

**Título:** O papel das organizações não escolares na promoção da Educação Ambiental: o caso português

**Autor/es:** Luísa Schmidt, Joaquim Gil Nave e João Guerra

**Procedencia:** Universidade de Lisboa. - ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Portugal

**Resumen:**

Tendo em conta o movimento de mudança que se vai delineando, 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, pretende-se, com este artigo, fazer uma caracterização e balanço do papel das organizações não-escolares, governamentais e não governamentais, privadas e públicas, na educação ambiental em Portugal.

A análise tem por base um inquérito sistemático a organizações promotoras de iniciativas e projectos educativos englobáveis numa noção alargada de educação ambiental ou educação para o desenvolvimento sustentável, mas actuando a partir do exterior do universo institucional do sistema educativo formal. Procurou-se, assim, fazer uma caracterização analítica do contributo dessas organizações não-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 que nesta esfera desponta, sem esquecer de olhar também para as dificuldades e estratégias de afirmação destas organizações no campo de acção social. Por ser central à problematização da educação ambiental discutida no artigo, dá-se especial relevo à análise da tematização das acções educativas e formativas desenvolvidas por estas organizações, perscrutando até que ponto a educação ambiental por elas levada a cabo se aproxima ou distancia de uma concepção mais centrada na ideia de cidadania.

## **O papel das organizações não escolares na promoção da Educação Ambiental: O caso português**

**Autores: João Guerra, Luísa Schmidt e Joaquim Gil Nave**

### **1. Introdução**

Outrora apanágio de organizações governamentais e não-governamentais envolvidas na mobilização social e no despertar da sociedade moderna para as questões do ambiente, a educação ambiental vem desde há muito ganhando cada vez mais espaço no interior do universo institucional do sistema educativo das sociedades mais desenvolvidas. Aí, a educação ambiental foi-se progressivamente abrindo a, e interagindo com, outras esferas da acção educativa, porventura mais abrangentes e até inclusivas, como a da cidadania, saúde e civilidade. Ao mesmo tempo, a premência e permanência dos problemas de ambiente nas sociedades contemporâneas e a sua relação com áreas científicas particulares, como o caso mais óbvio das ciências da natureza, garantiu-lhes certamente um lugar indiscutível na formação educativa básica e essencial do cidadão moderno, que mais não fosse a propósito de pedagogias baseadas na observação experimental ou na vertente lúdica da aprendizagem.

Igualmente, ao mesmo tempo que o ambiente se foi constituindo num sector específico da vida, da acção colectiva e das políticas públicas, portanto, também do Estado, as questões de ambiente passaram a ser concebidas como um problema de desenvolvimento, que para ser sustentável as deve abranger em pé de igualdade com a economia e os outros equilíbrios e direitos político-sociais. Daí também, e como discutiremos mais adiante, que se tenha vindo a impor, embora ainda sem um consenso total, a noção mais compreensiva e com maior abrangência 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 do cidadão moderno, ganhando aí outra abrangência, estatuto e significado social. Contudo, não parece que venha diminuindo a iniciativa, mobilização e necessidade de intervenção de actores não-escolares na educação ambiental ou para o desenvolvimento sustentável.

Este artigo pretende exactamente fazer uma caracterização e balanço do papel das organizações não-escolares, governamentais e não governamentais, privadas e públicas, na educação ambiental em Portugal, tendo em conta 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.

A análise que a seguir se apresenta tem por base um inquérito sistemático a organizações promotoras de iniciativas e projectos educativos englobáveis numa noção alargada de educação ambiental ou educação para o desenvolvimento sustentável, mas actuando a partir do exterior do universo institucional do sistema educativo formal. Exclui explicitamente instituições escolares porque, exactamente, ele é complementar a um outro inquérito ainda em curso no âmbito do mesmo projecto de investigação e dirigido ao universo de cerca de 15 000 escolas espalhadas por todo o território nacional.

Neste artigo, procura-se fazer uma caracterização analítica do contributo dessas organizações não-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 que nesta esfera desponta, sem esquecer de olhar também para as dificuldades e estratégias de afirmação destas organizações no campo de acção social. Por ser central à problematização da educação ambiental discutida no artigo, relevo especial daremos ainda à análise da tematização das acções educativas e formativas desenvolvidas por estas organizações, perscrutando até que ponto a educação ambiental por elas levada a cabo se aproxima ou distancia de uma concepção mais centrada na ideia de cidadania.

## **2. 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 suas relações com a capacidade sempre acrescida pelos avanços técnico-científicos de intervir na natureza e usar de forma cada vez mais insustentável os recursos naturais.

De facto, surgem hoje 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 os ultrapassar tornou-se 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).

Para o alcançar abriu-se 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 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*. Deste ponto de vista, a EA serviria melhor os objectivos propostos, porque

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: 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 ainda no caso português que, no contexto europeu, apresenta particularidades no modelo de desenvolvimento que tem vindo a prosseguir.

O facto de termos saltado abruptamente de uma sociedade rural pauperizada (mas sem graves afectações ambientais) para uma sociedade “pseudo-modernizada” (sem os benefícios suficientes do processo de modernização adoptado) acabou por criar uma especial sensibilidade às questões económicas e sociais.

Em Portugal, pelo menos de forma mais informal, a EA terá surgido há cerca de trinta anos, mas só em meados dos anos oitenta assumiria aspectos mais formais ao penetrarem nos currícula por influência europeia. Duas décadas depois, no entanto, parecem ténues os seus efeitos. Um estudo levado a cabo nos anos noventa demonstrava que a EA mantinha fracos desempenhos que decorriam, fundamentalmente, da falta de profissionalização dos educadores, da falta de integração nos currícula e da não avaliação da actividade (Cf. Martinho, 2003, p. 81). O frágil desempenho da EA dever-se-ão não só às clássicas e sistemáticas faltas de meios dos organismos que tinham por função implementá-la, como às crónicas desarticulações institucionais e a uma falta de visão e continuidade de programa que se alia a uma incapacidade funcional para acompanhar o alastrar galopante da importância e da escala dos problemas ambientais do país e do mundo.

Isto apesar de, segundo outros resultados de inquéritos nacionais aplicados em 1997 e 2000, virem evidenciar que a população mais jovem havia aumentado imenso a sua preocupação com o ambiente, mas que, paradoxalmente, pouca informação tinha sobre ele e quase nada participava civicamente para nele intervir (Almeida, 2000 e Almeida 2004). A célebre EA parece ter caído no saco roto da iliteracia geral portuguesa

(Benavente, 1996), pelo que urgem estudos sistemáticos sobre o tema que nos possam dar informação sobre a situação actual: que projectos, que temáticas, que protagonistas estão no terreno e que resultados se vão conseguindo.

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, cresce a importância de conhecer o panorama da EA em Portugal e suas características principais, de modo a aproveitar as oportunidades proporcionadas por esta conjuntura e desenhar as perspectivas e directrizes para o novo milénio.

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 permita 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, quer por iniciativa das escolas públicas e privadas de todos os graus de ensino, 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. Para que tais objectivos pudessem vir a ser atingidos, foi necessário recorrer a múltiplas técnicas e métodos de pesquisa e de recolha de dados, destacando-se os dois inquéritos aplicados às instituições não escolares promotoras de EA/EDS (ONG, Municípios, Associações, Empresas, etc.) e às escolas propriamente ditas, a pesquisa documental, a realização de entrevistas a especialistas e a alguns dos dinamizadores dos casos exemplares mais representativos e a recolha de dados junto de entidades relevantes (*e.g.*, Ministério da Educação, Ministério do Ambiente, autarquias, ONG, empresas, escolas...).

### **3. Contributos das Organizações não escolares para a Educação Ambiental**

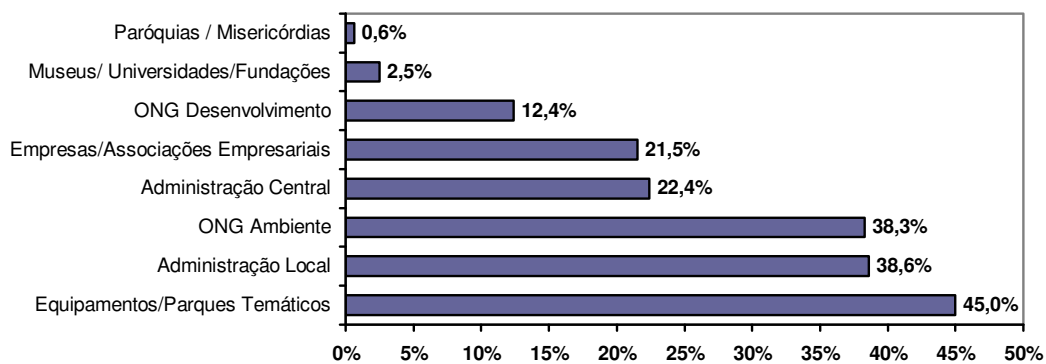
Na presente comunicação procuramos dar conta dos resultados obtidos no inquérito aplicado às instituições não escolares<sup>1</sup> que possibilita uma primeira caracterização das dinâmicas de EA/EDS em Portugal, uma vez que estas instituições sustentam, orientam e dinamizam uma boa parte dos projectos levados a cabo no país, inclusive, nas escolas.

---

<sup>1</sup> Precede o inquérito mais alargado, e por conseguinte de aplicação mais difícil e morosa, às cerca de 15.000 escolas nacionais.

Para que tal fosse possível, a tipologia de partida a que nos propusemos na abordagem destas instituições foi ambiciosa e tão exaustiva quanto possível. Persistentemente, abordámos a Administração Local (todos os municípios portugueses) e muitos organismos da Administração Central (áreas do ambiente, urbanismo, educação, segurança, solidariedade social...), inquirimos as ONG de Ambiente e de Desenvolvimento, Equipamentos de Educação Ambiental (Parques Temáticos, Jardins e Parques Zoológicos, Ecotecas, Centros de Ciência Viva...), Empresas dos sectores da água, resíduos, energia, turismo..., e membros de Associações Empresariais do Desenvolvimento Sustentável — BCSO Portugal (Business Council for Sustainable Development - Portugal), GRACE (Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial) e RSE Portugal (Secção portuguesa da CSR Europe) —, contactámos, ainda, Universidades, Museus, Fundações, bem como entidades ligadas à Igreja Católica (Paróquias, Misericórdias).

**Gráfico 1 – Respostas com e sem projectos e taxas de “não resposta” por tipo de entidades promotoras de EA**



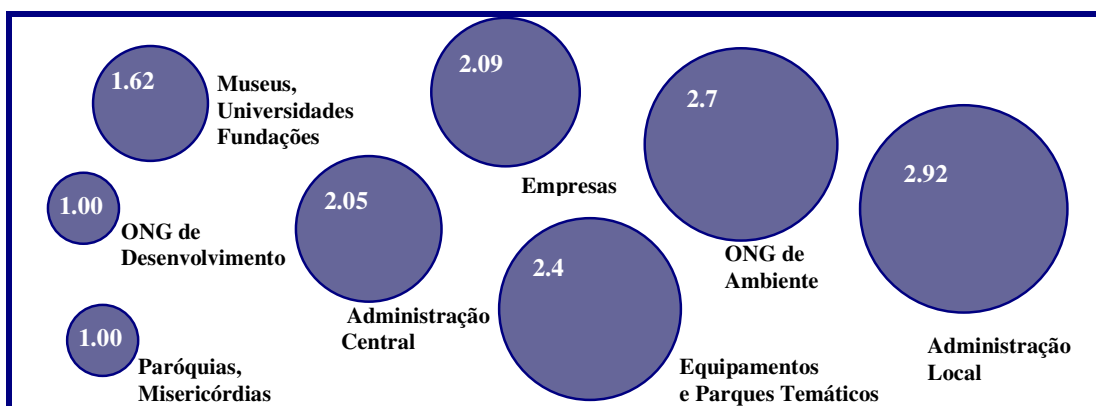
Entre os grupos de entidades com maior número de projectos em desenvolvimento, destacam-se, fazendo juz ao seu objecto social, os Equipamentos de EA (45%), a Administração Local com 38,6% e, com 38,3%, as ONG de Ambiente (Gráfico 1).

Com valores ainda acima da média global surgem os organismos da Administração Central e as Empresas e Associações Empresariais. Finalmente, com as frequências menos expressivas, temos as instituições ligadas à Igreja Católica (paróquias e Misericórdias) que, apesar da sua grande capacidade mobilizadora no voluntariado social, parecem longe das prioridades ambientais e de Desenvolvimento Sustentável (0.6%). O grupo constituído por Museus, Universidades e Fundações que não ultrapassa

os 2.5% e as ONG de Desenvolvemento que, registando 12.4% de projectos, também parecen mais viradas para outras causas e motivações.

Como o gráfico 2 torna claro, é a Administração Local que respondeu ao inquérito com o maior número de projectos desenvolvidos por instituição (2.92, sendo que, quase todos os municípios ultrapassam os 3 projectos por edilidade). Tal facto não será alheio à responsabilidade delegada nos municípios para fazer cumprir os compromissos assumidos a nível internacional (U.E.) e à conseqüente necessidade de melhorar performances ambientais como a deposição selectiva e a reciclagem — problemas que dependem especificamente da sua actuação.

Gráfico 2 – Média de projectos recenseados por tipo de instituição



As dinâmicas e o empenho que cada instituição denota na promoção de projectos de EA/EDS são, por conseguinte, diversificados e derivam, em larga medida, do seu próprio objecto social. Daí que, logo a seguir surjam as ONG de Ambiente (2.7) e os Equipamentos e Parques Temáticos relacionados com as questões ambientais (2.4). Empresas (2.09) e Administração Central (2.05) são os grupos que se seguem, justificando-se tal posição, em grande medida, pelo reduzido número de entidades que responderam afirmativamente. No caso da Administração Central são os organismos e serviços mais ligados às temáticas ambientais (acima de tudo as Áreas Protegidas) que mais acumulam actividades de EA/EDS.

Com objectos sociais tradicionalmente menos ligados às questões ambientais surgem grupos de instituições como Universidades, Museus e Fundações (1.62), ONG de Desenvolvimento (1.00) e Paróquias e Misericórdias (1.00).

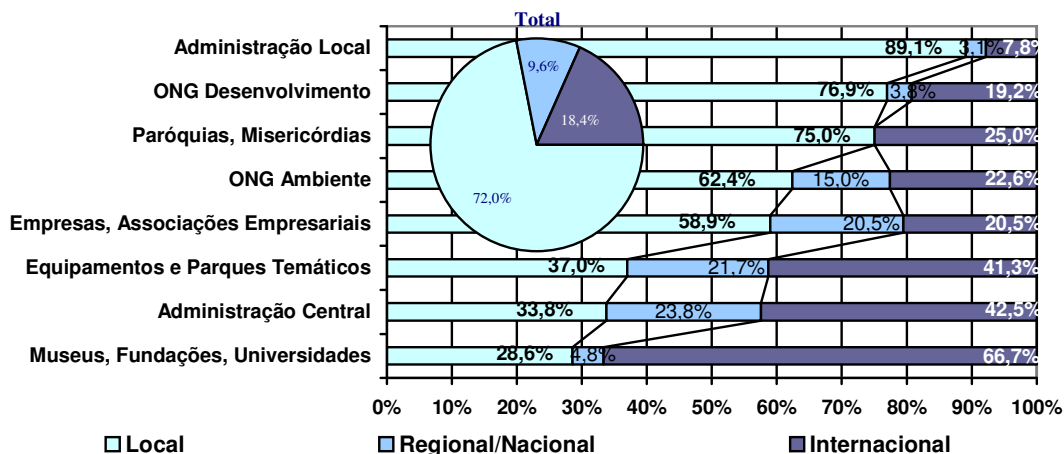
De acordo com o gráfico 3, quanto ao âmbito territorial e como seria de esperar dada a predominância de respostas dos municípios, os projectos de EA/EDS recenseados



decorrem, sobretudo, em âmbito local (72% do total), sendo muito poucos os que assumem uma escala mais alargada.

Se analisarmos o âmbito do projecto segundo o tipo de entidade promotora verificamos que são as instituições mais ligadas à vida local que mais limitam as suas actividades a este âmbito: Administração Local (89.1%), ONG de Desenvolvimento (76.9%) e Instituições ligadas à igreja (Paróquias e Misericórdias com 75%).

Gráfico 3 – Âmbito do projecto segundo o tipo de entidade promotora



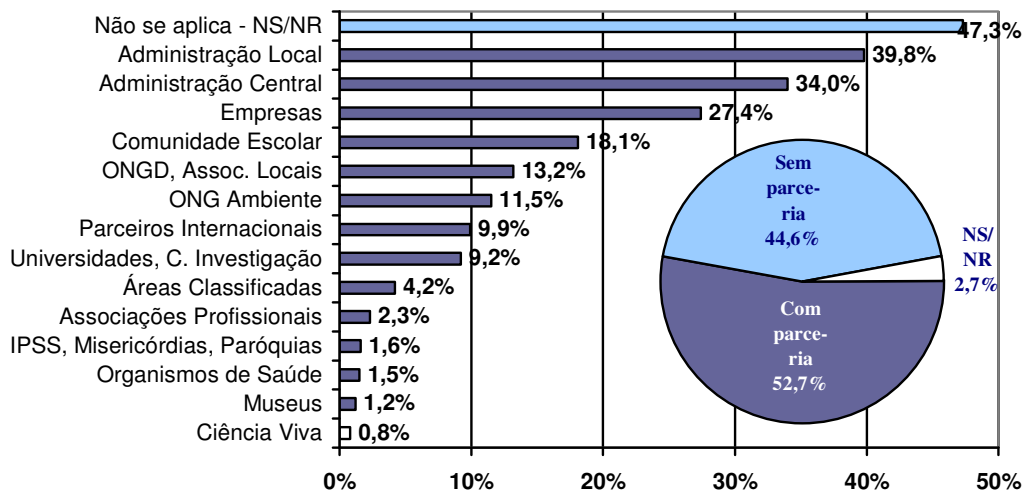
Pelo contrário, ainda segundo o gráfico 3, os Museus, Fundações e Universidades (66.7%), a Administração Central (42.5%) e os Equipamentos e Parques Temáticos (41.3%) apostam maioritariamente no âmbito internacional. Finalmente, o âmbito nacional e/ou regional é minoritário em qualquer dos casos, atingindo-se as maiores frequências entre a Administração Central, com 23.8%, os Equipamentos, com 21.7%, as Empresas, com 20.5% e, ainda que com um valor um pouco mais baixo, as ONG de Ambiente, com 15%.

Quanto às parcerias nos projectos, quase metade dos projectos recenseados não contam com outros parceiros. Na outra metade, dos que assumem as parcerias como estratégia de desenvolvimento dos projectos que patrocinam, destaca-se um primeiro grupo institucional com maior peso: Administração Local (quase 40% das respostas), Administração Central (34%) e Empresas (27.4%).

Ou seja, uma boa parte dos projectos parecem recrutar parcerias entre os mesmos grupos que já antes surgiram como promotores de projectos de EA/EDS. Aparecem, no entanto, novos protagonistas ou protagonistas com um peso relativo bastante maior: as

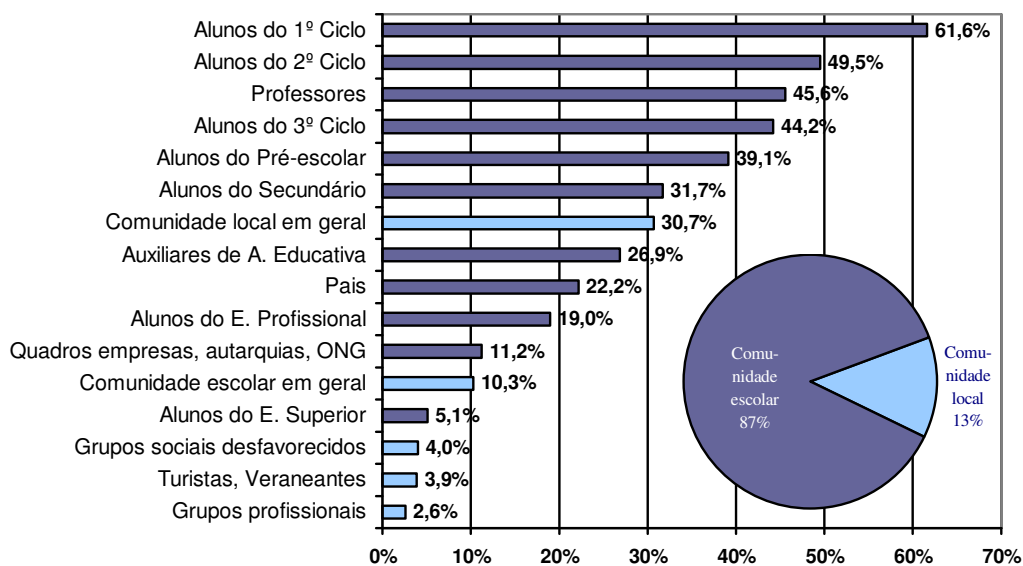
Empresas (27.4%), a Comunidade Escolar (18.1%), as ONG de desenvolvimento e as Associações Locais (13.2%). Ainda que moderadamente, a EA/EDS parece começar a dar sinais de maior penetração em áreas diversificadas da sociedade civil (Gráfico 4).

**Gráfico 4 – Parcerias e parceiros da instituição respondente no projecto**



E quanto aos destinatários? Tanto quanto podemos concluir olhando para o gráfico 5, os destinatários dos projectos são, de um modo geral, a comunidade escolar, com preponderância para os alunos do Ensino Básico, destacando-se, de entre estes, os do primeiro ciclo com 61.8% das respostas. Já os alunos do Ensino Superior se destacam pelo motivo oposto: a fraca aposta destas instituições nesta faixa de estudantes que não ultrapassam mais de 5.1% das respostas. Com efeito, à medida que se avança no nível de escolaridade (e conseqüentemente também na idade), a aposta dos promotores dos projectos de Educação Ambiental tende a diminuir drasticamente.

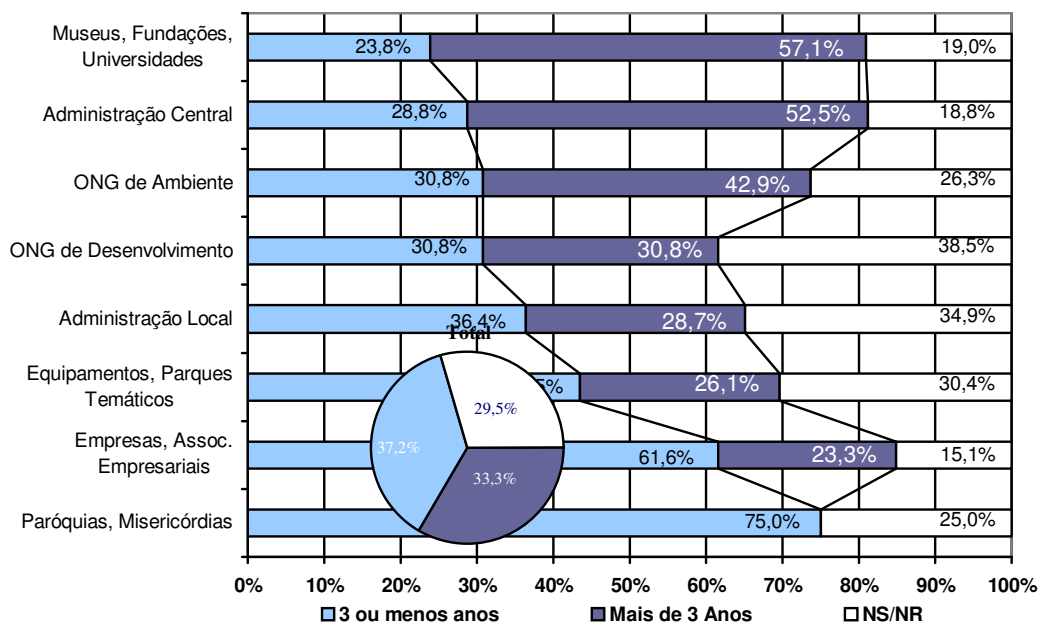
**Gráfico 5 – Destinatários dos projectos recenseados**



Do lado da comunidade extra-escolar, referiram-se os 30.7% que referem a comunidade local em geral, ou os 10.3% que apontam como destinatários privilegiados os quadros de empresas, da administração ou das ONG. Projectos dirigidos a grupos específicos extra-escolares tendem a ser residuais.

Na globalidade, no entanto, a grande maioria dos projectos recenseados aponta, por um lado, para o exclusivismo da comunidade escolar (87%) e, por outro lado, para os grupos de alunos mais jovens, deixando um vazio algo confrangedor entre as populações não escolares e entre as faixas de alunos pós adolescentes ou pré adultas, teoricamente mais difíceis de mobilizar.

**Gráfico 6 – Duração do projecto segundo o tipo de instituição promotora**

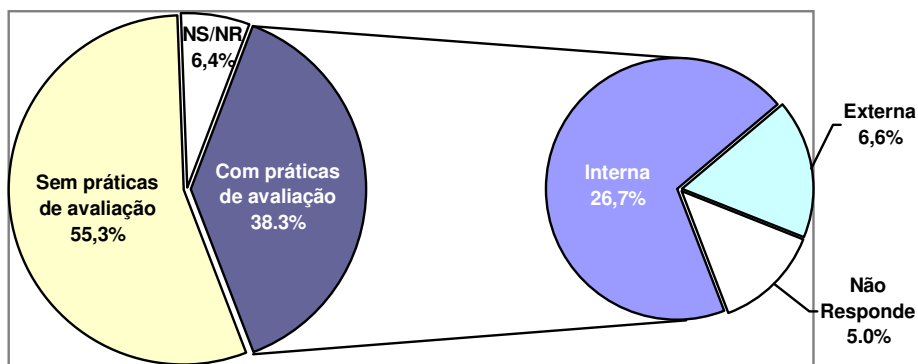


Analisando os projectos pelos anos de duração declarados (Gráfico 6) verificamos que, em termos globais, apenas cerca de um terço dura há mais de 3 anos (33%). Um pouco mais (37%) declara uma data de início do projecto há menos de 3 anos. Finalmente para 30% dos casos não houve resposta conclusiva, mas as “não-respostas” deixam adivinhar que os projectos são recentes ou, na melhor das hipóteses, têm uma estrutura pouco apta e sistematizada para responder.

Tendo em conta as instituições promotoras, fica claro que são os Museus, Fundações e Universidades (57.1%), a Administração Central (52.5%) e as ONG de Ambiente (42.9%) que desenvolvem projectos mais antigos, potencialmente mais resistentes aos contratempus e constrangimentos quotidianos e, portanto, mais sustentáveis. ONG de Desenvolvimento e Administração Local, por seu turno, tendem a dividir-se entre projectos mais antigos e mais recentes, mas distinguem-se, sobretudo, pelas maiores taxas de “não-respostas” (38.5% e 34.9% respectivamente).

E quanto à avaliação? É conhecida a tendência nacional para deixar esta questão para momentos mais oportunos o que, basicamente, tem implicado a inexistência de qualquer tipo de avaliação ou estratégias avaliativas limitadas ao mínimo.

**Gráfico 7 - Práticas de avaliação dos projectos**



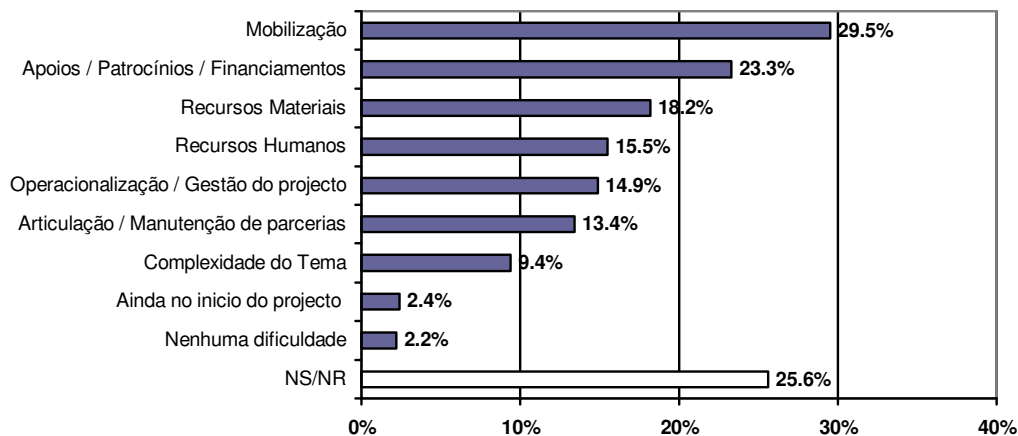
A sustentabilidade dos projectos implica a capacidade de avaliar desempenhos. O que se fez, o que correu bem, o que correu menos bem, o que é possível fazer melhor? A tradição de não avaliação que, julgamos se estende a outras áreas e actividades na sociedade portuguesa parece ganhar ainda maior peso nos projectos de EA/EDS. Poucos são os que procuram avaliar as suas práticas e quando o fazem, limitam-se aos patamares menos exigentes. Uma avaliação externa com garantias de imparcialidade e objectividade não passa de níveis residuais entre os projectos recenseados.

Com efeito, apenas 38.3% dos projectos declaram ter alguma prática avaliativa e destes, 26.7% limitam estas práticas a avaliação interna (frequentemente pouco estruturada e pouco objectiva). Apenas 6.6% referem avaliação externa, sendo que, neste caso, se considera repetidamente o relatório anual a enviar para o Instituto do Ambiente (que permite usufruir de subsídios de apoio às ONG de Ambiente) uma forma de avaliação externa (Gráfico 7).

Mobilizar destinatários e participantes para os projectos a desenvolver ou em desenvolvimento parece ser, segundo o gráfico 8, a primeira grande dificuldade sentida pelos promotores dos projectos de EA/EDS.

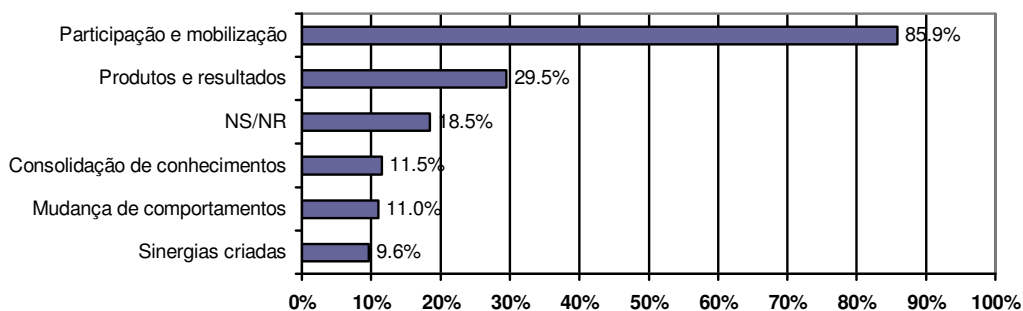
Com efeito, quase 30% das respostas assinala especialmente esta categoria, o que indicia a falta de empenhamento e interesse para as questões do ambiente e do desenvolvimento sustentável na sociedade em geral. Aliás, quando se desagregam os resultados, esta dificuldade sobressai ainda mais entre os professores. Mais do que os alunos, mais do que a própria sociedade civil, talvez a necessidade de incluir e conquistar os professores para garantir o sucesso dos projectos nas escolas, justifique este valor que suplanta todos os outros grupos.

**Gráfico 8 – Dificuldades mais sentidas no desenvolvimento dos projectos**



O segundo grande grupo de dificuldades tem a ver com a falta de recursos. Recursos financeiros, claro está, em primeiro lugar (23.3%), mas também disponibilidade em material didático e/ou de trabalho (18.2%) e em recursos humanos com os adequados conhecimentos técnicos que permitam ultrapassar os problemas quotidianos (15.5%). O terceiro grupo de dificuldades prende-se com as questões de organização do projecto. À cabeça surgem as dificuldades de operacionalização e/ou gestão do projecto (14.9%), seguidas das dificuldades de articulação e/ou manutenção de parcerias (13.4%) e, finalmente, da complexidade das temáticas (9.4%).

**Gráfico 9 – Resultados mais satisfatórios**



Vistas as dificuldades, quais serão, os resultados mais satisfatórios apontados? Segundo o gráfico 9 parecem relacionar-se com as primeiras. Na medida em que os resultados mais satisfatórios radicam na capacidade de mobilização, sobretudo entre os jovens (30.3%) e os professores (10.5%). Aparentemente os êxitos alcançados nesta área, por pequenos que sejam, tornam-se troféus que de imediato são nomeados, confluindo, uns e outros, como duas faces de uma mesma moeda.

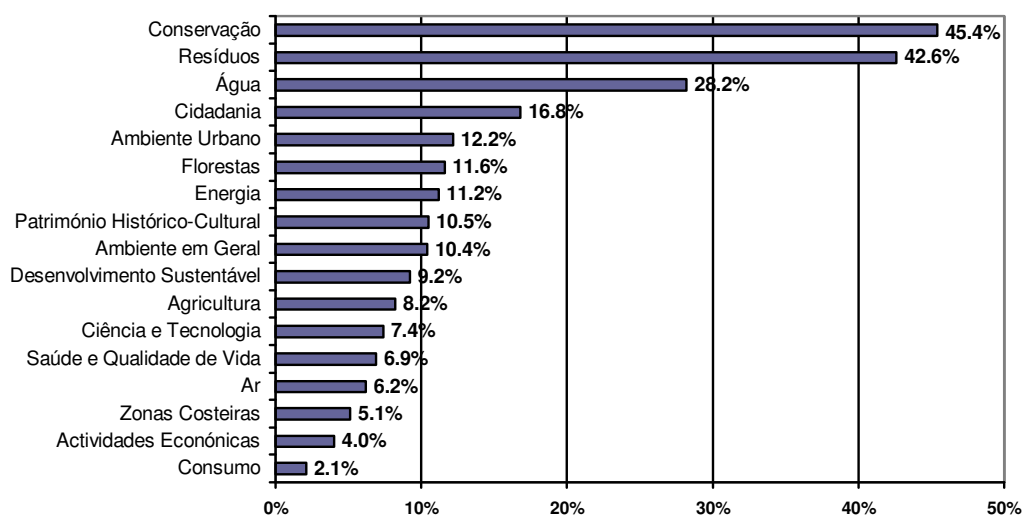
Na categoria referências aos produtos e resultados, propriamente ditos, destaca-se, a qualidade atingida (11.7%), o número de participantes (5.5%) e, revelando a

importância dada às questões dos RSU, o fomento da reciclagem e da deposição selectiva nas comunidades e nas escolas (4.2%). Mudança de comportamentos efectiva e consolidação de conhecimentos, embora sejam objectivos explícitos da maior parte destes projectos, não são avaliados positivamente por mais de 11.5% dos inquiridos. Finalmente, assinala-se que para 9.6% dos inquiridos, as sinergias criadas por este tipo de projectos (que potenciam os seus resultados e a sua capacidade transformadora) são avaliadas positivamente por quase 10% dos inquiridos.

#### 4. Educação Ambiental, temas e conteúdos: dos problemas ambientais às questões da cidadania

A degradação ambiental terá, desde cedo, impulsionado o activismo ambiental. Que temáticas permanecem hoje na EA/EDS? Que pontes são lançadas para a promoção de uma cidadania activa capaz de agir pelo ambiente e pela qualidade de vida?

Gráfico 10 – Temas trabalhados nos projectos

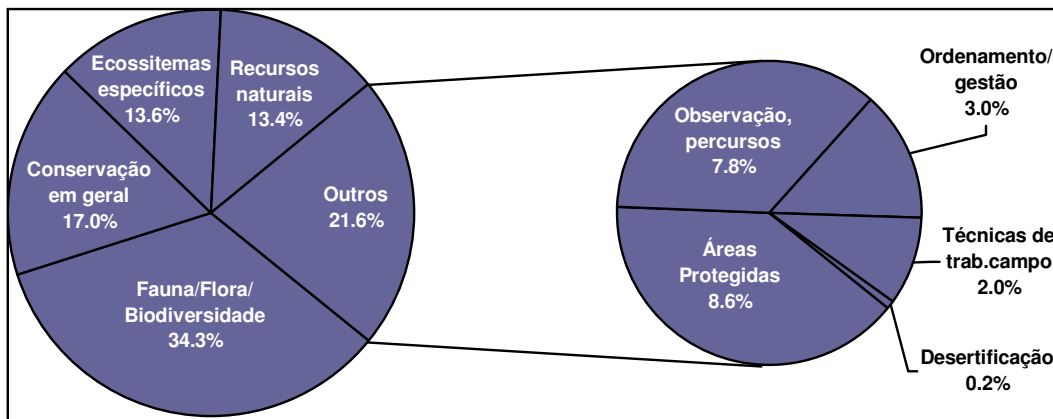


Começamos pelos temas e problemáticas seleccionados para desenvolver os projectos de EA/EDS. Desde logo há 4 áreas temáticas que se destacam: a Conservação (45.4% dos projectos recenseados), os Resíduos (42.6%), a Água (28.2% e as questões da Cidadania (16.8%). Num segundo patamar (entre 12.2 a 10.4%) refiram-se o Ambiente Urbano, as Florestas, a Energia, o Património Histórico-Cultural e o Ambiente em Geral. Finalmente com valores inferiores a 10% encontram-se áreas temáticas como o Desenvolvimento Sustentável em geral, a Agricultura, a Ciência e Tecnologia, as

questões da Saúde e da Qualidade de Vida, o Ar, as Zonas Costeiras, as Actividades Económicas e, finalmente, as questões do Consumo Sustentável.

Tendo os dados que deram origem ao gráfico 10 resultado de um tratamento prévio de respostas a perguntas abertas, vemos que questões incluem algumas destas grandes áreas como a “Conservação”, a “Cidadania” e o “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em geral”.

**Gráfico 11 – Desagregação da área temática “Conservação”**

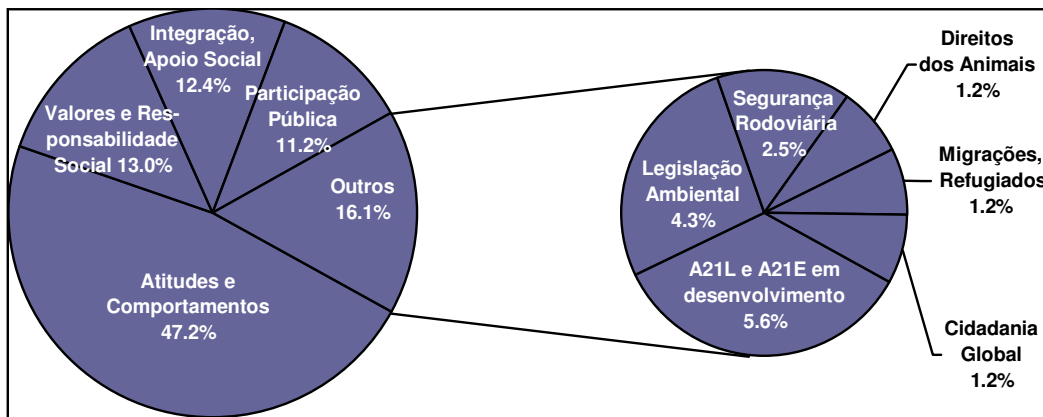


No grupo temático que designámos “Conservação” (Gráfico 11) existe uma variedade alargada de subtemas com enfoque especial nas questões da fauna e da flora (34.3%), seguindo-se o tema da conservação em geral sem outras especificações (17%). Registe-se, no entanto, que, num país com inúmeras Áreas Protegidas e um espaço de Rede Natura correspondente a 22% do território, muito poucos projectos de EA/EDS incidiram sobre estas áreas classificadas, enquanto ecossistemas específicos.

A preferência vai muito mais para a questão (quase lúdica) da fauna e da flora, tal como, no tema dos resíduos, se trata, esmagadoramente, da política dos 3Rs. Isto, quando o país sofre de inúmeros problemas relacionados com a falta de tratamento de resíduos industriais perigosos (os quais, aliás, originam polémicas cíclicas).

**Gráfico 12 – Desagregação da área temática “Cidadania”**

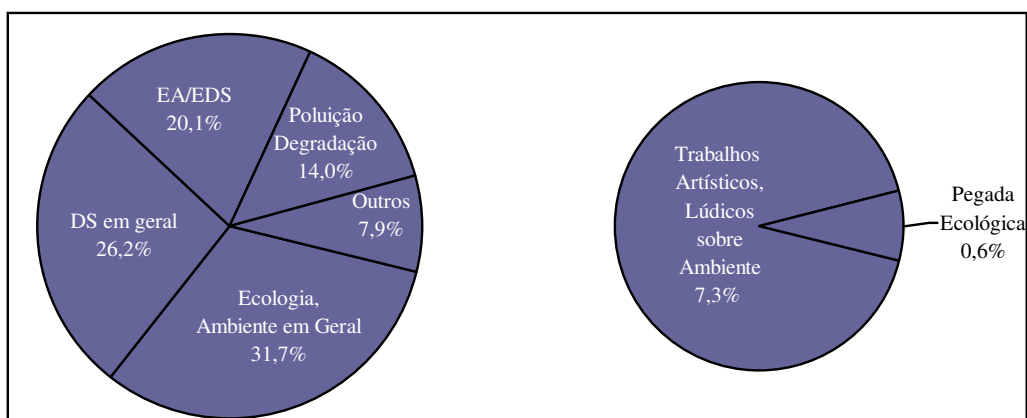




A área temática da cidadania é outro grupo que merece alguma reflexão adicional. Tratando-se de uma pergunta aberta as agregações resultam de uma escolha que, forçosamente, implica alguma subjectividade. O que se entende por cidadania é, acima de tudo, “mudança de atitudes e comportamentos” apontada explicitamente em quase metade dos projectos agrupados nesta área temática (47.2%). Com valores bastante menos expressivos, surge a questão da assunção de novos valores e de responsabilidade social (13.0%), das acções de integração e apoio social (12.4%), do fomento da participação pública na vida das comunidades (11.2%). Tudo temas prementes numa sociedade que, em termos europeus, mantém os mais baixos índices de participação cívica, organizada ou não, de curta ou de longa duração.

Por fim, com valores pouco mais que residuais, surgem os direitos dos animais, dos emigrantes e dos refugiados e da cidadania global (Gráfico 12).

**Gráfico 13 – Desagregação da área temática “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”**



No que diz respeito aos Grupos temáticos “Ambiente em geral” e “Desenvolvimento Sustentável em geral” resultam, como já se referiu, de uma aplicação generalizada e,

porventura, pouco rigorosa dos conceitos. Em muitos casos e como se verifica no gráfico 13, não é possível desagregar e perceber que tipo de problemáticas estão realmente em causa nas respostas dos inquiridos. É o caso da categoria “Ecologia, Ambiente em Geral” que, com 31,7%, agrega expressões ou ideias vagas sobre ambiente e questões ambientais. O mesmo procedimento, aliás, pode referir-se para a segunda e terceiras categorias mais importante neste grupo temático: “Desenvolvimento Sustentável em Geral” (26.2%) e “Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (20.1%). A imprecisão, ambiguidade e imprecisão das respostas não permitiram melhor clarificação das temáticas, o que significará, muito provavelmente, o pouco aprofundamento dos temas em causa. Refiram-se, aliás, que as questões um pouco mais concretas são bastante menos frequentes: poluição (14%), trabalhos artísticos e/ou lúdicos sobre ambiente (7.3%) e, com um peso residual, pegada ecológica que não ultrapassa 0.6% das respostas agrupadas nesta área temática.

Além dos temas mais tratados, convém, ainda, sublinhar algumas questões que mereceriam, no contexto nacional, muito maior atenção. De facto, numa época especialmente pródiga em incêndios florestais e em períodos de seca prolongada, nem os temas relacionados com a água (16.5%), nem os relacionados com os incêndios e a floresta (6.6%) têm merecido atenção. Isto quando se sabe que ambos os problemas apontam para a necessidade de actuar aos níveis pedagógicos mais elementares (Schmidt e Lima, 2005).

De fora do “ranking dos temas mais frequentes” ficaram, ainda, os problemas globais em geral. Nem as Alterações climáticas, nem a delapidação da camada do ozono, nem a perda da biodiversidade mereceram destaque entre os inquiridos. Aparentemente o ambiente é, maioritariamente tratado como problema local com repercussões locais, fazendo-se pouco a ponte com as consequências globais desses problemas.

## 5. Conclusões

Procurando fazer um balanço destes resultados, poderíamos dizer que a EA e a 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. Apesar de tratarmos aqui de respostas de instituições promotoras de

EA/EDS não escolares, os projectos que prevêm destinatários na comunidade envolvente ou, pura e simplesmente, extra-escolares, não ultrapassam os 13%. E, mesmo dentro da escola, não é clara a presença de acções transversais que abrangem toda a comunidade (auxiliares de acção educativa, professores, alunos).

As parcerias, por seu lado, surgem com pouca expressão e maioritariamente recrutadas entre as áreas tradicionalmente ligadas ao ambiente nas administrações local e central. Temáticas centrais como as da Saúde ou da Assistência Social, no entanto, teimam em ficar de fora deste esforço que, por demasiado acomodado e delimitado a determinadas áreas da vida social, pode revelar-se, em boa parte, inglório. Desta auto-delimitação decorre, ainda, a dificuldade que parece explícita de actuar em rede. A esmagadora maioria dos projectos tem, com efeito, um âmbito local que dificilmente alastra para o nível regional e, menos ainda, para o nível internacional.

Também no que respeita às temáticas mais abordadas, verifica-se um enfoque predominante em temas muito delimitados e, de algum modo, tradicional: fauna, flora e política dos 3Rs. A conservação da natureza, por exemplo, está na origem do movimento ambientalista português e, permanecendo ainda como âncora fundamental de princípios orientadores de acção deste tipo de organizações, parece ter sido transposta para o campo da EA/EDS e aí assentado arraiais. 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. Daí a produção sistemática e relativamente volumosa de materiais didácticos e da promoção desta área temática promovida por 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 delimitados e abordados de forma pouco transversal, são relativamente secundários no panorama das efectivas preocupações nacionais.

A realidade parece ser, aliás, o que menos importa. Lembremos que o inquérito cujos resultados agora analisamos decorreu após uma época particularmente penalizadora em questões de incêndios (dois anos consecutivos de inúmeros e calamitosos incêndios que reduziram a cinzas uma boa parte da floresta portuguesa) e de seca (um ano com valores de precipitação como não há memória). De igual modo, como é reconhecido pelo Plano Nacional da Água de 2000, a poluição dos rios atinge níveis elevados. Apesar disso,

tanto a água como e sobretudo os incêndios e as florestas parecem ser preocupações menores entre os promotores destes projectos.

Estamos, afinal, perante o mesmo afunilamento que limita a acção e a integração de outras áreas temáticas tão importantes para a questão do desenvolvimento sustentável, como seria o caso das próprias actividades económicas, das questões sociais, da saúde ou da qualidade de vida, enfim, da integração das várias dimensões que em conjunto permitem ou impedem a sustentabilidade global.

Neste panorama, em termos gerais, realça-se a predominância da questão ecológica em desfavor da questão cívica o que, num país com um dos mais elevados défices de cidadania no contexto da U.E., aponta para a necessidade de reforçar esta vertente essencial no contexto Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Uma segunda característica da EA/EDS que importa realçar relaciona-se com os grupos alvo dos projectos. O peso dos estudantes e dos grupos mais jovens é esmagador, o que aponta para uma espécie de “infantilização” da EA/EDS e para uma tendência especialmente recreativa e lúdica que tem caracterizado o panorama destas actividades em Portugal. A própria dificuldade de penetração da EA/EDS nos curricula é sintoma desta situação que resulta duma desarticulação institucional persistente entre os vários ministérios envolvidos. Trata-se, afinal do desencontro entre uma visão, fundamentalmente, curricular do Ministério da Educação, com uma prática fundamentalmente assente nos aspectos mais lúdicos do Ministério do Ambiente. Através dos seus sucessivos organismos promotores da EA, o Ministério do Ambiente tem tido uma função essencialmente lateral e periférica no ensino, até mesmo a nível do ensino extra-curricular. Ao invés, o Ministério da Educação foi procurando inserir elementos programáticos de ambiente e ecologia nos curricula, numa certa verticalidade e à medida que as directrizes europeias o apontavam ou exigiam. Um e outro, no entanto, dificilmente se cruzaram nos objectivos e, sobretudo, nas práticas que se têm vindo a desenvolver em matéria de EA no país. Na boa tradição da administração portuguesa percorreram duas vias paralelas, não articuláveis e com registos diferentes: uma de âmbito curricular via Ministério da Educação, outra de âmbito lúdico, ou até “lúdico”, via Ministério do Ambiente.

Uma terceira característica, que decorre das anteriores, prende-se com a própria “insustentabilidade” da EA/EDS, o que se depreende, por exemplo, nas 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 ou dois anos.

Um factor claro desta “insustentabilidade” prende-se com as dificuldades de mobilização. Mobilização da sociedade civil em geral (a que não será estranho o distanciamento que aparentemente existe entre os projectos desenvolvidos e a comunidade em geral) e da própria comunidade escolar encabeçada pela dificuldade em cativar e envolver os professores nos projectos. Seja pela forma como a própria escola está organizada e apoia este tipo de actividades, seja por desmotivação pura e simples, uma boa parte dos promotores de EA/EDS queixam-se da dificuldade em conquistar os professores para a causa da educação ambiental. Tendo em mente as condições de mobilidade e insegurança no trabalho de muitos professores do ensino público é frequente que, com a saída de determinado professor, o projecto morra por inacção ou desinteresse dos restantes.

O que falta, afinal, e voltados ao início, é a capacidade de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar sentido e coerência às acções e aos projectos de EA/EDS. Projectos que implicam, como não poderia deixar de ser, um esforço acrescido de dinamização e articulação com as comunidades locais em particular e com a sociedade portuguesa (e europeia) em geral, sobretudo quando as entidades competentes (leia-se administração central) têm vindo a descartar tal tarefa.

### **Referências:**

- Almeida, João Ferreira de (Ed.) (2000), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.
- Almeida, João Ferreira de (Ed.) (2004), *Os Portugueses e o Ambiente – II Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta.
- Benavente, Ana (Ed.) (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boff, Leonardo (2004), *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*, Rio de Janeiro, Sextante

- Martinho, Graça (Ed.) (2003), *Memória de 12 anos de Educação Ambiental* (1990/2002), Lisboa, APEA/FCT-UNL
- 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 e Aida Valadas de Lima (2005),
- W.C.E.D. [1991 (1987)], *O Nosso Futuro Comum*, Lisboa, Meribérica.