.

O apoio à produção de manuais escolares parece-nos importante na política de promoção da LP. Também neste campo muito há por fazer. A título de exemplo refira-se que, em Moçambique, onde os livros da escola primária estão a ser alvo de revisão, na sequência das mudanças políticas, os das 1.^a e 2.^a classes são impressos na África do Sul enquanto os da 3.^a à 7.^a classes são-no na Índia.

As bolsas

A atribuição de bolsas de estudo para o ensino médio e superior são outra forma de fortalecer os laços culturais e promover a LP. A análise do seu destino geográfico mostra que Moçambique tem sido o país que menos atenção tem merecido, destacando-se Cabo Verde e a Guiné-Bissau como os maiores utilizadores de bolsas. Quanto às de formação profissional, na área sócio cultural, regista-se uma importância crescente de Angola, seguido de Cabo Verde (não existem dados sobre 1994-95).

Estas bolsas para a frequência de cursos médios e superiores e formação profissional têm sido concedidas em diversas áreas, desde a educação, à agricultura e pesca, ao turismo, à indústria, à saúde e à administração pública. Globalmente, Cabo Verde tem sido o país que mais atenção tem recebido nesta área, com 523 bolsas, de um total de 1427, em 1991, e 505 no ano imediato, de um total de 1425, para o ensino dos

diversos níveis. A Guiné-Bissau ocupa o segundo lugar, tendo recebido, para formação profissional, 1422 bolsas para estágios em 1991 e, 1917 no ano seguinte, de duração diversa.

Um aspecto a realçar é que a maior parte desta formação é feita em Portugal, o que se torna negativo, pois muitos dos que beneficiam das bolsas, aproveitam-nas para não voltar ao país de origem.

Quadro 1

Bolsas de Estudo utilizadas por países
(apenas as concedidas pelos organismos centrais de cooperação) (1985-1995)

Países	1985 1986	1986 1987	1987 1988	1988 1989	1989 1990	1990 1991	1991 1992	1992 1993	1993 1994	1994 1995
Angola	85	69	115	151	151	165	200	193	200	240
Cabo Verde	294	296	300	328	334	409	409	390	344	306
Guiné-Bissau	295	238	229	193	230	221	267	260	259	245
Moçambique	64	36	51	83	102	104	141	143	139	128
S. Tomé e Príncipe	129	101	106	123	132	132	130	118	119	116
TOTAL	867	740	801	878	949	1031	1147	1104	1061	1035

Fonte: MNE, 1995.

Quadro 2

Bolsas utilizadas na área sociocultural para os países africanos lusófonos (1975-94)

ANOS	ENSINO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TOTAL
1975-1976	100	—	100
1976-1977	150	—	150
1977-1978	300	104	404
1978-1979	364	154	518
1979-1980	420	165	585
1980-1981	454	118	572
1981-1982	478	145	623
1982-1983	515	146	661
1983-1984	563	197	760
1984-1985	714	64	778
1985-1986	867	87	954
1986-1987	740	103	843
1987-1988	801	108	909
1988-1989	878	265	1143
1989-1990	949	503	1452
1990-1991	1031	537	1568
1991-1992	1147	615	1762
1992-1993	1104	626	1730
1993-1994	1061	678	1739
1994-1995	1035	n.d.	—

Fonte: MNE, 1995.

O envio de cooperantes e de missões técnicas

O ensino e difusão do Português foi, inicialmente, conduzido através do envio de professores, que desempenharam um importante papel no pós-independência para a manutenção de laços com Portugal. Embora nunca tenha tido uma expressão muito significativa, o seu número tem vindo a diminuir ao longo dos anos, assim como o envio de missões. Atingiram o valor máximo no início dos anos 80, com maior importância para Angola e Guiné-Bissau, como países de destino.

A maior parte das missões está relacionada com a deslocação de professores para desempenhar funções nas áreas da educação, ensino e formação, sendo privilegiados os níveis básico e secundário (formação de professores), assim como a formação na área da saúde.

É também concedido algum apoio a instituições de ensino universitário, através da atribuição de subsídios e/ou envio de professores especialistas, nomeadamente para a Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo.

A ausência de um sistema integrado de apoio ao cooperante oficial português é paradigmático no caso do envio de docentes para os PALOP o que contribui para o fracasso dessa ajuda oficial, que, à partida, seria uma das áreas mais carentes e viáveis. Não será, pois, de admirar que o envio de cooperantes pelos circuitos oficiais tenha vindo a diminuir nos últimos 15 anos, não só em número mas também em tempo de permanência, na qualidade e no nível de resposta às necessidades reais das populações. A cooperação portuguesa não teve, até ao momento, uma definição clara de um sistema dinâmico e de qualidade, de envio de cooperantes para os PALOP (PEREIRA, 1991).

A Comunicação Social

Na vertente sócio cultural assume particular significado o apoio aos variados sectores da Comunicação Social. A cooperação no domínio do audiovisual foi considerada pelo anterior governo como «objectivo estratégico». Neste âmbito, a RTP, a RDP e a LUSA estabeleceram acordos de cooperação com os respectivos congéneres nos PALOP. A situação parece agora estar a mudar, pois, até há pouco tempo, a RDPi não tinha qualquer emissor de FM em África, transmitindo apenas em onda curta e de sinal de satélite, isto, num momento em que a RFi, que encetou uma política de difusão da cultura francesa nos PALOP, percebeu que não é possível, através da onda curta, manter uma presença constante num território longínquo. A dinamização da RTPi e da RDP-África inserem-se na estratégia política de revitalização do espaço lusófono. As medidas tomadas surgem quase como respostas às iniciativas agressivas levadas a cabo pela França, que instalou a RFi não só nos países lusófonos da costa ocidental africana (Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), mas também em Moçambique, emitindo em FM, durante 24 horas, sendo 23 em francês e apenas 1 h em português. A RFi passou a ser a 3.ª estação radiofónica, em FM, em Cabo Verde, em 1994, pagando uma contrapartida de cerca de 6000 contos anuais de taxa.

Apesar do esforço empreendido nos últimos anos, pode questionar-se se será a melhor maneira de defender a lusofonia: a programação da RTPi deixa muito a desejar com o predomínio de telenovelas e futebol. Apesar disso ela é preferida. Por exemplo,

em Cabo Verde a Televisão local foi relegada para segundo plano desde que a RTPi começou a emitir.

A RTP está envolvida em projectos locais, em Moçambique, na Guiné-Bissau e em São Tomé, num valor global ascende a 1 140 000 contos. Esta iniciativa é considerada de grande importância para a difusão da língua e cultura portuguesas. A par disto, a França aperta o cerco à Guiné-Bissau para aderir à zona franco oferecendo aliciantes contrapartidas. Paris tem, em Bissau, técnicos altamente qualificados a trabalhar em áreas sensíveis da Economia, Tesouro, Alfândega e sector energético, tendo disponibilizado 5 milhões de francos franceses, em 1993, para apoio à balança de pagamentos. Como resposta Nino Vieira propõe a criação de uma zona escudo.

Se a rádio tem, em África, extrema importância, Portugal também não tem sabido aproveitar essa via. A RDP-África só agora está a ser reactivada, e ainda assim muito aquém das expectativas inicialmente criadas, a sofrer cortes orçamentais substanciais. Os compromissos de oferta de emissores às rádios locais para emissão dentro do território nem sempre são cumpridos: veja-se o caso da Rádio Moçambique que ainda não recebeu os prometidos pelo anterior governo e se encontra a braços com graves problemas financeiros que põem mesmo em causa a sua continuidade.

Os centros culturais

A criação dos Centros Culturais Portugueses (CCP) — Praia, Mindelo, Bissau, S. Tomé, Príncipe, Maputo, Beira, Luanda e Kinshaza — insere-se também na política de difusão da Língua e Cultura portuguesas. Neles deverão existir recursos materiais e actividades promotoras desse processo (bibliotecas, materiais audiovisuais, cursos de LP, circulação de jornais e revistas, realização de exposições, exibição de filmes, semanas de cinema português, feiras do livro, etc.).

Na realidade, as actividades desenvolvidas são-no com grandes dificuldades, e frequentemente com pouca visibilidade. Os Centros padecem de falta crónica de recursos, imagens pardas de um país, quando comparados com o dinamismo e a actividade dos seus congéneres franceses. Os 7 centros instalados nos PALOP dispõem de verbas reduzidas, destinando-se a maior parte a despesas de funcionamento. As actividades por eles promovidas são ínfimas quando comparadas com as iniciativas dos franceses, interessados em disputar espaço nestes países. A título de exemplo, veja-se o caso do Centro Cultural da Praia, um dos mais dinâmicos, graças à acção do conselheiro cultural da embaixada, João Nuno Alçada, que é, ao mesmo tempo, responsável pelos 2 centros culturais portugueses em Cabo Verde — Praia e Mindelo: desde 1990, que o orçamento dos dois centros não tem qualquer aumento. Dos 9000 contos do orçamento anual da Cidade da Praia (cerca de 750/mês), cerca de 2/3 vão para despesas fixas, acontecendo o mesmo com o do Mindelo. Em contrapartida, a cooperação francesa atribuiu recentemente ao Instituto Nacional de Cultura de Cabo Verde um subsídio superior ao orçamento anual do CCP da Praia, para já não falar do dinamismo cultural do seu centro. Para além da escassez de verbas há o problema da falta de equipamentos: não há computador, nem máquina de escrever, nem fotocopidora, e até mesmo o aparelho de fax é propriedade do conselheiro da embaixada, assim como as estantes, os sofás e os próprios arquivos (*Expresso*, 10/2/96). Por seu lado, o Centro Cultural Francês tem sido o principal dinamizador cultural, estando a preparar um grandioso

colóquio sobre a literatura das ilhas, para este mês (Abril), que representará um marco na vida cultural do país.

Também em Bissau as críticas vão no mesmo sentido: frequentemente se ouve que o CCP devia ser como o CCF, que contrasta quanto às condições e onde há sempre muitas actividades ao longo do ano (também aqui, tem albergado os poucos actos culturais promovidos no país nos últimos anos), mas que nada perturbam o funcionamento normal dos serviços, sobretudo a biblioteca e os cursos de francês, o que não acontece com o CCP (a feira do livro português é feita na biblioteca, num espaço reduzido, levando ao encerramento da mesma no período em que a feira decorre).

O panorama não é mais animador no CCP de S. Tomé e quanto ao de Maputo funciona mal, contrastando, novamente, com o CCF instalado num belíssimo prédio recuperado, no centro da cidade, com investimento equivalente a meio milhão de contos portugueses.

O Centro Cultural de Luanda começou a ser pensado há 11 anos pela diplomacia portuguesa, mas a escassez de verbas e a falta de uma política consistente de cooperação cultural e linguística, ao longo dos anos, provocou o adiar sucessivo da sua implementação. Inaugurado apenas em Janeiro deste ano, é o primeiro centro da «rede Camões» — uma rede que estará ligada a Lisboa através da Internet.

As feiras dos livros

As feiras do livro, iniciadas em 1984, na cidade da Praia, são outra forma utilizada por Portugal para difundir a língua e cultura portuguesas, revertendo as receitas para os Centros Culturais e outros organismos locais vocacionados para estas áreas. A procura excede, normalmente, as expectativas mais optimistas, com uma correria desenfreada logo nos primeiros dias. Mas também aqui as críticas não se fazem esperar.

Até Março de 1995, durante 4 anos não se realizou nenhuma feira do livro português em Maputo. Os livros, apesar de descontos substanciais, apresentam preços proibitivos, mesmo para a classe média deste país, sendo mais baratos os provenientes do Brasil, subsidiados pela respectiva Biblioteca Nacional. Também para Angola os preços dos livros, nas feiras, são considerados muito elevados.

Em Cabo Verde, os 27 mil exemplares da feira de 1995, esgotaram-se rapidamente, havendo mesmo áreas esgotadas logo no primeiro dia. A procura de dicionários, gramáticas, prontuários e livros didácticos, técnicos e infantis, é, normalmente, superior à oferta.

Conclusão

Se a LP é vista como um instrumento de cultura e identidade nacional pelos governantes dos PALOP, e um domínio prioritário na política da cooperação portuguesa, na verdade a actuação do Estado português tem ficado muito aquém do desejável. Os discursos oficiais não têm visto uma actuação consentânea, estando longe de se conseguir ter um papel de promotor da LP, tarefa que os próprios países receptores entendem como necessária.

A política cultural portuguesa tem sido marcada pela fragilidade, sobretudo no que se refere à promoção e defesa da língua e cultura portuguesas. A LP não consegue impor-se nos primeiros níveis da escolaridade. Os manuais são poucos e/ou desactualizados.

Se o relacionamento com os PALOP é uma prioridade, como refere o Ministro da Cultura, Manuel Maria Carrilho, a criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) ainda não se verificou, e os adiamentos são sucessivos face a «irregularidades» não especificadas. As falsas partidas para a sua criação são um indicador da dificuldade que existe em fazer sentar à mesma mesa elementos de uma comunidade que se pretende dinâmica.

Se, como referiu o Ministro da Educação da Guiné-Bissau, em 1991, a estratégia para o ensino da LP «*implica o desenvolvimento de um conjunto de acções que vão desde o incremento da divulgação da LP nos meios de comunicação social, à expansão do número de bibliotecas, de modo a permitir um maior acesso de falantes da língua aos recursos de apoio ao aperfeiçoamento da mesma, até ao sistema educativo formal, propriamente dito*», os esforços de Portugal nesse sentido terão que ser maiores, sob pena de a percentagem de falantes de português diminuir ainda mais.

Bibliografia

- AFONSO, M., 1996, *Cooperação para o Desenvolvimento: Características, Evolução e Perspectivas Futuras*, Lisboa, CIDAC.
IC, 1993, *Relatório de Actividades*, Lisboa.
INCM, *Diário da República*, 15/7/92.
MNE, 1995, *Portugal. Dez Anos de Política de Cooperação*, Lisboa.
OCDE, 1995, *Coopération pour le Développement*, Paris.
PEREIRA, G., 1991, *Caracterização Sócio-profissional dos Cooperantes Portugueses*, Lisboa, IED.

Página em Branco

IX ENCONTRO NACIONAL
DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Castelo Branco

1995

Página em Branco

Pela mão da Geografia: Uma aventura permanente

Prof. Doutor João Ferrão

É sempre com o maior prazer que me disponibilizo para trocar algumas ideias sobre aquilo que todos nós partilhamos: acreditar que a Geografia é relevante. E é exactamente por isso que vim trazer aqui um discurso optimista sobre a disciplina, não movido por razões meramente corporativas ou demagógicas, mas por convicção profunda. Gostaria de relembrar, aliás, que não estamos sozinhos nesta matéria. Recordo, como exemplo, um livro que tem sido um êxito recente nos Estados Unidos, escrito por um filósofo, e que se chama *Back to Places*. Trata-se de uma reacção aos limites «vivenciais» do ciber-espaço assente nas novas tecnologias de informação e comunicação, em que as pessoas se integram em redes cada vez mais amplas mas descolando das realidades de proximidade do dia-a-dia. Aí se defende, por isso, a revalorização das comunidades territoriais como componente privilegiada de estratégias de inclusão e convivialidade. Outros exemplos «fora de portas» de redescoberta da importância do território poderiam igualmente ser referidos, bastando invocar, a esse propósito, os trabalhos recentes de economistas americanos como Michael Porter e Paul Krugman ou do engenheiro francês Pierre Veltz.

A apresentação que se segue estrutura-se em duas partes. Na primeira tecerei diversas considerações sobre o que penso ser a Geografia hoje. Na segunda apresentarei alguns comentários a propósito do que poderíamos chamar o novo mapa de Portu-

gal. Porquê estas duas partes? No primeiro caso, porque penso que existe alguma falta de orientação em relação àquilo que fazemos hoje. Convém perceber as razões desse facto, avaliar as suas consequências e procurar entender para onde nos encaminhamos. Na segunda parte gostaria de tentar provar que se nós tivérmos um olhar diferente, vemos a realidade de forma necessariamente distinta e, por isso, é mais provável conseguirmos encontrar soluções inovadoras e sermos socialmente mais úteis. O nosso olhar sobre a realidade e o modo como a percebemos, interpretamos e tentamos modificar dependem inevitavelmente dos instrumentos analíticos e conceptuais que utilizamos. É por essa razão que as duas partes consideradas são indissociáveis. E embora esteja consciente da amplitude demasiado vasta destes dois temas face ao tempo disponível, creio que vale a pena ensaiarmos aqui um debate que inevitavelmente prosseguirá muito para além deste Encontro.

— PARA ONDE VAMOS?

Vejamos, então, o que é hoje a Geografia e para onde nos encaminhamos, à luz do que foi a sua história. Se recuassemos quarenta anos, ninguém duvidaria do que era a Geografia, os seus conceitos-chave e a sua metodologia mais apropriada. Todos nós identificaríamos o objecto da Geografia com o estudo das relações entre o Homem e o Meio; todos concordaríamos com a lista de conceitos básicos: modo de vida, ambiente, paisagem, região, civilização; todos veríamos na elaboração de monografias regionais o coroar deste esforço de síntese e integração de conhecimentos geográficos. Mas se estivéssemos nos anos setenta, dominaria com certeza uma ideia bem diferente. A Geografia tinha outro objecto, o estudo da distribuição dos fenómenos no espaço, recorria aos outros conceitos, associados a uma visão geometrizante da organização do espaço, e seria muito distinta do ponto de vista metodológico, defendendo a importância do raciocínio de tipo hipotético-dedutivo como critério de cientificidade. A cada período a sua verdade?

A história da geografia moderna — pouco mais de cem anos — foi marcada, como qualquer outra disciplina, pela sucessão de vários paradigmas de referência. E por isso nós utilizamos designações como «determinismo», «possibilismo» ou «Nova Geografia», que nos permitem uma identificação algo simplista, é verdade, mas com vantagens em termos de comunicação de ideias e de posicionamento relativo. Somos a favor ou contra, temos afinidades ou opomo-nos claramente, em suma, existem referências que, como no sistema de coordenadas geográficas, nos dão orientações, evitando que as pessoas se percam. Ora, a existência de paradigmas de referência parece ter terminado e isso assusta alguns, exactamente porque torna mais difícil tentar responder às perguntas inicialmente colocadas: o que devemos fazer hoje, para onde nos encaminhamos? Estas questões, marcadas por alguma normatividade, continuam, a meu ver, a ser correctas; a sensação de insegurança que se associa à ausência de um paradigma forte de referência é que, pelo contrário, me parece injustificada.

Se a história da geografia nos dá uma lição, ela é justamente a de que sempre conseguiu acompanhar e participar naquilo que foram as grandes ideias em termos científicos. Provavelmente, ficaremos desde logo mais reconfortados ao verificar que aquilo que consideramos como um problema nosso é, afinal, partilhado pelos outros, dado corresponder a uma situação estrutural e não a uma incapacidade de base disciplinar. Hoje, tanto as ciências ditas físicas e exactas, como as ciências sociais e

humanas, não possuem um paradigma de referência forte como o tiveram durante o chamado período moderno. Isto é, esta questão não é específica da geografia, correspondendo antes a uma situação estrutural.

Mesmo que reconfortados com a natureza transversal do problema, não devemos deixar de nos interrogarmos acerca das implicações desta situação. Será positiva ou negativa? A verdade é que a situação não é tão inédita como poderia parecer com base numa análise mais apressada. Reparem que a existência de uma sucessão temporal de vários paradigmas, sendo verdadeira, não deixa de reflectir algum «branqueamento» da história das ideias em Geografia, não deliberada, evidentemente, mas em nome de uma certa inteligibilidade que sempre gostamos de impor à realidade que vivemos e vamos construindo. De facto, seria pelo menos injusto reduzir aquilo que os geógrafos fizeram nos últimos cem anos aos paradigmas de referência que ganharam um reconhecimento institucionalizado na história «oficial» da nossa disciplina. Nos anos 60 a moda eram as saias curtas. E embora de um ponto de vista estatístico a maioria das pessoas do sexo feminino não usasse saias curtas, toda a gente reconhecia «como a moda» o facto de se usarem saias curtas. Analogamente, os paradigmas de referência mais forte nem sempre foram maioritários, ao contrário do que provavelmente pensamos. O que acontecia é que eram socialmente reconhecidos como paradigmas de referência fortes. Em suma, convém ter presente que, se é verdade que não existe qualquer paradigma de referência forte na Geografia actual, também é certo que não só as outras disciplinas partilham uma situação idêntica, como mesmo nos tempos em que a existência destes paradigmas era evidente, nem todos os cientistas se regiam por eles.

Que fazer, então? A geografia tem sabido acompanhar, ao longo da sua história, os grandes debates científicos. O problema que se coloca hoje é, portanto, o mesmo de sempre. Estaremos nós a participar nos grandes debates da actualidade? E quais são eles?

Creio que há pelo menos três debates que não podemos ignorar: a relação entre os fenómenos de crescente mundialização e a evolução das singularidades das diferentes comunidades territoriais; a ideia de sustentabilidade; a preocupação pela prospectiva territorial e pelo planeamento estratégico aplicado às cidades e às regiões. Deveria ser evidente para os geógrafos não só a forma como estão a incorporar na sua disciplina os contributos destes debates mas também o modo como a sua produção científica representa algum valor acrescentado para os debates em causa.

Alguns comentários breves acerca do primeiro aspecto. As características de cada local, de cada comunidade territorial — uma cidade, um bairro, uma região — definem-se cada vez mais em função de processos que lhes são externos, associados às diversas dimensões dos processos de mundialização. Esta situação contrasta com a atitude dominante da Geografia tradicional de raiz possibilista, que privilegiava as explicações baseadas em factores endógenos a cada região. As paisagens rurais ou as morfologias urbanas, por exemplo, eram vistas essencialmente como o resultado de relações de âmbito local entre as condições físicas prevalecentes numa determinada região e as características dos agrupamentos humanos que aí habitam. É verdade que esta visão não ignora a interferência de factores e mecanismos — físicos e humanos — externos a cada região. As explicações centram-se, no entanto, nas relações que se estabelecem localmente, e esse facto deve ser relacionado não com uma concepção em que se defende a existência de mundos fechados ou situações de autarcia, mas antes com a natureza menos intensa e mais lenta da maioria das interacções que se geram

entre as diferentes áreas do Globo. Hoje, a compressão espaço-temporal e a capacidade de tomar decisões em tempo real com influência em todo o mundo, possibilitadas pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e pela expansão de formas organizacionais de implantação multicontinental, intensificam e diversificam os processos de interacção regional. Muitos dos aspectos que se manifestam localmente encontram a sua explicação essencial — embora não exclusiva — em decisões ou acontecimentos ocorridos a milhares de quilómetros, envolvendo pessoas ou entidades que desconhecem por completo as características — ou até a existência! — da região que estudamos. A evolução de grande parte da agricultura portuguesa, por exemplo, depende mais de decisões tomadas ao nível da Política Agrícola Comum ou do Plano Hidrológico Espanhol do que de factores endógenos a cada uma das regiões. A crescente mundialização traz, assim, um novo conjunto de problemas para os quais os geógrafos parecem particularmente bem preparados, embora, até ao momento, a sua participação neste debate deva ser considerada como globalmente modesta. O que produz a singularidade de cada território? Como jogam as diferentes escalas num mundo que cada vez mais combina espaços geográficos (físicos), onde os conceitos de proximidade e contiguidade são essenciais, e espaços topológicos (fluxos), em que a centralidade em termos de redes é decisiva? Serão as diferenciações de base territorial meras «rugosidades» que a mundialização dos mercados tenderá a apagar ou, pelo contrário, essa heterogeneidade é essencial tanto de um ponto de vista da cidadania como na perspectiva da expansão e diversificação dos mercados? Será, no mínimo, estranho que a comunidade dos geógrafos não procure dar respostas — as «suas» respostas — a este conjunto de problemas, nomeadamente quando, em outras disciplinas, a renovação do interesse pelas questões territoriais é indiscutível: relembre-se, a este propósito, que o movimento da *new economic geography*, que endereça frontalmente estes problemas, é liderado por economistas... Não será o património intelectual e analítico historicamente acumulado pelos geógrafos mobilizável, com utilidade, para este debate? Ou, como noutros casos, a memória colectiva provoca inércia e justifica um esforço de «esquecimento criativo»?

No que se refere ao segundo debate, convém começar por recordar que a ideia de desenvolvimento sustentável surgiu inicialmente muito associada às questões ambientais. Hoje, reconhece-se nesse conceito um âmbito bem mais amplo, analiticamente decomponível em 4 dimensões: eficiência económica, equidade social, qualidade ambiental e participação cívica. Não existe desenvolvimento sustentável sem uma articulação coerente destas quatro dimensões. Qual a vantagem comparativa da Geografia quanto a esta questão? Creio poder afirmar que esta disciplina tem, também neste caso, vantagens potenciais. Por um lado, a sua posição de charneira entre as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais confere, em princípio, uma melhor capacidade para articular temas geralmente considerados de forma autónoma por cada um destes dois grandes domínios do conhecimento científico. Por outro lado, uma visão territorializada, centrada em áreas específicas, facilita, pelo menos em abstracto, a integração analítica de aspectos tão distintos como são as 4 componentes indicadas. Como no caso anterior, parece existir na Geografia capacidades, competências e sensibilidades suficientemente relevantes para se traduzirem num contributo útil e singular para um tema claramente transversal às tradicionais fronteiras disciplinares. Sendo assim, por que razão é a participação da comunidade dos geógrafos pouco notória nesta matéria? Talvez haja 2 explicações principais para esse facto. Por um lado, é necessário reco-

nhecer que a visão integrada tão defendida, e praticada, pelos geógrafos «tradicionais» se foi transformando numa referência, sobretudo formal, ainda visível no elenco das disciplinas de algumas licenciaturas de geografia mas cada vez menos presente na prática profissional de um número crescente de geógrafos. Este foi o preço, inevitável, que a Geografia teve de pagar para acompanhar o acentuar da especialização do conhecimento científico, em geral, e das ciências vizinhas, em particular. Dito por outras palavras, a memória de uma atitude integradora das ciências da terra e das ciências dos homens não parece ser directamente mobilizável para o novo esforço de integração, dada a acentuada especialização entretanto ocorrida no interior da Geografia e, talvez mais importante, dada a nova natureza da integração que agora se busca, assente em realidades e problemas distintos dos que há 30 ou 40 anos polarizavam as preocupações da comunidade geográfica. Simultaneamente, é necessário levar em conta que o interesse pelas questões do território está hoje explicitamente presente em muitas disciplinas, retirando a exclusividade que os geógrafos tinham, ou pelo menos, reclamavam para si próprios. Falar em especificidade da Geografia com base na singularidade do «olhar geográfico» (o ponto de vista das regiões e das paisagens) ou na existência de um domínio próprio e incontestado (análise da organização do espaço) revela, no mínimo, alguma ingenuidade e mesmo desprezo pela produção de outras ciências. Os grandes temas não se compadecem com fronteiras disciplinares. A questão não é, portanto, a da «propriedade temática» com base em argumentos de autoridade legitimados pela história da disciplina. A questão é bem mais pragmática e, por isso mesmo, mais complicada de resolver. Somos nós capazes de introduzir valor acrescentado no debate alargado, do ponto de vista analítico e disciplinar, que se tem vindo a gerar em torno da ideia de sustentabilidade? Creio bem que sim, bastando recordar alguns contributos recentes, provenientes de geógrafos tão distintos como David Harvey ou R. J. Johnston, para dar apenas 2 exemplos do mundo anglo-saxónico.

O terceiro aspecto a salientar diz respeito à prospectiva territorial e ao planeamento estratégico das cidades e das regiões. Curiosamente, este aspecto relaciona-se com uma ideia central no debate da sustentabilidade: a preocupação por gerir o tempo longo, de forma a acautelar a necessária solidariedade intergeracional. Se olharmos uma vez mais para a história da geografia, facilmente reconhecemos a ocorrência de inflexões importantes. Na chamada geografia possibilista a ideia de futuro não existia. O presente é encarado como fruto do passado e, portanto, a análise histórica surge como essencial para a compreensão das realidades actuais. Em contraste, o futuro, não podendo ser analisado com base nos critérios de cientificidade defendidos (objectividade, verificação empírica), não é levado em conta: como então se sublinhava, «o futuro a Deus pertence»... A «Nova Geografia» dos anos 70, pelo contrário, introduz com grande centralidade a questão do futuro ao considerar como critério último de cientificidade a capacidade de prever. Nesta concepção, o futuro é, no entanto, uma mera projecção prospectiva do presente, num exercício simétrico ao dos possibilistas: num caso o presente resulta do passado e o futuro não interessa; no outro o futuro deduz-se do presente e o passado é ignorado porque considerado irrelevante. Uma ideia simples — o futuro não se prevê, inventa-se! — veio transformar radicalmente a concepção sobre a relação entre o conhecimento científico e o futuro. A construção do futuro que se deseja implica uma carga normativa, a aceitação de que existem diferentes tipos de actores, individuais e colectivos, que é necessário mobilizar, em suma, a ideia de prospectiva e de planeamento estratégicos. Esta visão, introduzida inicialmente para as

empresas e organizações públicas e sem fins lucrativos, tem vindo a ser aplicada a territórios precisos, isto é, a cidades e a regiões. Como definir uma visão estratégica de base territorial, partilhada pelos principais actores que aí habitam e desenvolvem a sua actividade, de forma a imprimir uma inteligência colectiva que estimule o desenvolvimento sustentável de uma cidade ou de uma região? Esta é a questão que mobiliza um número crescente de pessoas — académicos, técnicos e decisores políticos — e onde os geógrafos têm um papel importante a desempenhar. Ironicamente, parece ser numa matéria onde a Geografia não tem um património de conhecimento acumulado que o reconhecimento da sua relevância é mais notório. Várias razões, de índole diversa, podem ser invocadas para explicar este aparente paradoxo. Uma das explicações talvez se prenda com o facto de, neste caso, o exercício de «esquecimento criativo» não ser necessário. Se assim for, é caso para alguma meditação...

— UM NOVO MAPA DE PORTUGAL

Instrumentos analíticos diferentes permitem olhar a realidade de uma forma distinta e, por essa via, torna-se possível propor soluções inovadoras. A 2.^a parte da comunicação procura ilustrar esta afirmação. Tentarei identificar um outro mapa de Portugal, tendo como base alguns dos aspectos anteriormente focados. Sei que este objectivo é extremamente ambicioso, mas sei também que é suficientemente relevante — e, espero, mobilizador — para se transformar num desafio acolhido colectivamente.

O mapa que se apresenta é, de certa forma, uma brincadeira: as ilhas do arquipélago português na década de 90! O exercício baseia-se na identificação do «nível do mar» com uma referência que, em termos gerais, separa áreas com dinamismo demográfico e económico acima (as «ilhas») e abaixo (os «espaços submersos») dos valores médios do continente. Conforme podem imaginar, se o «nível do mar» correspondesse a médias comunitárias, o arquipélago português teria muito menos ilhas ou ficaria mesmo totalmente submerso...

A observação deste arquipélago sugere, desde logo, diversas interrogações. Seria interessante, por exemplo, verificar se algumas dessas ilhas fazem parte do arquipélago mundial, isto é, do conjunto de territórios com participação activa, através dos seus diversos actores, na construção dos processos de mundialização, ou se, pelo menos, integram o clube dos que beneficiam desses processos. Simetricamente, é importante tentar perceber até que ponto a situação negativa das áreas submersas resulta, ou é agravada, por esse conjunto de mecanismos. Trata-se, afinal, de tentar compreender, para a diversidade territorial do nosso país, a configuração e os contextos da interacção local-global. Trata-se, ao mesmo tempo, de avaliar as oportunidades de inclusão e os riscos de exclusão associados à crescente compressão espaço-temporal e ao moldar de um novo mundo que parece afastar-se, em definitivo, da ideia de aldeia global para se aproximar, antes, de uma realidade profundamente fragmentada, isto é, de um arquipélago constituído por ilhas de afluência e com capacidade de inovação que facilmente contactam entre si, mas que, ao mesmo tempo, ignoram cada vez mais os territórios «submersos» que as envolvem. Esta situação é particularmente gritante quando um continente quase por inteiro — África — parece constituir-se numa fossa abissal, arrasada por processos de difícil reversão.

A segunda figura corresponde a uma versão mais pormenorizada da primeira, identificando os principais elementos estruturantes do conjunto do território nacional,

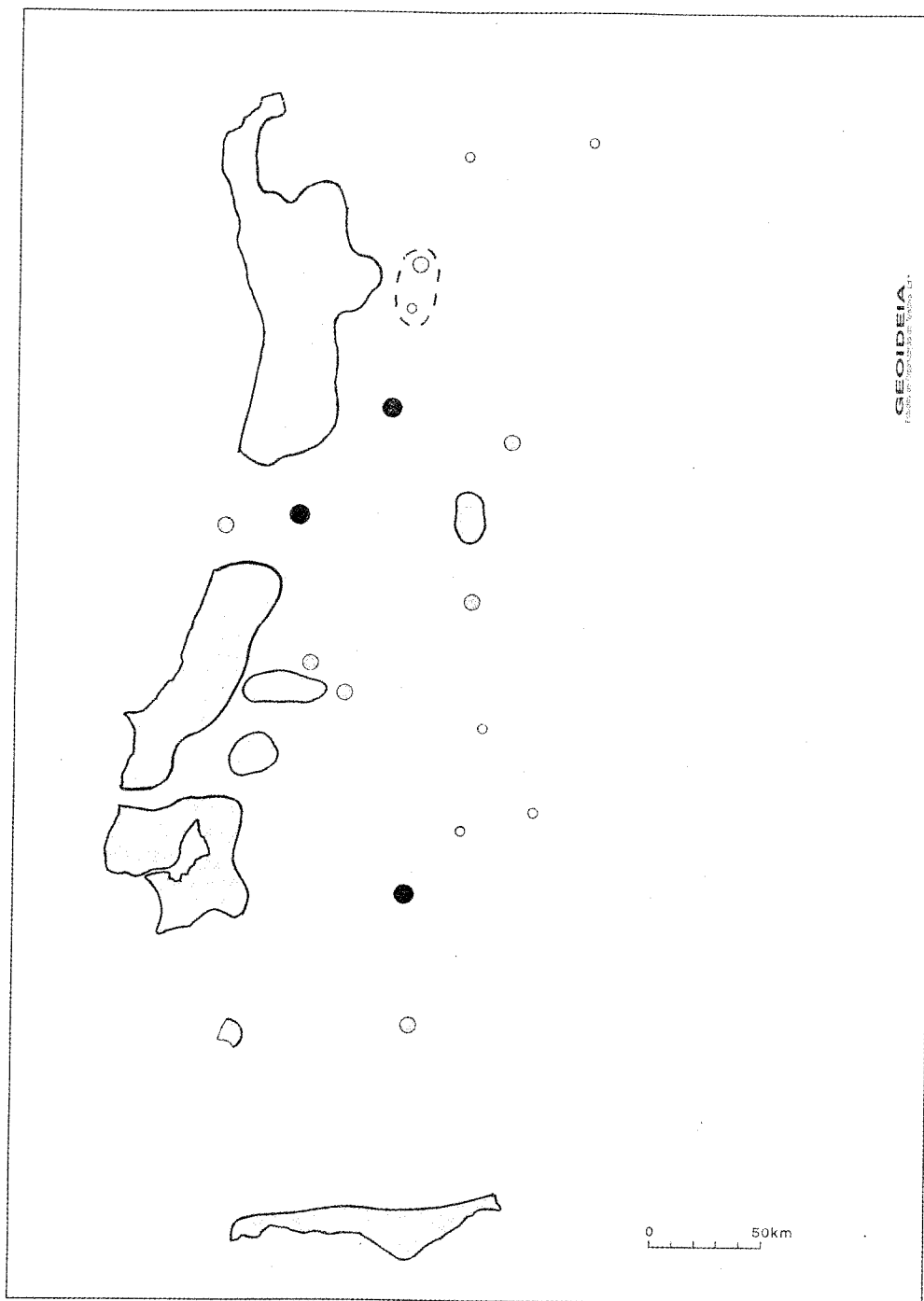
ou seja, das várias ilhas, dos espaços submersos e das relações que se estabelecem entre as primeiras. Se olhamos para o conjunto do interior do País, que vemos? Vemos um número relativamente pequeno de centros de média dimensão, alguns deles formando subgrupos que, apesar de tudo, apresentam alguma coesão interna. É o caso, por exemplo, de Covilhã-Fundão, a que se poderia juntar, numa visão mais alargada, a Guarda, a norte, e Castelo Branco, a sul, e cujo destaque se prende com o facto de estarmos reunidos nesta última cidade. O importante é perceber que estas aglomerações de média dimensão do interior se confrontam actualmente com uma realidade nova, que confirma o sentido da metáfora de arquipélago. Na realidade, este tipo de cidades, que se desenvolveram fundamentalmente como capitais políticas e funcionais das áreas envolventes, e que, por isso, encontravam nessa relação o essencial da sua evolução, evidenciam hoje novas fontes de dinamismo. Essas fontes são essencialmente internas e pouco têm a ver com o mundo rural circundante, de quem as cidades historicamente dependiam. Industrialização, expansão do consumo urbano, instalação de estabelecimentos do ensino superior e transformações profundas no sistema de acessibilidades convergem, conjuntamente com outros factores, para que as cidades de média dimensão descolem da sua tradicional base regional. A lógica de contiguidade geográfica e de apoio ao mundo rural confronta-se com o reforço das dinâmicas de base estritamente urbana e com a crescente inserção em lógicas de rede, marcadas pela descontinuidade espacial. Também aqui é evidente o jogo entre as forças que valorizam o espaço geográfico numa óptica de proximidade e de contiguidade física e as que privilegiam o espaço topológico, constituído por fluxos e estruturas em rede. Neste jogo, as últimas parecem reforçar o seu peso relativo. E as diferentes regiões, no sentido tradicional, vão-se segmentando, dando origem a pequenas ilhas e ao aumento do total de áreas submersas. Desaparecendo, ou diminuindo drasticamente, a tradicional integração orgânica das cidades de média dimensão nas respectivas áreas circundantes decresce, também drasticamente, a capacidade de estimular com êxito estratégias de desenvolvimento para grande parte do interior do País. Uma bifurcação radical entre «submersão», por um lado, e emergência de pequenas «ilhas» organizadas em rede, pelo outro, seria altamente problemática para o futuro de uma parcela muito significativa do território do País. Como conseguir, então, amarrar as cidades às áreas envolventes, multiplicando os efeitos de arrastamento?

Não existe, como é evidente, qualquer solução miraculosa para o problema anteriormente referido. Neste contexto, no entanto, a ideia de sustentabilidade, as metodologias de prospectiva territorial e os instrumentos de planeamento estratégico surgem como elementos de grande utilidade. A elaboração de planos estratégicos para as cidades de média dimensão — consideradas na sua individualidade mas também nas suas relações com a área envolvente e com outros centros urbanos mais ou menos distantes — procura beneficiar das potencialidades destas novas preocupações. Ao tentar estimular projectos de cidade capazes de polarizar consensos em torno de objectivos estratégicos por parte dos principais actores com intervenção local — públicos, privados e associativos —, estes planos desempenham um papel fundamental. Partilhar problemas e soluções, responsabilidades e benefícios, supõe exercícios de debate e de concertação institucional nem sempre fáceis mas reconhecidos hoje como indispensáveis face ao contexto de pressões externas que condiciona a evolução das cidades e, por maioria de razão, das áreas rurais envolventes. A concepção dos projectos de cidade, das estratégias que é necessário desenvolver e das acções estruturantes a

concretizar constitui um domínio novo, que convoca um leque muito alargado de competências profissionais. Não deixa de ser interessante, por isso mesmo, reconhecer o papel significativo que tem cabido aos geógrafos nesta matéria. A sensibilidade para a diversidade temática e para o esforço de integração e síntese através do território encontra, aqui, um contexto favorável para renascer, não como mera réplica do passado mas como uma resposta adequada à procura social que hoje se faz sentir. Deste ponto de vista, creio que a lição a retirar é suficientemente clara para que possa ser ocultada. Invocar capacidades passadas como critério de autoridade científica e profissional para o presente não contribui, por isso, para melhorar a notoriedade da Geografia. Pelo contrário, encontrar no nosso património comum elementos que, recombina-dos com outros, permitem um contributo positivo para melhorar a inteligibilidade do mundo actual constitui um procedimento geralmente implícito, tácito, mas que pode ser interessante. O sancionamento do nosso contributo para o conhecimento científico geral depende, em grande parte, dos novos olhares que conseguirmos introduzir e, por essa via, das novas soluções que possamos vir a propor. Nuns casos, esse novo olhar representa o resultado de um processo mais ou menos longo de amadurecimento e enriquecimento de capacidades e competências há muito presentes no seio da comunidade dos geógrafos. Noutros casos, pelo contrário, o «esquecimento criativo» torna-se um elemento essencial para que a mudança não seja travada pelas inércias instaladas. Neste jogo dialéctico, há um enorme espaço por explorar. E a aventura da descoberta de novos territórios sempre seduziu os geógrafos... Por que esperamos?

Figura 1

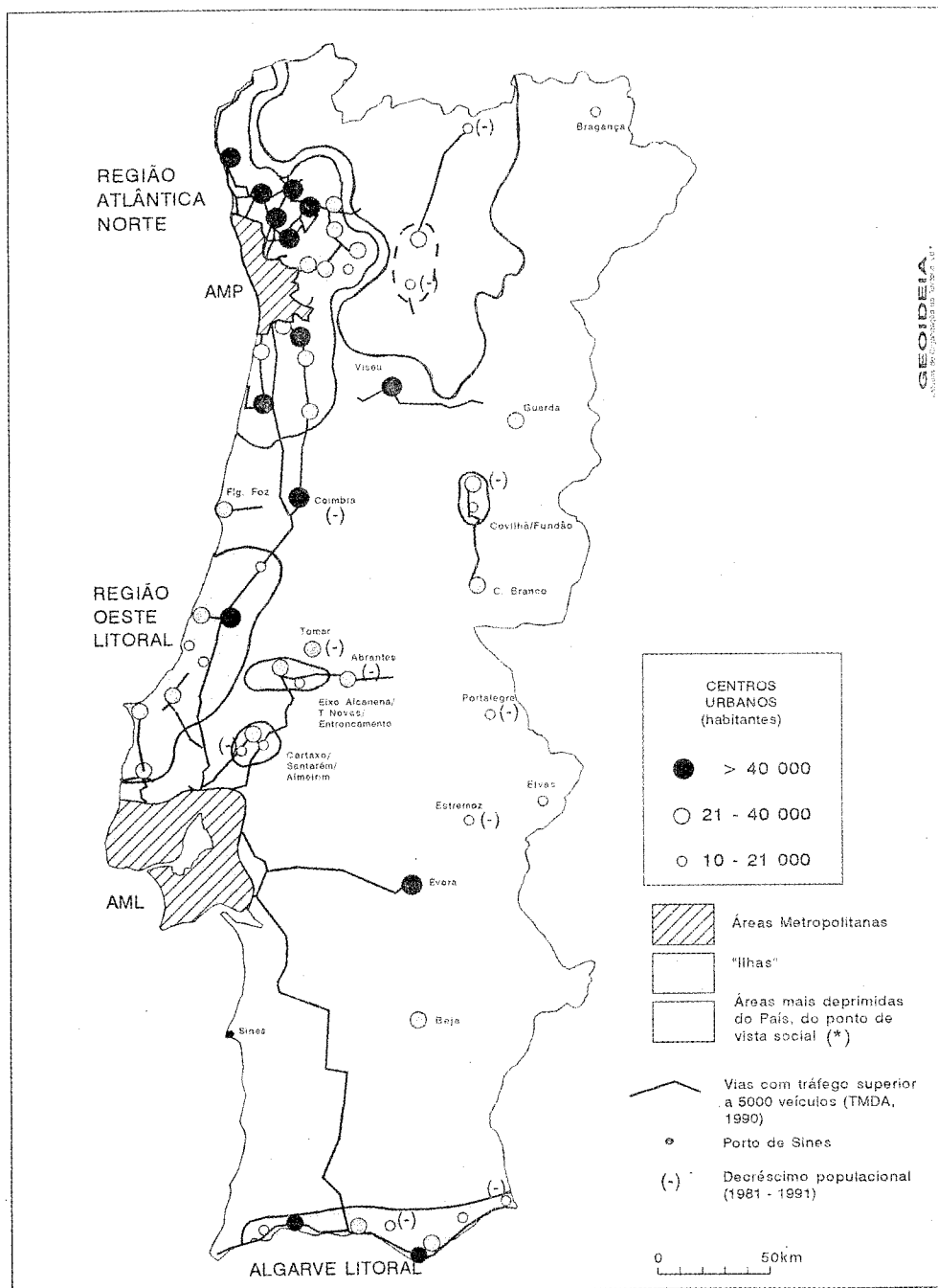
As ilhas do arquipélago Portugal Continental dos anos 90



Fonte: GEOIDEIA, 1993, «Estudo de Avaliação dos Programas Regionais em Portugal», Lisboa (policopiado).

Figura 2

Portugal Continental: dinâmicas territoriais nos anos 90



Cf. GEOIDEIA, 1993, *Identificação de um amostra espacial para avaliação dos resultados escolares (2.º e 3.º ciclos do ensino básico)*.
GEP/Ministério da Educação
Fonte: GEOIDEIA, 1993, «Estudo de Avaliação dos Programas Regionais em Portugal», Lisboa (policopiado).

Sustentabilidade: o que significa?

Frances Slater

Introdução – Preocupação com o desenvolvimento ambiental

N OS últimos anos, a preocupação com o meio ambiente aumentou consideravelmente. Conferências internacionais e intergovernamentais e relatórios sobre o meio ambiente têm caracterizado os últimos 20 anos tal como o demonstram as referências. Esta preocupação pode estar relacionada com a deterioração do meio ambiente como sistema de suporte da vivência humana.

De entre as histórias pessoais daqueles que ensinamos haverá crianças que irão lembrar como significativa a Conferência do Rio no desenvolvimento da sua preocupação com o meio ambiente. Outras irão tomar consciência através das lições de Biologia ou de Geografia ou através de um projecto de trabalho de campo que destaque, por exemplo, um problema local de meio ambiente, e que lhes cause impacto na sua forma de pensar e sentir. Para outras, pode vir a ser a obra *A Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, que foi a catalisadora de mais de uma geração. Sei que professores americanos de Geografia, são muitas vezes influenciados pelas opiniões um tanto românticas de Walden (Thoreau, 1984) e pela peça de Leopold (1949). Organizações não governamentais como Os Amigos da Terra (Friends of the Earth) ou a Fundação Mundial para a Natureza (World Wide Fund for Nature) são grupos de pressão ingleses responsáveis pelo desenvolvimento duma consciência. Jornais, televisão e algumas personalidades do meio ambiente são também influenciadores da opinião pública na questão ambiental.

Nos programas escolares algumas disciplinas ocupam-se mais do meio ambiente. Uma delas é a Geografia. O grau de importância que tem o meio ambiente dentro da disciplina de Geografia varia segundo o paradigma ou a ideologia na qual se baseiam os professores de Geografia e/ou os programas escolares. Nalguns sistemas escolares a possibilidade de uma disciplina se centrar nas questões ambientais, é reforçada pelos conteúdos curriculares transdisciplinares. Este é o caso da Geografia, que tem um papel importante no que diz respeito ao estudo do ambiente ao longo do currículo.

Geografia e Ambiente

A ligação da Geografia com os estudos ambientais não tem sido sempre fácil, (Goodson, 1983). Há geógrafos que não se dedicam à educação geográfica mas unicamente à educação ambiental, pois, segundo eles, é esta última que é necessária para a educação dos jovens, por exemplo, Huckle (1990). Julgo que eles respondem de uma forma entusiástica às solicitações da sociedade. A pressão da sociedade para desenvolver os estudos ambientais é tão legítima como, por exemplo, a de incluir no currículo disciplinas vocacionais. Outros professores continuam a ensinar Geografia (ou Biologia, no caso dos biólogos), e acreditam que estão do mesmo modo a ensinar acerca do ambiente, para o ambiente, através do ambiente, com o ambiente, ou dão ênfase a uma ou mais destas formas de encarar os estudos ambientais. Eles têm diferentes posições em relação ao ambiente, tal com a figura 1 põe em evidência.

A forma como se encara os estudos ambientais tem influência nas nossas percepções, nos nossos pontos de vista, nos nossos valores e nas nossas crenças. Qual das referidas posições relativamente aos estudos ambientais é mais eficaz para a educação ambiental é uma questão a debater. Possivelmente é favorável para a educação ambiental que tenhamos uma multitude de organizações (incluindo a escola) que fornecem informação, opiniões, pontos de vista e crenças respeitantes ao ambiente. As mensagens transmitidas por estas organizações diferem ideologicamente em algo uma das outras. A urgência em introduzir aspectos que dizem respeito ao ambiente, as causas e as soluções para os problemas ambientais, podem ser interpretadas de diferentes maneiras. A urgência em fomentar uma preocupação relativamente aos temas ambientais também varia.

Figura 1

- | | |
|------------------------------|--|
| Educação ambiental | – quatro preposições significativas que indicam a procura de objectivos e metodologias. |
| acerca de (em dois sentidos) | – essencialmente conservadora, sabendo que, enquadrada disciplinarmente, tende normalmente a aceitar o <i>statu quo</i> ;
– partindo de uma opinião mais liberal e progressiva, investigações baseadas em assuntos concretos, acercam-se de opiniões interdisciplinares e questionam interesses adquiridos. |

através de

- análises partindo de pontos de vista românticos, o respeito pela natureza, centrado principalmente em tópicos.

para

- uma proposição radical e reconstrucionista que estabelece uma agenda «vermelha» numa base verde, desenvolvendo uma consciência socialmente crítica.

Huckley, 1983

com

- um ponto de vista globalmente ecológico que reforça a educação dos nossos sentidos bem como das nossas mentalidades para aprender com os nossos colegas, alunos e com o meio ambiente.

Gough, 1987

Ideologias e ambiente

Timothy O’Riordan (1981, 1992) tem sido um dos geógrafos que ao longo dos anos tem identificado as posições ideológicas e os valores que tem vindo a detectar nos indivíduos e sociedades. Isto é útil para o professor de geografia. Michael Redclift (1997, 1993) e David Pepper (1984) fizeram estudos semelhantes aos de O’Riordan. Recentemente, W. H. Adams (1993) deu uma contribuição importante baseada em exemplos. Na figura 2, baseada num estudo recente de O’Riordan são delineadas quatro posições ideológicas. É uma continuação interessante do estudo que apresentou em 1981. Segundo ele afirma, se compararmos a posição das sociedades em relação ao ambiente em 1981 e 1992, neste último ano é evidente uma maior preocupação e actuação relativamente ao ambiente (tornaram-se mais «verdes»), tal como aquele autor tinha previsto (O’Riordan, 1983) e tal como Sterling tinha também assinalado (Sterling, 1993). O desenvolvimento sustentado tornou-se mais geralmente aceite do que o crescimento sustentado e há um maior consenso no que diz respeito à posição e relação ao ambiente (posição «verde moderada»). Na mais recente classificação das posições em relação ao ambiente, os valores influenciam as atitudes e estratégias em relação ao ambiente. Os valores sociais e as atitudes em relação à ciência tem influência nas posições em relação ao ambiente e na definição de prioridades em relação ao desenvolvimento. Mais significativas são as posições apresentadas separadamente relativamente às preocupações com o ambiente e aos assuntos relativos ao desenvolvimento. Na realidade, os dois estão interligados. As políticas ambientais têm implicações no desenvolvimento, as políticas de desenvolvimento têm implicações ambientais. As duas não podem ser separadas. É igualmente digna de nota a referência clara ao conceito de sustentabilidade e os diferentes significados que lhe são atribuídos em diferentes contextos ideológicos. Sustentabilidade é o conceito mais recente que faz parte das preocupações com o ambiente. Nesta comunicação, vou tentar pôr em evidência esses significados e como os professores de Geografia podem incluí-los nos currículos e nas lições.

As quatro diferentes perspectivas de ambiente e desenvolvimento cobrem as posições políticas da direita à esquerda, incluindo a posição dos ecologistas (os «verdes»).

Um partido pouco verde defende que não há limitações ou poucas limitações ao crescimento, que a economia de mercado pode funcionar livremente e que recorrendo à ciência podemos manipular com sucesso sistemas e recursos. O crescimento contínuo é um objectivo. Aqueles mais liberais, «verde moderado» dão ênfase à gestão e controlo dos recursos globais da Terra através da inspecção e regulamentação com o fim de planificar o progresso com a natureza. Significativamente, a ciência é definida como revelando um conjunto de funções naturais que protegem a sobrevivência e a felicidade humana. A produção e o desenvolvimento precisam de estar em harmonia com as necessidades e culturas.

Figura 2. Quatro pontos de vista sobre Desenvolvimento e Ambiente — diferentes meios para diferentes finalidades

1. Orientação política:	Extrema-direita. Pouco verde.
Crenças Sociais (principais valores)	Culto do individualismo. Forças de mercado. As pessoas podem sempre encontrar uma forma de sair de qualquer dificuldade. Optimismo desenfreado.
Atitudes em relação à Ciência (principais valores)	Um conjunto de processos e sistemas físicos e químicos, a compreensão dos quais contém a chave da manipulação global. A Ciência primeiro.
Prioridades de desenvolvimento (meios/finalidades)	Promoção do crescimento para níveis cada vez mais elevados. O Norte como modelo de utilização de recursos e desenvolvimento social. Objectivos a favor do crescimento justificam políticas e projectos. Vestígios de participação e discussão.
Postura ambiental (meios/finalidades)	Cornucopiano. As pessoas controlam a terra. Proprietário não locatário.
Significado de sustentabilidade (objectivo a longo prazo/finalidades)	«Seremos, para sempre, sustentáveis». Sem limites no crescimento. Sempre mais recursos para descobrir ou inventar. Crescimento sustentável.
2. Orientação política	Liberal. verde moderado

Crenças Sociais (principais valores)	Crença no controlo e responsabilidade nacional e ambiental. Um mercado controlado. Crença na discussão e consenso. Crença na regulamentação e inspecção.
Atitude em relação à Ciência (principais valores)	Um conjunto de funções naturais protegem a felicidade e sobrevivência humana.
Prioridades de desenvolvimento (meios/finalidades)	O crescimento e a exploração de recursos podem continuar assumindo as respectivas taxas e honorários. Direitos legais que garantam uma mínima qualidade ambiental. Compensações para adversidades ambientais e/ou efeitos sociais.
Postura ambiental (meios/finalidades)	Gestores ambientais. Planear em harmonia com a natureza como defensores da terra. Responsabilidade ecológica. Gerindo em harmonia com as necessidades. Planeando com a natureza.
Significado de sustentabilidade (objectivo a longo prazo/finalidades)	Limites para o crescimento. As pessoas gerindo sustentabilidade e crescimento através da ambientalização da produção.
3. Orientação política	Verdes, Liberais, Humanistas, Marxistas, Verdes «vermelhos».
Crenças Sociais	Ênfase nas comunidades locais e sentido de comunidade. Mudança dos estilos de vida actuais baseado no que queremos não no que necessitamos e na procura de bens materiais. Procurar outro meios de realização pessoal e satisfação. Em geral, uma visão crítica do <i>statu quo</i> .
Atitudes em relação à Ciência (principais valores)	Compromisso com a ecologia. Vários níveis de traços da ciência servindo finalidades da alta tecnologia.
Prioridades de desenvolvimento (meios/finalidades)	Crítica de muitos projectos e políticas de desenvolvimento.

	Defesa de soluções tecnológicas intermédias, pequena escala. Desconfiança de um crescimento económico em grande escala, das grandes companhias e do controlo estatal centralizado. Igualdade no padrão de vida Norte/Sul. Desenvolvimento dos recursos renováveis.
Postura ambiental (meios/finalidades)	Autoconfiança, tecnologia <i>soft</i>. Planear, em menor escala, de harmonia com a natureza. Trabalhar nos ecossistemas. Ser sensível a pontos de vista e valores culturais.
Significado de sustentabilidade (objectivo a longo prazo/finalidades)	Dirigindo-se para o desenvolvimento sustentável.
4. Orientação política	Verdes radicais, anarquistas, «gaian», libertários.
Crenças sociais (principais valores)	Leis ecológicas ditam a moralidade humana. Direitos biológicos de espécies ameaçadas e paisagens únicas. Partilha comunitária.
Atitudes em relação à Ciência (principais valores)	Aceitação de conceitos ecológicos. Interdependência de sistemas físicos e biológicos. Ciência Gaian, por exemplo, a terra adapta-se à mudança através de regulações próprias por forma a permitir a continuação da vida. Para que a vida continue como sempre foi não permite ameaças aos sistemas que a suportam.
Prioridades de desenvolvimento (meios/finalidades)	Experimentação em desenvolvimento sustentável. Desenvolvimento consistente com o funcionamento natural da biosfera.
Postura ambiental (meios/finalidades)	Centrado sobre a terra fundamentado na terra. O homem como ocupante da terra. Vivendo com a natureza.
Significado de sustentabilidade (objectivo a longo prazo/finalidade)	Subsistência e partilha colectiva.

(Após O'Riordan, 1992)

O terceiro grande grupo de pessoas reconhece mais do que uma necessidade de gestão de sustentabilidade e sugere o desenvolvimento como um conceito mais apropriado. As suas prioridades deslocam-se das finalidades tecnocráticas para processos

e significados ecocêntricos. A ênfase é na comunidade e o significado da comunidade em pequena escala, e das contribuições tecnológicas para o desenvolvimento. Estão comprometidos com a Ciência numa perspectiva ecológica e na igualdade de níveis de vida a norte e a sul. Os verdes radicais e os gaianistas estão representados no quarto grupo, centrado e fundamentado sobre a terra. O desenvolvimento deve ser consistente com o funcionamento natural da biosfera e acreditam ser necessário uma mudança radical nos estilos de vida e aspirações.

As quatro ideologias acima descritas são por vezes reduzidas apenas a duas: a tecnocêntrica e a egocêntrica. Anteriormente a O'Riordan foram descritas como «centradas sobre o Homem e manipulativas», as segundas como «centradas e fundamentadas sobre a terra». Ele sugere que a diferença ilustra: «... O choque das duas perspectivas sobre o mundo... entre os que acreditam que a Terra é capaz de continuar a ser desenvolvida e manipulada para benefício, quer da espécie humana quer da vida na própria terra, e daqueles que acreditam que os seres humanos devem estar na melhor das hipóteses em igualdade com outras formas de vida do planeta e que as sociedades devem ajustar as suas economias e aspirações por forma a coabitarem com os imperativos da terra e dos processos vivos para a sobrevivência e a sustentabilidade do planeta.

Sustentabilidade — Quem define?

As descrições acima dadas procuram dar o sentido de como as ideias estão interligadas e interpenetradas. Uma ideia ilustrada por outra, depende de outra e está relacionada com outra. Nós construímos significados a partir das nossas experiências e ilustramos de acordo com as nossas perspectivas do mundo, as nossas interpretações da realidade. O significado «puro» ou claro ou neutral de sustentabilidade não é possível tendo em conta as afirmações anteriores. As nossas definições e os significados atribuídos ao conceito de sustentabilidade dependem também das nossas compreensões e crenças.

Redclift (1993) argumenta que o conceito de sustentabilidade pode ser empregue numa diversidade de contextos contraditórios. Ele sugere que o conceito provou ser útil «por que ele combina a ideia de uma acção prescritiva com a de propriedades duráveis e defensáveis fundamentadas em princípios científicos». Em segundo lugar, ele sugere que «o desenvolvimento sustentável nasceu de uma necessidade intelectual muito mais do que de uma necessidade política. Ele emerge, de facto, de problemas gerados pelo próprio Modernismo, incluindo a nossa fé na Ciência». Sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e crescimento sustentável, são todos termos correntes. Actualmente eles são frequentemente referidos como termos originais, conceitos que não devem ser questionados mas que devem ser aceites como verdades necessárias.

O conceito de sustentabilidade vem da linguagem ecológica e, por isso, sugere que qualquer que seja o significado que lhe atribuamos, qualquer que seja o projecto que nós tracemos para o desenvolvimento baseado nesta ideia ele dar-nos-á legitimidade de viver dentro de princípios científicos. Além disso, de algum modo nós podemos sentir que controlamos as nossas solicitações do ambiente, colocando-as numa posição segura enquanto olhamos à volta e observamos as consequências da nossa fé na Ciência e a nossa crença num progresso infinito e limitado. A discussão do conceito de sustentabilidade levanta questões acerca da ciência e do progresso. Isto acontece cada

vez com maior frequência apesar da ambiguidade e do carácter contraditório do termo. O tempo que nós despendemos com estas questões parece depender das crenças sociais e políticas que nós aceitamos.

A figura 3 apresenta uma listagem de diferentes, e por vezes sobrepostas, definições de sustentabilidade. Ela tornou-se numa palavra que transporta as nossas preocupações ambientais, as nossas preocupações acerca do futuro, os nossos ideais acerca de como viver melhor e progredir. Em larga medida no presente ela contém as nossas esperanças no futuro. A lista de significados atribuídos ao conceito de sustentabilidade dados pela figura 3 são destinados a um exercício no qual as definições são classificadas numa escala de valores relacionada preservação/exploração do ambiente, fraco e elevado crescimento económico, garante/não garante a justiça intergeracional (Figura 4). Um terceiro recurso para completar o exercício dado por aspectos de sustentabilidade, reproduzido aqui na figura 5.

Como professores nós temos esperanças para o futuro e essas esperanças serão maioritariamente concretizadas pelas compreensões, decisões e poder que as crianças agora na escola, percebem e atingem. Se nós transportamos as nossas esperanças e crenças ambientais para as nossas práticas como professores de Geografia ou de Educação Ambiental é uma questão académica.

Como deveríamos trabalhar a ideia é uma questão muito mais prática e como poderemos despertá-la, hoje e amanhã, nas salas de aula, é a nossa principal preocupação sobre um ponto de vista prático.

Figura 3: Concepções sobre Desenvolvimento Sustentável

1. O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que é concordante com o funcionamento da biosfera.
2. Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que tem em conta o impacto de projectos sobre o ambiente e recursos naturais.
3. A definição mais simples duma actividade sustentável é que se pode continuar durante um futuro previsível. Isto tem, pelo menos, três dimensões: o não esgotar recursos naturais de forma significativa, o não produzir desperdícios que alterem significativamente sistemas naturais e não minar a estabilidade social.
4. Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades.
5. Principal da ideia de sustentabilidade é o conceito de que as decisões actuais não devem prejudicar as possibilidades de manter ou melhorar os níveis de vida futuros.
6. Objectivo principal do desenvolvimento sustentável é conseguir nível razoável (no entanto definido) que distribua o bem estar económico duma forma justa e que se possa manter durante muitas gerações humanas.
7. Desenvolvimento sustentável — o desenvolvimento que tem mais possibilidades de conseguir uma satisfação permanente das necessidades humanas e a melhoria da qualidade de vida.
8. A sociedade sustentável é a que vive dentro dos limites do meio ambiente. Esta sociedade... não é uma sociedade que não cresce. É, assim, uma sociedade que reconhece os limites do crescimento e que procura alternativas de se desenvolver.

9. O governo apoia o princípio do desenvolvimento sustentável. Pode conseguir-se a prosperidade estável em todo o mundo garantindo que o ambiente é mantido e salvaguardado.
10. A estratégia de desenvolvimento tem como objectivo aumentar o grau de satisfação das solicitações humanas, contudo definidas. Para uma tal estratégia ser sustentável não deve ameaçar a saúde ou a capacidade produtiva das gerações futuras.
11. O princípio mais importante do desenvolvimento sustentável é a criação de uma sociedade que foi estruturada como se tivéssemos a intenção de ficar — isto é, que cumpre as necessidades humanas sem destruir as bases ambientais, sociais ou económicas das quais dependemos.
12. Para que o desenvolvimento seja sustentável, deverá ter em conta os factores sociais e ecológicos, bem como os económicos; dos recursos vivos e não vivos; as vantagens e desvantagens a curto e longo prazos de acções alternativas.
13. O desenvolvimento sustentável pretende conciliar objectivos paralelos de produzir mais... e de melhorar o nosso ambiente ao mesmo tempo.
14. O desenvolvimento sustentável consiste em utilizar, conservar e melhorar os recursos da comunidade para que se mantenham os processos ecológicos dos quais a vida depende, e para que aumente a qualidade de vida agora e no futuro.
15. A utilização vulgar da palavra «sustentável» sugere uma capacidade para manter alguma actividade numa situação de *stress*. Devemos, assim, definir a sustentabilidade agrícola como a capacidade para manter a produtividade numa situação de *stress* ou sobressalto, quer se trate dum campo, de uma quinta ou de uma nação.
16. Definir sustentabilidade ecológica não significa uma tarefa fácil. Optimizar os recursos e a gestão ambiental é apenas um dos aspectos de sustentabilidade — igualdade social e cultural são também aspectos fundamentais.

Fonte: *Hilary Mcleod*

Figura 4: Instruções para o exercício sobre concepções acerca do desenvolvimento sustentável.

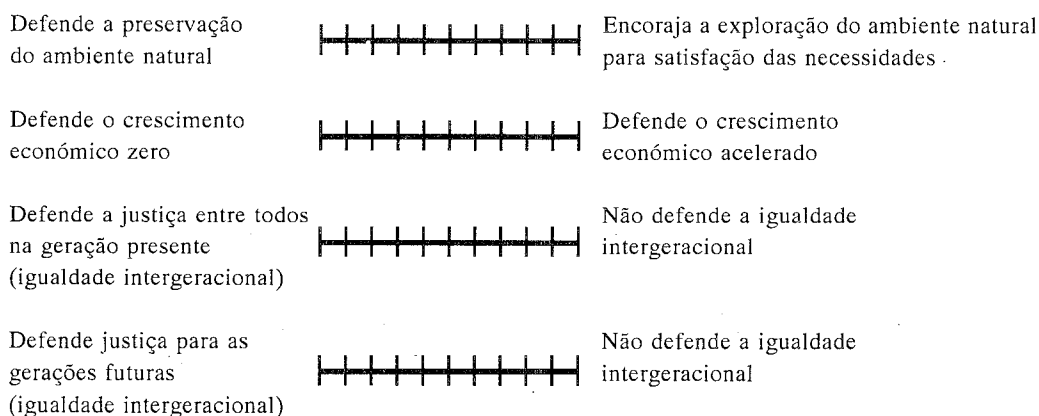
Coloque as cartas de concepções viradas para baixo sobre a mesa.

Tire uma carta de cada vez e leia-a ao resto do grupo. Referência a outros recursos.

Discuta e responda às seguintes questões em relação a cada concepção:

- a) Qual dos aspectos de sustentabilidade quer o autor favorecer?
 - b) Qual dos aspectos de desenvolvimento quer o autor favorecer?
 - c) Haverá alguma contradição de concepções feita pelo autor?
 - d) Quem pensa que fez esta afirmação? (Foi um político, um membro de um grupo industrial, um economista ou um ambientalista?)
3. Veja outra vez as concepções números 3, 6, 10, e 13. Marque sobre escala de valores onde pensa poder estar cada uma destas concepções, colocando o número da concepção no local apropriado.

4. Agrupe os números com diferentes cores. Há algum modelo comum? O que pode dizer acerca dos diferentes valores que há por detrás destas concepções?
5. O que pensas que significa «desenvolvimento ecológico sustentável»? Tenta escrever a tua concepção, integrando nela os principais elementos de desenvolvimento ecológico sustentável e fica preparado para a discussão da importância desses elementos.
6. Escalas de valores



Fonte: Hilary Mcleod

Figura 5: Aspectos da sustentabilidade

Embora uma definição completa de sustentabilidade deva incluir todos os aspectos seguintes, algumas podem incluir apenas um ou dois.

1. A sustentabilidade económica

A sustentabilidade económica significa que o desenvolvimento é economicamente eficiente e que os benefícios de um tal desenvolvimento sejam distribuídos entre gerações. A eficiência económica significa que os processos e os projectos desenvolvidos devem conseguir os mais elevados *outputs* por unidade de *input*.

2. A sustentabilidade social

A sustentabilidade social deve ter em conta que o desenvolvimento não resulte em conflito social. Na prática isto quer dizer que o desenvolvimento deverá aumentar o grau de controlo que as pessoas têm sobre as suas vidas — que todos os grupos devem ter a oportunidade de participar nas tomadas de decisões.

3. A sustentabilidade cultural

A sustentabilidade cultural implica que qualquer desenvolvimento deverá ter em conta os valores das pessoas afectadas por ele. Além disso dever-se-á manter e fomentar a diversidade de grupos culturais, e o reconhecimento do valor do seu património e tradições.

4. A sustentabilidade ecológica

A sustentabilidade ecológica significa que o desenvolvimento deverá ter em conta a manutenção dos processos ecológicos, a diversidade biológica e os recursos biológicos. Para alcançar isto a nossa sociedade deve reconhecer que são também importantes a sobrevivência e bem estar de outras espécies.

Fonte: *Filary Mcleod*

Um exemplo de ambiente e desenvolvimento

Há um exercício de um periódico inglês para alunos do sexto ano que pode mostrar um procedimento possível e, aliás, um procedimento que tem relevância actualmente em Portugal. (Job. 1994). No exercício questiona-se a prudência ambiental no processo de desenvolvimento dos hipermercados. A ida às compras fora da cidade é uma das tendências que nós, como geógrafos, conhecemos e que tem transformado os modelos tradicionais de utilização do solo urbano medida que os meios de transporte se têm alterado e que as estradas e auto-estradas se têm desenvolvido rapidamente. Com estes desenvolvimentos a acessibilidade dos lugares centrais mudou radicalmente. Desde 1980 a percentagem de vendas de comida nos hipermercados do Reino Unido, em relação ao total de vendas de comidas a retalho aumentou cerca de 40%. No debate sobre os hipermercados um número de questões e opiniões podem ser tabulados como na figura 6. Estes incluem desde o seu impacto sobre os centros urbanos, seja isto ou não positivo, a uma variedade de factores que abarcam o consumo de combustível e contaminação do ar até às implicações para as pessoas com poucos meios económicos, o desemprego, a ecologia e os impactos sobre as áreas rurais. Os desenvolvimento dos hipermercados e as mudanças nos hábitos de compra das pessoas, coincidem em muitos aspectos com a preocupação com o ambiente em si e com o ambiente em que as pessoas vivem. Ou há aqui um tema geográfico e uma variedade de questões ambientais, ou o que temos é um conjunto de questões ambientais inseridas num facto geográfico: alterações de localização.

Pode-se conseguir entender o impacto dos hipermercados sobre a utilização da energia e o ar se comparamos os meios de transporte de um grupo representativo de compradores numa loja de uma vila, da principal rua de compras numa cidade ou dum hipermercado. A tabela para estimar o uso de combustível e as emissões de dióxido de carbono para diferentes tipos de transporte é a que se encontra referenciada como tabela 1. A tabela mostra os valores necessários para o cálculo de consumo de combustível e das emissões de dióxido de carbono. No exercício vê-se que a maior utilização de carros privados para ir aos hipermercados, conjuntamente com as maiores distâncias a percorrer, resultam numa maior utilização de energia e maior emissão de dióxido de carbono do que seria necessário para chegar à loja da vila ou à principal rua comercial da cidade. Este exercício não leva em conta a energia utilizada no transporte dos produtos. Se assim fosse o caso, poder-se ia então explorar a sustentabilidade global.

No exercício descrito, o autor queria relacionar aspectos da Geografia humana e Geografia física. Eu quero sublinhar o conceito de sustentabilidade em relação ao exemplo. Pode-se perguntar: «Baseando-se nas evidências apresentadas, quais dos comportamentos parecem ser os mais sustentáveis?» É com esta questão que começamos a dar-nos conta da variedade de dilemas ambientais que enfrentamos. Também podemos

começar a perceber melhor algumas das complexidades que existem ao tentar explicar o conceito. A sustentabilidade muda a cor e a forma consoante as diferentes questões que vão aparecendo. Estas facetas são muitas. Pode-se acrescentar outras às já existentes na figura 6. Por exemplo, quais são as vantagens e desvantagens de cada posto de venda para uma mulher que trabalha durante a semana toda e tem também de tomar conta das crianças. Ela faz a viagem de carro entre a casa e o emprego e vive nos arredores duma cidade grande, perto dum hipermercado? O desenvolvimento da economia e do ambiente estão interligados. A economia e o ambiente entram em conflito diariamente.

Figura 6: Algumas das questões e opiniões no debate sobre os hipermercados

Questões	Argumentos contra os hipermercados	Argumentos a favor dos hipermercados
Impacto no centro das cidades	Os hipermercados fora das cidades retiram o comércio dos centros urbanos, ameaçando a «vitalidade e viabilidade» das principais ruas comerciais. Com o encerramento das lojas perdem as pessoas com pior mobilidade e o centro das cidades entra em declínio.	O declínio do comércio a retalho dentro das cidades tem outras causas — a recessão económica, as taxas sobre os negócios, as regulamentações de saúde e de segurança. Os desenvolvimentos fora das cidades forçaram os respectivos centros a melhorar o seu ambiente e as suas facilidades por forma a competirem.
Consumo de combustível/emissões de carbono/poluição do ar	Os hipermercados com os seus grandes parques de estacionamento e localizações periféricas encorajam as viagens de carro para compras aumentando assim as emissões saturadas e o uso de combustíveis fósseis.	Os compradores que levam o carro utilizam vias de transporte mais rápidas por oposição às ruas centrais das cidades dispendem menos tempo em engarrafamentos reduzindo assim o consumo de combustível e a poluição.
Impactos na posse de carro	Os hipermercados têm maior influência na promoção da cultura do carro persuadindo as pessoas no sentido de que necessitam ter carro para ter acesso às facilidades da obtenção de bens mas os carros destroem a paisagem, a atmosfera e depauperam os recursos.	Estilo de vida baseado no carro privado (dos quais os hipermercados são uma parte) dão às pessoas liberdade, comodidade e flexibilidade.

Questões	Argumentos contra os hipermercados	Argumentos a favor dos hipermercados
Distribuição	Armazéns centralizados significam transportes de mercadorias a distâncias maiores, desperdício de energia e poluição.	Os hipermercados estão convenientemente servidos por armazéns centralizados com grandes camiões utilizando a rede de auto-estradas. Os veículos de distribuição são, assim, afastados das vias urbanas.
Implicações para a população mais pobre	Viagens para compras mais longas e com o aumento do custo dos transportes excluem os mais pobres e de menor mobilidade do acesso aos hipermercados.	Os hipermercados, através de economias de escala, oferecem bens a preços mais baixo ajudando assim as famílias de menores rendimentos.
Emprego	O comércio tradicional com a sua grande ênfase no serviço pessoal proporciona maior emprego por unidade de volume de negócios.	Numa altura em que muitos trabalhadores da construção estão desempregados, a construção de hipermercados proporciona uma das poucas oportunidades de emprego.
Impacto visual e ecológico	Os hipermercados fora da cidade destroem os campos verdes e os habitats naturais contribuindo para o crescimento urbano em direcção ao campo encorajando o seu desenvolvimento.	Os hipermercados são planeados e integrados paisagisticamente para criar ambientes agradáveis. Alguns têm sido construídos em locais abandonados.
Impacto nas áreas rurais	O desenvolvimento dos hipermercados começou a saturar as áreas urbanas e as franjas das cidades, levando-os a procurar novas localizações na periferia de cidades cada vez mais pequenas e nas principais estradas em pleno campo esta situação irá minar a posição já de si precária das lojas e povoamentos rurais próximos.	Muitas vilas tinham já perdido as suas lojas deixando a população local pior servida. Os hipermercados na periferia das cidades do interior ou nas estradas principais permite às pessoas que vivem nessas áreas fazerem compras sem ter necessidade de levar os seus carros para os centros urbanos.
Qualidade dos produtos	Os pequenos retalhistas no centro das cidades têm maiores ligações com os produtores locais, minimizando as distâncias para além das quais os produtos perecíveis são transportados com benefícios para a conservação da energia e frescura dos produtos.	O transporte rápido de produtos de locais distantes mas em condições controladas assegura a frescura e faz com que produtos que são normalmente sazonais estejam disponíveis durante todo o ano. Sazonais estejam disponíveis durante todo o ano.

Tabela 1: Combustível usado e dióxido de carbono emitido por diferentes tipos de transportes

Tipo de transporte	Combustível (l)/pessoa/km*	CO2 (kg)/pessoa/Km
Carro (só condutores)	0,095	0,24
Motorizada	0,079	0,20
Carro (4 passageiros)	0,024	0,06
Autocarro (25 passageiros)	0,016	0,05
Metro	0,023	0,05
Pedestres	0,007	v.small
Autocarro (70 passageiros)	0,006	0,02
Comboio suburbano (250 passageiros)	0,005	0,01
Ciclista	0,002	v.small

* para a deslocação do homem foi estabelecida uma quota entre a alimentação necessária e o combustível equivalente.

Do local para o global

A partir do exemplo acima citado, o qual eu considero como sendo uma questão local actual na maior parte da Europa nós podemos passar aspectos mais globais embora, com certeza, o local, actualmente, é global nas implicações. Sophie Yangopoulos (1995), para promover a compreensão crítica explorou, recentemente, algumas ligações entre o ambiente e o desenvolvimento num estudo-caso sobre o Iémen com raparigas do sexto ano em duas escolas londrinas. Uma das questões que ela examinou foi: «De que modos os estudantes compreendem o sentido dos conceitos de ambiente e desenvolvimento usado nos inquéritos geográficos?» Ela observou, em relação às respostas dadas num estudo-caso sobre a degradação dos solos, que as raparigas, em discussões de pequeno grupo, podiam *perceber os conceitos de ambiente/desenvolvimento como fenómenos complexos e interligados, mas que, apenas em certa medida, eram capazes de sugerir alternativas a um sistema que perpetua e exarceba alguns dos seus problemas*. Eu não quero ir mais além do que o estudo-caso dum sistema agrícola que os estudantes analisaram ou dos documentos usados ou dos protagonistas retratados com as suas práticas, atitudes e opiniões diversas (o Banco Mundial estava incluído). Quero, simplesmente, salientar o sentido da frase acima citada. Parece-me a mim que os estudantes, em muitas das suas posições, se encontram na mesma situação que nós próprios. Entendemos cada vez melhor, com maior precisão o que está a acontecer ao nível das dimensões do ambiente e do desenvolvimento. No entanto, não sabemos o que fazer a respeito disto. O que é que, então, o conceito de sustentabilidade significa no contexto do ensino quando, por exemplo os centros comerciais são a questão central do inquérito sobre o desenvolvimento do Iémen do Norte. Sophia Yangopoulos afirma: «Como um conceito integrante que é (sustentabilidade) pode conter e salientar as inter-relações entre as questões do ambiente e do desenvolvimento em termos de causas e consequências da acção humana em ambientes

diversos.» Esta é uma observação que se tem desenvolvido e colocado a partir das investigações em sala de aula.

Em conclusão

Na sala de aula, nos seminários, nas conferências, onde quer que seja, nós temos possibilidades infinitas para desenvolver o significado do conceito de sustentabilidade em relação com as questões do ambiente e do desenvolvimento. Uma preocupação central do ensino da Geografia tem sido sempre a compreensão das causas e das consequências, o impacto nos sistemas, os lugares, a interacção entre as práticas e culturas das populações e o seu ambiente, se nós considerarmos o ambiente como a casa do homem (*sic*) ou a aldeia global ou uma rede de ligações entre sistemas entrelaçados. Eu tenho tentado sugerir que as pessoas que nós ensinamos podem ser sensibilizadas através de mensagens e de ideias acerca do ambiente através de diferentes fontes. Esta diversidade é sempre bem acolhida.

Uma saída utópica destes dilemas é a ocorrência menos provável. Alguns pequenos ganhos e perdas são, provavelmente, o resultado global. Para que isto seja alcançado requer grandes trocas entre os interesses individuais e os colectivos que parecem, actualmente, estar a ser conseguidos. Eu penso que o tipo de estudos de caso com os quais os professores de Geografia e Educação Ambiental trabalham pode ser uma das muitas influências para ajudar a atingir o equilíbrio. Nós temos de acreditar nisto. Nós temos de continuar a perguntar: «Quais são as consequências das nossas decisões, das nossas políticas, dos nossos projectos? Qual o grau de sustentabilidade desta decisão os desta política no curto ou no longo prazos.» Estas são algumas das questões para uma Geografia sensível ao ambiente. Elas podem ajudar à construção de significados a partir de exemplos específicos e actuais. Nós não necessitamos de começar com uma definição de sustentabilidade, nós facilitamos o seu desenvolvimento ao longo da apreciação das palavras-chave e das perguntas constantes «Quem beneficia?», «Quem perde?» com as nossas decisões, políticas e projectos. «Que interesses estão a ser satisfeitos?» O desenvolvimento de uma compreensão do conceito necessita que estas questões sejam colocadas para que haja uma apreciação crítica. Considero que o desenvolvimento de uma capacidade de análise crítica faz parte de um objectivo global da educação. Os diferentes significados atribuídos por grupos diferentes e poderosos ao conceito de sustentabilidade sugere que nós sejamos capazes de descodificar estes significados. Esta perspectiva aparece em complemento à construção do conceito através do exame das inter-relações entre o ambiente e o desenvolvimento e as suas consequências.

EDITORIAL 1	XI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – VISEU
Geografia, Educação e Desenvolvimento: três vértices de um triângulo a construir	5
Quien Contamina Pierde	11
Geografia Educação Educação e Desenvolvimento – do pensar global à acção local	18
The impact of E U Structural Funds on Local Government Policy in Portugal and the U K	37
O sistema produtivo do Vale do Ave: um modelo sob tensão	57
O Vale do Ave – a terra e as pessoas	74
Problemas metodológicos em estudos de reconversão de antigos espaços industriais em áreas centrais urbanas de média dimensão	80
Concurso “A Minha Escola e o Mundo Rural”	89
O mundo rural – que desafios?	92
X ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – LISBOA	
Discurso de abertura	99
A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alternidade	103
A Multi-Inter-Trans / disciplinaridade em Estratégias de Ensino – Aprendizagem: Aplicações em Geografia e I.D.E.S.	113
Escolas – Comunidade em movimento	127
A Escola Multicultural	143
A cooperação portuguesa e a construção de uma comunidade lusófona	147
IX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA – CASTELO BRANCO	
Pela mão da Geografia: uma aventura permanente	159
Sustentabilidade: o que significa?	169

