

ACTAS

X Jornadas

**Conservação da Natureza
e Educação Ambiental**

Centro Cultural de Macedo de Cavaleiros

9 e 10 de Maio de 2009

Educação Ambiental no Sistema Educativo: Na forja da cidadania responsável?

Autores:

Luísa Schmidt

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (schmidt@ics.ul.pt)

Joaquim Gil Nave

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Joaquim.Nave@iscte.pt)

João Guerra

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Joao.Guerra@ics.ul.pt)

Introdução

Ao mesmo tempo que, nas últimas décadas, o ambiente se foi constituindo como sector específico da acção colectiva e de políticas públicas, as questões ambientais passaram a ser concebidas como um problema de desenvolvimento que, para ser sustentável, as deve considerar em pé de igualdade com a economia e os outros equilíbrios e direitos político-sociais. Daí que, como discutiremos mais adiante, o termo “educação ambiental” tenha vindo a perder algum vigor, substituído, embora ainda sem um consenso total, pela noção mais compreensiva e mais abrangente de ‘educação para o desenvolvimento sustentável’.

Digamos, pois, que a educação ambiental se foi gradualmente erguendo das lógicas do essencialismo propagandístico dos primórdios do activismo ambientalista, para definitivamente se impor como dimensão formativa e cívica incontornável da esfera educativa intra-escolar, ganhando aí outra abrangência, estatuto e significado social. Ao mesmo tempo, tem aumentado a iniciativa, mobilização e necessidade de intervenção de actores não-escolares na educação ambiental ou para o desenvolvimento sustentável.

Tendo em conta, portanto, o movimento de mudança que também entre nós se esboça, quer no sentido de uma maior intensificação do papel do sistema escolar na formação ambiental dos cidadãos, quer no sentido de uma maior articulação, senão mesmo fusão, da educação ambiental com outras áreas da educação para a cidadania, este texto procura fazer uma caracterização e balanço da educação ambiental desenvolvida em Portugal. A base de que partimos é um inquérito sistemático aplicado aos cerca de 15.000 estabelecimentos escolares não universitários disseminados por todo o território nacional.

Procuramos fazer uma caracterização analítica do contributo dessas instituições escolares para o tipo de educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável que se faz hoje em Portugal, dirigindo a atenção para o modo como elas se posicionam no movimento de mudança a que assistimos nesta esfera. Por ser central à problematização da educação ambiental aqui discutida, daremos ainda relevo especial à análise da tematização das acções educativas e formativas desenvolvidas, perscrutando até que ponto a educação ambiental levada a cabo se aproxima ou se distancia de uma concepção mais centrada na ideia de cidadania.

Da Educação Ambiental à Educação para o Desenvolvimento Sustentável

O conceito de Educação Ambiental (EA) remonta aos anos sessenta e surge como resposta às crescentes evidências de degradação ambiental e sua relação com a capacidade sempre acrescida pelos avanços técnico-científicos de intervir na natureza e usar de forma progressivamente mais insustentável os recursos naturais.

De então para cá, o tema foi penetrando em manuais e actividades escolares, apesar da importância político-social dos problemas ambientais ter oscilado nestes últimos anos. Contudo, tornaram-se cada vez mais presentes na consciência social problemas como a delapidação da camada do ozono, o aquecimento global, a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a destruição dos *habitats* e a consequente redução da biodiversidade, etc. Para lhes dar resposta e, muito mais, para contribuir para a sua solução, é premente a mudança de atitudes e comportamentos que permita uma gestão mais responsável dos recursos e fomente uma verdadeira equidade social não só intra-geracional (maior justiça na disponibilização e usufruto dos recursos naturais entre povos e grupos sociais), mas também inter-geracional (assegurar a satisfação das necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras poderem satisfazer as de então).

Reforçou-se, assim, caminho a uma nova área de formação e educação dos cidadãos. Entende-se, em geral, a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que, de uma forma ou de outra, afectam o ambiente e as suas condições de vida. Este processo pretende-se, portanto, continuado e compreensivo, permitindo uma interpretação integrada do ambiente que incorpore o próprio lugar dos cidadãos no complexo sociedade-ambiente e as consequências das suas actividades no ecossistema.

O desequilíbrio ecológico e a degradação ambiental decorrem, no entanto, pelo menos em boa parte, das díspares e desajustadas condições de consumo da modernidade e da pobreza e das desigualdades endémicas que continuam a flagelar a maior parte da população mundial. Daí que um desenvolvimento ecológico equilibrado e sustentável, refere-se no relatório Bruntland, exija “que se dê satisfação às necessidades básicas de toda a gente e que se ponha ao alcance de todos a possibilidade de satisfazerem as aspirações a uma vida melhor” (W.C.E.D., 1991[1987]:55).

Esta excessiva tónica nas questões do desenvolvimento e, para alguns, mesmo do crescimento económico, ainda que circunscritos dentro de determinados limites, leva alguns autores (Boff, 2004; Meira, 2005; Meira & Sato, 2005; Sato, 2005) a recusarem a substituição da expressão *Educação Ambiental* (EA) pela expressão *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) surgida, sobretudo, a partir da promoção da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO*. Para estes autores, a EA serviria melhor os objectivos propostos, porque está menos ligada ao *status quo* mundial que, defendendo o Desenvolvimento Sustentável, mais não tem feito do que perpetuar um padrão de crescimento que continua predatório e que pouco se interessa pelas verdadeiras questões da sustentabilidade.

Na perspectiva que aqui se propõe, no entanto, uma e outra denominação cumprem os parâmetros mais importantes que, do nosso ponto de vista, é preciso cumprir: uma educação cívica que fomente a participação e o empenho para se conseguir o equilíbrio quer nas relações entre sociedade e ambiente, quer entre as várias comunidades humanas, ricas e pobres, desenvolvidas e subdesenvolvidas. Porque, afinal, do equilíbrio entre os últimos binómios depende também o equilíbrio do primeiro.

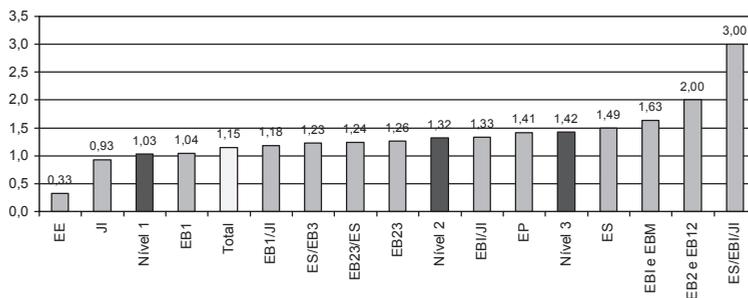
Mais importante é, por conseguinte, procurar conhecer a realidade: que projectos, que temáticas, que protagonistas estão no terreno e que resultados se vão obtendo. Ora num contexto em que se prepara uma estratégia para o Desenvolvimento Sustentável à escala europeia e nacional, e em que se inicia a década dedicada pela UNESCO à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, conhecer o panorama da EA em Portugal e suas características principais assume ainda maior urgência, de modo a aproveitar as oportunidades proporcionadas por esta conjuntura e desenhar as perspectivas e directrizes para o novo milénio (Schmidt, 2006).

Impunha-se, por conseguinte, a avaliação da situação actual nas escolas e noutras instituições não escolares promotoras de EA/EDS, numa perspectiva de diagnóstico que permitisse ajudar a delinear as linhas de acção pública nesta área, a partir da identificação de constrangimentos e potencialidades. Trata-se, afinal, de dar visibilidade às dinâmicas e aos níveis de sustentabilidade dos projectos que se têm vindo a desenvolver nas escolas portuguesas, quer por iniciativa própria, quer por iniciativa de ONG de Ambiente ou de Desenvolvimento, quer, ainda, por iniciativa da administração central e local ou de empresas ligadas ao sector ambiental.

A Educação Ambiental nos estabelecimentos escolares

Tendo percebido que os projectos promovidos pelas organizações não-escolares se destinam esmagadoramente à população escolar (86,2%), interessa, agora, avaliar como se desenvolvem estes projectos no seio da escola. Desde logo, convém entender o modo como se distribuem os projectos recenseados pelos diferentes tipos de estabelecimentos escolares.

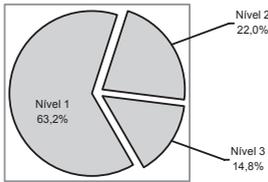
Média de projectos recenseados por estabelecimento escolar (com, pelo menos, 1 projecto em curso), segundo a tipologia do estabelecimento



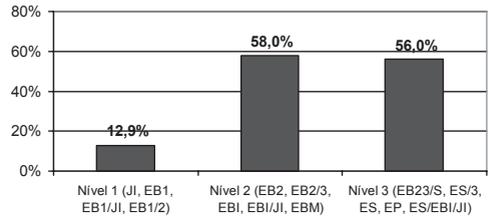
A figura 1 procura dar conta da média de projectos recenseados por tipologia do estabelecimento escolar. Sobretudo se atentarmos para as categorias agregadas por três níveis (Nível 1 – Jardins de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico; Nível 2 – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Nível 3 – 3º Ciclo e Ensino Secundário), parece óbvia a relação entre um maior número de projectos existentes e os níveis de ensino mais elevados. Se analisarmos as categorias de forma desagregada, embora perdendo algum impacto, percebe-se que esta tendência parece manter-se. De facto, a categoria mais integrada (ES/EB1/JI¹) atinge a média maior (3 projectos por estabelecimento). Seguem-se as EB2 e EB12 e as EBI e EBM com, respectivamente, 2 e 1,63 projectos por estabelecimento respondente. As escolas secundárias surgem na quarta posição com 1,49. Mas o que importa realçar é que, no extremo oposto (abaixo da média global), deparamos com as escolas dos níveis inferiores agrupadas no nível 1: os JJ que não atingem sequer um projecto por estabelecimento (0,93), as EB1 com 1,04 e as EB1/JI com 1,18 projectos por estabelecimento.

1 No universo de escolas portuguesas localizámos 32 escolas nesta categoria, sendo que nos responderam apenas 5.

Projectos recenseados por nível de ensino

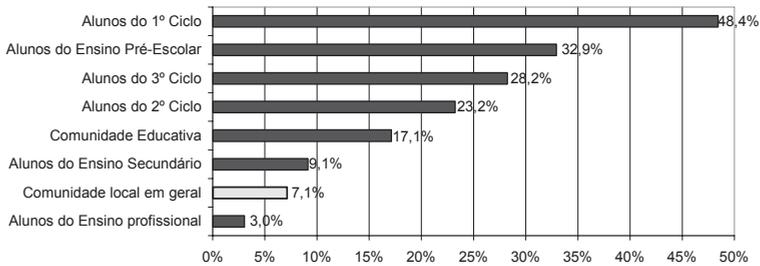


Percentagem de escolas com pelo menos um projecto recenseado, segundo o nível de ensino



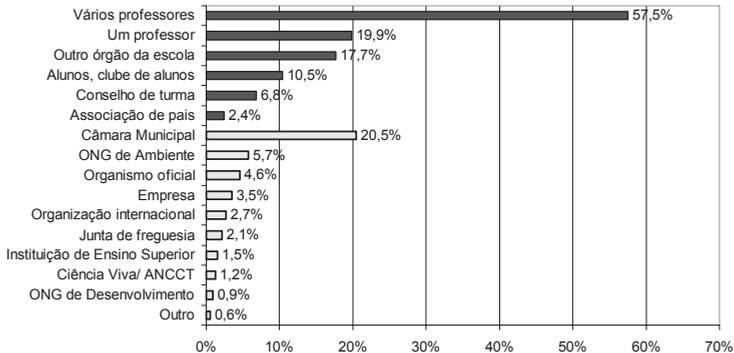
Como se torna claro nas figuras 2 e 3, apesar de, em termos absolutos, a esmagadora maioria de projectos de EA/EDS recenseados (63,2%) decorrerem nos estabelecimentos escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico e nos Jardins de Infância, a verdade é que, em termos relativos, são as escolas dos níveis mais elevados que mais desenvolvem este tipo de projectos. Correspondendo, no entanto, os estabelecimentos agrupados nos níveis 2 e 3 a pouco menos de 13% do total de estabelecimentos escolares, não espantam os resultados apresentados na figura 3 (escolas com, pelo menos, um projecto em curso), nem na figura 4 (destinatários dos projectos recenseados).

Destinatários dos projectos promovidos nos estabelecimentos escolares



Com efeito, são os alunos do 1º ciclo (48,4%) e dos Jardins de Infância (32,9%) os principais alvos destes projectos sublinhando, uma vez mais, a vertente geral algo infantilizada que persiste na EA/EDS em Portugal, coadjuvada, aliás, pelo peso esmagador destes níveis de ensino no total nacional. Realce-se, por outro lado, a frequência atingida pela comunidade local em geral que não ultrapassa os 7,1% dos projectos aqui analisados (abaixo do valor atingido pelos projectos promovidos pelas organização não-escolares). A dificuldade em passar para além dos muros da escola parece, afinal, impor-se ainda mais do que as intangíveis barreiras etárias.

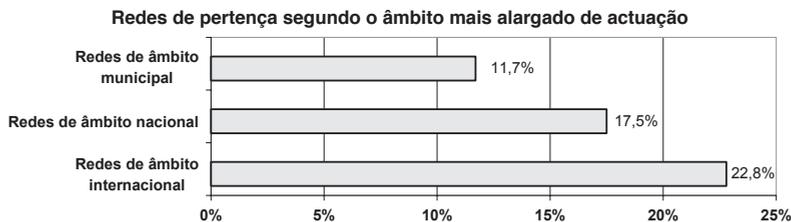
Iniciativa do projecto



Vejamos, então, de quem parte a iniciativa para avançar com este tipo de projectos nas escolas. Como se verifica na figura 5, e justificando a percentagem acumulada muito superior a 100%, os projectos de EA/EDS têm muitas vezes, origem em iniciativas partilhadas, incluindo, preferencialmente, no mesmo projecto, protagonistas de dentro e de fora da escola.

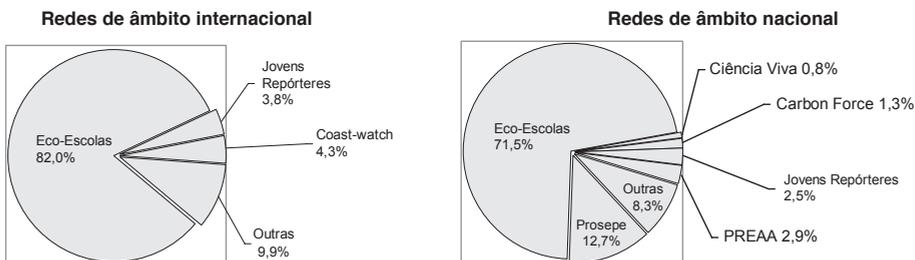
No que respeita ao primeiro grupo, são os professores que, em conjunto (57,5%), ou individualmente (19,9%), assumem a liderança no desencadear destes projectos. Ainda dentro da comunidade educativa refiram-se os vários e diversificados órgãos da escola (órgãos executivos, conselhos de escola, de disciplina, de ano curricular, etc.) com 17,7%, os clubes de alunos (ambiente, floresta...) com 10,5%, os conselhos de turma com 6,8%, ou, ainda, algumas associações de pais com 2,4%.

Entre os protagonistas extra-escolares destacam-se os municípios com 20,5% dos projectos, as ONG de Ambiente com 5,7%, os diversos organismos do Estado Central com 4,6%, as empresas com 3,5% e uma panóplia de outros actores que vão, de uma forma ou de outra, contribuindo para cimentar a EA/EDS nas escolas, através de iniciativas individuais ou partilhadas.



Sendo a EA/EDS contemporânea de uma cultura holística de trabalho interdisciplinar e interinstitucional, um sistema de parcerias poderá concorrer para a eficácia dos projectos. Interessa, portanto, indagar sobre a existência de redes e de parceiros que permitam potenciar e integrar resultados e objectivos. De facto, mais de metade dos projectos recensados (52%) têm origem e desenvolvem actividades inseridos em redes organizadas de EA/EDS de âmbito diversificado quer do ponto de vista do território, quer do ponto de vista das temáticas exploradas ou dos objectivos que se partilham.

Redes que, de acordo com a figura 6, se distribuem, basicamente, por três grandes categorias: redes de âmbito internacional, de âmbito nacional e de âmbito municipal. As três categorias resultam de uma análise prévia das respostas dos inquiridos sobre as eventuais redes de pertença, sendo que o designado âmbito municipal refere, na generalidade, algumas redes informais e de apoios de autarquias, ONG e empresas locais, raramente prefigurando redes formalmente constituídas de EA/EDS. Decidimos, por conseguinte, analisar as duas restantes categorias, essas sim, consubstanciadas em redes conhecidas e reconhecidas na área da educação ambiental, já surgidas, aliás, na análise dos projectos desenvolvidos pelas instituições não-escolares.

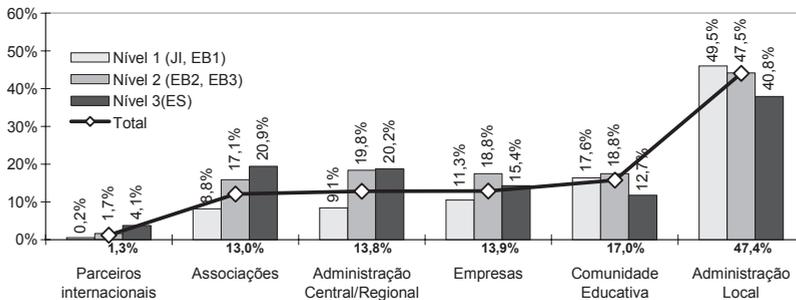


Como podemos constatar nas figuras 7 e 8, a Rede “Eco-Escolas”, como a “Redes dos Jovens Repórteres para o Ambiente” (ambas patrocinadas pela *Foundation for Environmental Education/Associação Bandeira Azul da Europa — FEE/ABAE*) surgem quer no âmbito nacional, quer no âmbito internacional. Talvez porque os respondentes ora a associam à FEE Internacional, ora a associam à ABAE. Havendo sinais de que, na óptica de uma boa parte dos respondentes, a rede “Eco-Escolas” funciona basicamente numa lógica nacional, é indiscutível a sua esmagadora preponderância: dos casos ligados à rede da ABAE, 82% incluem-se numa rede de âmbito nacional e 71,5% numa rede de âmbito internacional.

Restam, ainda com alguma expressão, a rede “Coastwatch” com 4,3% dos projectos que declararam estar envolvidos numa rede de âmbito internacional e, no âmbito nacional, o PROSEPE com 12,7%, os Jovens Repórteres para o Ambiente com 2,5%, o Programa “Carbon Force” com 1,3% e, ainda, o programa “Ciência Viva” com 0,8%.

Quanto às parcerias envolvidas, são as autarquias que definitivamente se destacam como parceiros privilegiados das escolas portuguesas (como aliás se constatou no ponto anterior) tendo sido nomeadas por 47,4% do total de projectos recensados.

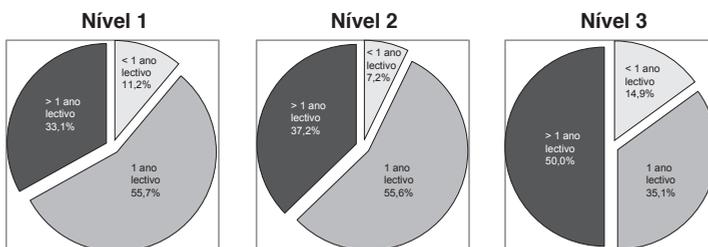
Tipo de parceiro envolvido no projecto de EA/EDS, segundo o nível de ensino ministrado no estabelecimento



Aparentemente e de acordo com a figura 9, as parcerias com o poder local são tão mais frequentes quanto mais baixo é o nível de ensino ministrado, ou seja, quanto mais novos forem os estudantes. Se 49,5% das escolas agrupadas no nível 1 referem as autarquias como parceiro dos projectos, o nível 3 não ultrapassa os 40,8%. Ao invés, as escolas agrupadas nos níveis mais elevados (nível 2 e nível 3) são as que mais apostam nas parcerias internacionais, nas parcerias com as associações da sociedade civil ou nas parcerias com a Administração Central e/ou Regional.

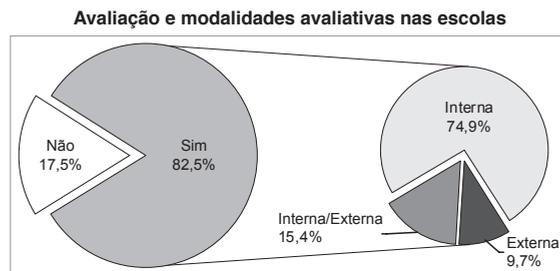
O nível de ensino parece determinar diferentes escolhas e diferentes capacidades de envolvimento dos eventuais parceiros. A única exceção acontece — como aliás seria de esperar, dado tratar-se aqui de projectos escolares — com os elementos da comunidade educativa (órgãos de gestão, núcleos de estudantes e de professores, associações de pais...).

Duração do projecto segundo o nível de ensino do estabelecimento



Vejamos, então, até que ponto estes projectos se mostram sustentáveis, eles próprios, resistindo ou não às vicissitudes que inevitavelmente surgem ao longo do tempo. Como se verifica na figura 10, parece inegável a relação entre a maior durabilidade atingida pelos projectos recenseados e um nível mais elevado ministrado nos estabelecimentos de ensino.

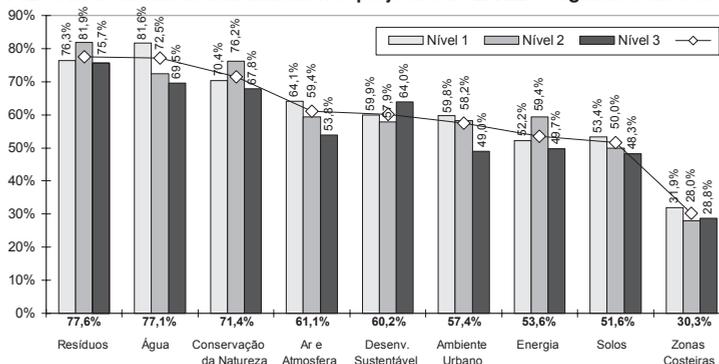
Nas escolas agrupadas no nível 3 (basicamente do Ensino Secundário) metade dos projectos declara uma existência maior que um ano, enquanto nas escolas agrupadas no nível 2 (basicamente 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) a percentagem baixa para 37,2% e nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e nos Jardins de Infância não ultrapassa os 33,1%. No Ensino Básico, aliás, um ano lectivo é a duração máxima atingida pela maioria dos projectos (55,7% e 55,6% respectivamente nos níveis 1 e 2).



Nas escolas portuguesas, portanto, os projectos de EA/EEDS dificilmente ultrapassam a barreira do tempo. A maioria não resiste a mais de um ano lectivo, o que quer dizer que se limita a uma equipa certamente condicionada pela falta de recursos, mas também pela perenidade e inconstância da profissão de professor que ocorre, sobretudo, entre os profissionais mais jovens (simultaneamente mais interessados e mais activos).

Daí que seja algo surpreendentemente que a esmagadora maioria dos projectos recenseados (82,5%) refira o desenvolvimento de um qualquer processo avaliativo (figura11). Interessa, por isso, analisar com maior pormenor o tipo de avaliação levada a cabo nas escolas. Desde logo é de assinalar o peso esmagador da avaliação interna (74,9%) que, tanto quando conseguimos perceber, se limita maioritariamente a uma avaliação subjectiva e não metodologicamente pré-delineada. Restam, então, 15,4% de projectos onde, segundo as respostas, se desenvolve uma avaliação híbrida (interna e externa) e apenas 9,4% que referem uma avaliação de cariz externo, desenvolvida, portanto, por uma entidade independente e exterior à escola onde o projecto é desenvolvido. Se uma maioria clara de estabelecimentos escolares declara desenvolver procedimentos avaliativos nos processos de EA/EEDS, a verdade é que, aparentemente, se limitam ao grau menos exigente da avaliação, indiciando práticas que dificilmente cumprem os níveis de isenção necessários para o êxito desta tarefa.

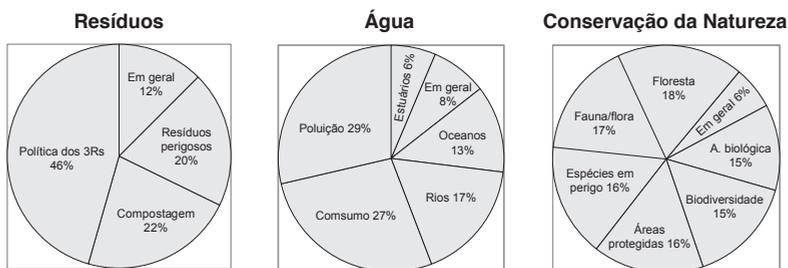
Figura 12 – Áreas temáticas trabalhadas nos projectos de EA/EEDS segundo o nível de ensino



De acordo com a figura 12, constata-se que, na generalidade, as temáticas são desenvolvidas pelas escolas independentemente do nível de ensino ministrado. Exceptuam-se desta situação as questões da água, do ar e do ambiente urbano, presentes tanto mais quando mais baixo o nível de ensino ministrado, e as questões da energia e da conservação da natureza que são mais trabalhadas, sobretudo, nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Em termos globais destaca-se o trio temático que surge nos lugares de topo com percentagens superiores a 70%: resíduos, água e conservação da natureza. Mais do que perceber a hierarquia de valores entre as diversas áreas temáticas que as posiciona no ranking exposto na figura 12 interessa, talvez, analisar o que está contido em cada uma das categorias. Começemos, então, pelas mais frequentes. A área temática dos resíduos é, segundo estes resultados, a grande aposta das autarquias que, em conjunto com as escolas, procuram cumprir e fazer cumprir as metas de reciclagem a que o país se comprometeu. Não estranha, portanto, que seja esta a área temática mais frequentemente trabalhada, destacando-se, dentro dela, a política dos 3Rs com quase metade destes projectos (46%). A compostagem e as questões dos resíduos perigosos são ainda referidas por 22% e 20% das respostas agrupadas neste grupo, ficando-se por 12% as respostas que se referiram aos RSU em geral, sem mais especificações.

Conteúdos das áreas temáticas “Resíduos”, “Água” e “Conservação da Natureza”



Continuando com a análise da figura 13, olhemos, então, para a área temática “água” (a segunda mais frequente). Nesta categoria, as vertentes mais trabalhadas são o consumo (27%) e a poluição (25%). Surgem, a seguir, os rios (15%), os oceanos (13%) e os estuários (6%).

Finalmente, a terceira área temática mais frequente (a conservação da natureza) é talvez a mais diversificada, incluindo subtemas tão distintos como a floresta (18%), o estudo da fauna e flora — normalmente locais — (17%), as espécies em perigo ou em vias de extinção e os parques naturais e áreas protegidas (16%), as questões da biodiversidade (15%), a agricultura biológica e o seu papel na conservação dos recursos naturais (12%), ou, ainda, as questões da conservação em geral (6%).

Conteúdos das áreas temáticas “Ar e atmosfera”, “Desenvolvimento Sustentável” e “Ambiente Urbano”.

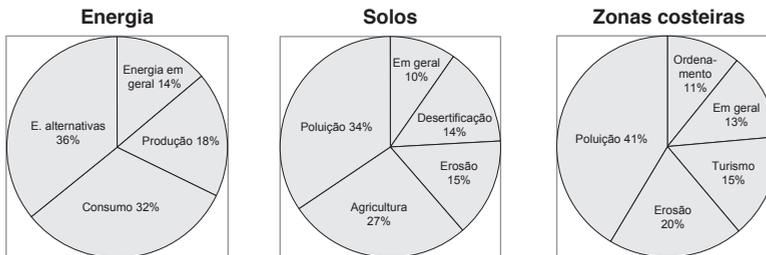


Na figura 14 surgem as categorias seguintes. A qualidade do ar e, sobretudo, as alterações climáticas têm assumido, nos últimos tempos, um protagonismo crescente. Talvez isso explique o destaque assumido pela área temática “Ar e Atmosfera” que surge em 4º lugar da lista com mais de 60% dos casos a referi-la. De entre estes, as questões da qualidade do ar chegam aos 36%, as alterações climáticas 22%, a camada do ozono 18%, as chuvas ácidas 15% e o ar em geral — sem mais especificações — chega aos 9% de projectos recenseados.

Quanto à categoria do “desenvolvimento sustentável” resume-se, neste caso, basicamente às questões da cidadania, da responsabilidade social e da qualidade de vida. Não porque se pretenda reduzir a sustentabilidade a esta única dimensão institucional, mas porque as questões económicas rareiam e as questões ambientais foram por demais trabalhadas em categorias alternativas. Temos assim que cidadania e qualidade de vida atingem ambas os 26% dos casos aqui agrupados, seguidas por acções cívicas e pela questão do consumo e suas consequências, com 14%. Com valores mais reduzidos mas, ainda assim, com alguma expressão refiram-se o desenvolvimento sustentável em geral (o que quer que isso signifique) com 7% e as agendas 21 Escolares com 6%.

De acordo com os resultados aqui expostos o ambiente urbano (trabalhado por 57,4% do total dos projectos recenseados) resume-se basicamente aos espaços verdes (28%), às questões dos transportes e da mobilidade (22%) e ao trânsito e ao ruído, ambos com 19%. Surgem depois a grande distância, apesar da frequência de situações de caos urbano no país, o ambiente urbano em geral (8%) e as questões do ordenamento com 4% destes projectos.

Conteúdos das áreas temáticas “Energia”, “Solos” e “Zonas Costeiras”



No fim da lista de áreas temáticas desenvolvidas nos projectos de EA/EDS recenseados, ficam temas de menor popularidade, cada um deles com 4 a 5 subtemas (figura 15). Começando pela área temática da energia, destacam-se as energias alternativas com a maior frequência (36%), o consumo com 32% e a produção com 18%.

O grupo “solos” contém, por seu lado, questões indiferenciadas de poluição (34%), questões agrícolas (27%), ou ainda, com valores relativamente menos relevantes, os processos de erosão e de desertificação, com 15% e 14%, respectivamente. Finalmente, a área temática menos frequente, presente em apenas 30,3% dos projectos recenseados — zonas costeiras — refere sobretudo a questão da poluição (41%), os processos de erosão (20%), o turismo (15%) e o ordenamento (11%).

5. Conclusões

Procurando fazer um balanço destes resultados, poderíamos dizer que a EA/EDS em Portugal se caracteriza, em primeiro lugar, por ser muito mais vertical do que transversal — seja no que respeita ao espaço de incidência, seja no que respeita aos temas dominantes. De facto, ela decorre, essencialmente, no seio da escola e à escola permanece confinada, raramente penetrando ou, ainda menos, envolvendo a comunidade. Os projectos que prevêem destinatários na comunidade envolvente ou, pura e simplesmente, extra-escolares, não ultrapassam os 13% e, mesmo dentro da escola, dificilmente se encontram sinais de transversalidade que abranjam toda a comunidade (auxiliares de acção educativa, professores, alunos...).

Também no que respeita às temáticas mais abordadas, se verifica um enfoque predominante em temas muito restritos e, de algum modo, tradicionais: política dos 3Rs, fauna e flora. A questão dos resíduos e da política dos 3Rs relaciona-se com a necessidade de, tanto ao nível local como nacional, se cumprirem metas e haver até directrizes europeias explícitas para se investir em projectos de EA, como acontece, por exemplo, com a Sociedade Ponto Verde. Daí, a produção sistemática e relativamente volumosa de materiais didácticos e da promoção desta área temática por parte de entidades públicas e por empresas de resíduos patrocinadas, em larga medida, também pela Administração Local e Central. Trata-se, pois, de dois temas que, além de serem restritivos e abordados de forma pouco transversal, são relativamente secundários no panorama das efectivas preocupações nacionais.

Quanto aos grupos-alvo dos projectos, importa realçar o peso dos estudantes e dos grupos mais jovens é, apesar de alguns sinais de crescimento entre as escolas de níveis mais elevados, ainda, esmagador. O que aponta para uma tendência especialmente recreativa e lúdica que, salvo honrosas excepções que também detectámos, tem caracterizado o panorama destas actividades em Portugal. A própria dificuldade de penetração da EA/EDS nos currículos é sintoma desta situação que resulta duma desarticulação institucional persistente entre os vários ministérios envolvidos.

Por último importa referir uma característica geral, que decorrendo das anteriores, se prende com a própria “insustentabilidade” da EA/EDS e que se constata através das dificuldades em dar continuidade às acções desenvolvidas. Os projectos nascem, segundo a maioria das respostas, com objectivos de continuidade, mas a realidade depressa se encarrega de lhes cercear tais ambições. A maior parte deles, como vimos, não resiste a mais de três anos e, ainda que se trate de um retrato momentâneo da realidade, são maioritários aqueles que se iniciaram há menos de um ano.

O que falta, afinal, e voltando ao início, é a capacidade de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar continuidade, sentido e coerência às acções e aos projectos de EA/EDS. Projectos estes que implicam um esforço acrescido de dinamização e articulação com as comunidades locais em particular e com a sociedade em geral num modelo que se requer cada vez mais sustentável.

Referências:

Benavente, Ana (org.) (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Boff, L. (2004), *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*. Rio de Janeiro: Sextante.



Lima, Aida Valadas de e João Guerra (2004), *Degradação Ambiental, representações e novos valores ecológicos* in João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.

Martinho, Graça (org.) (2003), *Memória de 12 anos de Educação Ambiental (1990/2002)*, Lisbon, APEA/FCT-UNL

Meira, Pablo. (2005), “Eloxio da Educación Ambiental: de la Década de la Educación para o Desenvolvimento Sustible ao Milenio da Educación Ambiental”, Anais das XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA): Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Ericeira, ASPEA, pp. 14-18.

Meira, Pablo & Michelle Sato (2005), “Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza”, *Revista de Educação Pública*, Volume 14 (25), pp. 17-31.

Sato, Michelle (2005), “Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável”, Anais das XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA): Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Ericeira, ASPEA, pp.18-20.

Nave, Joaquim (2004), “Entre a cultura ambiental e o efeito NYMBY: As várias faces de uma cidadania para o ambiente” in João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.

Schmidt, Luísa *et al* (2000), “País percepção, retrato e desejo”, in João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.

Schmidt, *et al* (2004), “Problemas ambientais, prioridades e quadro de vida” in João Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.

Schmidt, Luísa (2005), *Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Um Futuro Comum*, in “Actas das Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental”, Ericeira, ASPEA, 27/29 Janeiro 2005

Schmidt, Luísa (2006) (Org.), *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-214) – Contributos para a sua Dinamização em Portugal*, Lisboa, Comissão Nacional da UNESCO.

Schmidt, Luísa e Aida Valadas de Lima (2006), “Risco de incêndio: entre a percepção e a sensibilização”, in *Sociedade e Floresta em Portugal 2006: O que sabemos, Actas do Encontro APS/CETRAD-UTAD*, Vila Real.

W.C.E.D. [1991 (1987)], *O Nosso Futuro Comum*, Lisboa, Meribérica.