



ÁREA TEMÁTICA: Desenvolvimento Sustentável e Ambiente

Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável

GUERRA, João

Mestre em Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Joao.Guerra@ics.ul.pt

SCHMIDT, Luísa

Doutorada em Sociologia

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Schmidt@ics.ul.pt

GIL NAVE, Joaquim

Doutorado em Ciências Políticas e Sociais

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Joaquim-Nave@iscte.pt

Resumo

Mais de três décadas passadas sobre os primeiros passos da Educação Ambiental em Portugal, os seus resultados (apesar do esforço e empenho de muitos profissionais) não são ainda evidentes e, sobretudo, não são conhecidos, nem estão sistematizados. O projecto de investigação, de que se apresentam aqui alguns resultados, pretende responder a esta lacuna, 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, a partir de um inquérito aplicado aos cerca de 15.000 estabelecimentos de ensino portugueses, avaliar a situação actual dos projectos de Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável numa perspectiva de diagnóstico, identificando-se dinâmicas, constrangimentos e potencialidades dos projectos recenseados, desenvolvidos nos estabelecimentos de ensino quer por iniciativa das escolas, quer por iniciativa das ONG de Ambiente ou de Desenvolvimento, quer, ainda, por iniciativa das autarquias ou de empresas ligadas ao sector ambiental. Realçaram-se também algumas das principais características destes projectos (e.g., áreas temáticas...) e das instituições escolares que os enquadram.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Cidadania





Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável

1. Introdução

Ao mesmo tempo que, nas últimas décadas, o ambiente se foi constituindo num sector específico da vida social, da acção colectiva e das políticas públicas, as questões ambientais passaram, progressivamente, 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 a educação ambiental se tenha, gradualmente, vindo a demarcar 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 outra abrangência, estatuto e significado social.

Ora, tendo em conta o movimento de mudança que 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 (privados e públicos).

Procura-se 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, sem esquecer de olhar também para as dificuldades e estratégias de afirmação destas iniciativas no campo de acção social. Por ser central à problematização da educação ambiental discutida no artigo, 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 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 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 conseqüente redução da biodiversidade... 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 (W.C.E.D., 1991[1987]).

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” (*Ibidem*: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 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: 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 e que, em grande parte, resultarão do facto de termos saltado abruptamente de uma sociedade rural pauperizada (mas sem graves afectações ambientais) para uma sociedade moderna mas de acentuados défices de modernidade (sem os benefícios suficientes do processo de modernização adoptado) e que acabou por criar uma particular sensibilidade às questões económicas e sociais em detrimento das ambientais (Schmidt, 2005).

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 penetrar nos currícula escolares 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-á não só às clássicas e sistemáticas faltas de recursos dos organismos que tinham por função implementá-la, como também 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 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 intervir em sua defesa (Schmidt, Valente e Pinheiro, 2000; Schmidt, Truninger e Valente, 2004; Nave, 2004, Lima e Guerra, 2004). A EA parece ter caído no saco roto da iliteracia geral portuguesa (Benavente, 1996), pelo que urge 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 obtendo.

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 (Schmidt, 2006).

Impunha-se, por conseguinte, complementar a informação sobre a realidade actual das escolas portuguesas (Almeida e Vieira, 2006), procedendo a uma avaliação dos processos de EA/EDS aí em desenvolvimento, procurando imprimir uma 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.

4. A Educação Ambiental nos estabelecimentos escolares

Tendo percebido que os projectos promovidos pelas organizações não-escolares se destinam esmagadoramente à população escolar (86,2%), decidimos cingir-nos — por economia de espaço — aos resultados dos projectos a decorrer efectivamente nos estabelecimentos escolares e, por conseguinte, relativos apenas ao inquérito aplicado aos cerca de 15.000 estabelecimentos escolares portugueses.

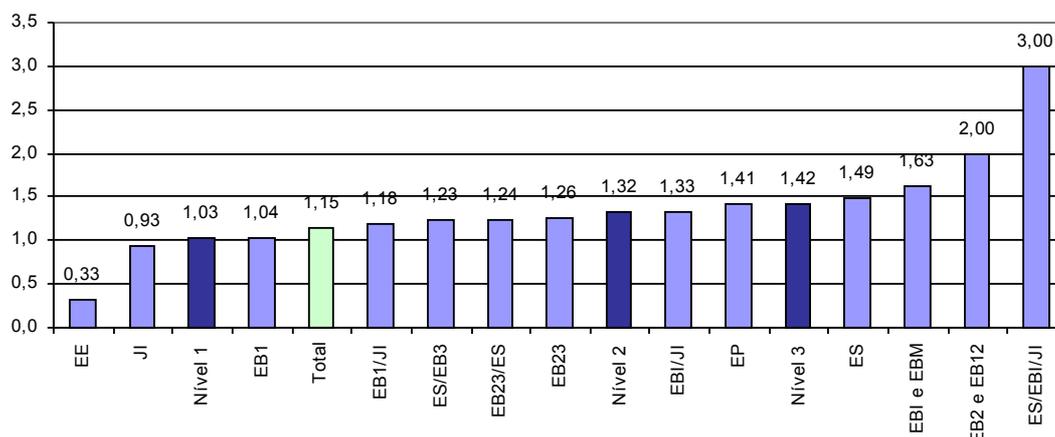


Figura 1 – Média de projectos recenseados por estabelecimento escolar (com, pelo menos, 1 projecto em curso), segundo a tipologia do estabelecimento

Começamos, então, por procurar perceber o modo como se distribuem os projectos recenseados pelos diferentes tipos de estabelecimentos escolares. 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 abrangente (ES/EBI/JI¹), ou seja, a que integra todos os graus de ensino, 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. Contudo, o que importa realçar é que, no extremo oposto (abaixo da média global), deparamos com as escolas dos níveis inferiores (nível 1): os JI 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. Quer isto dizer que as escolas dedicadas exclusivamente ao ensino pré-escolar e /ou ao 1º Ciclo do Ensino Básico são as que menos projectos apresentam.

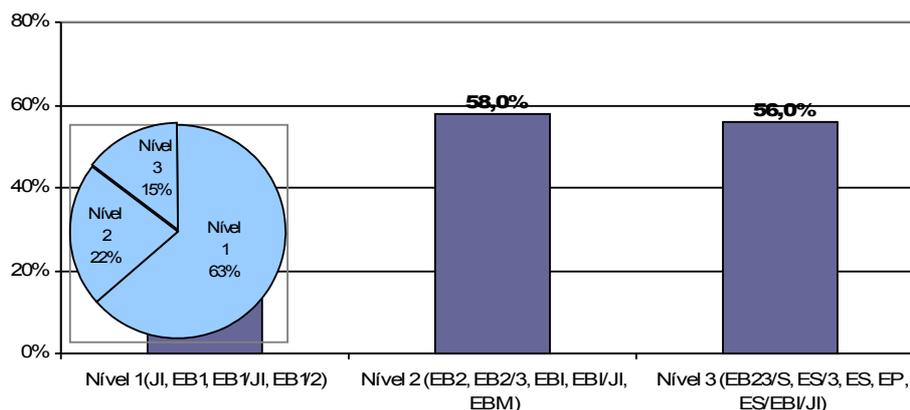


Figura 2 – Projectos recenseados e percentagem de escolas com pelo menos um projecto a decorrer, segundo o nível de ensino

Assim, como se torna claro na figura 2, apesar de, em termos absolutos, a esmagadora maioria de projectos de EA/EDS recenseados (63%) 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, as agrupadas nos níveis 2 e 3, que mais desenvolvem este tipo de projectos, correspondendo, no entanto, a pouco menos de 13% do total de estabelecimentos escolares.

O peso esmagador dos estabelecimentos agrupados no nível 1 determina, com efeito, os resultados apresentados na figura 3. Neste caso, são os alunos do 1º ciclo (48,4%) e dos Jardins-de-infância (32,9%) os principais alvos dos projectos sublinhando, uma vez mais, a vertente algo “infantilizadora” que persiste na EA/EDS em Portugal. Realce-se, por outro lado, que a frequência atingida pela comunidade local em geral não ultrapassa os 7,1% dos projectos aqui analisados. Abaixo do valor, já pouco expressivo, atingido pelos projectos promovidos fora da escola pelas organizações não-escolares (Schmidt, Nave e Guerra, 2006; 2007). A dificuldade em passar para além dos muros da escola parece, afinal, impor-se ainda mais do que as intangíveis barreiras etárias.

Pode pois dizer-se que a ideia de que a EA em Portugal tem vindo a apostar, sobretudo, nos níveis etários e de ensino mais baixos — confirmada, aliás, pelos resultados expressos nas figuras 2 e 3 — só se verifica quando tomados os dados na sua globalidade ou seja, considerando o peso esmagador dos estabelecimentos escolares do 1º Ciclo e dos Jardins de Infância. Quando relativizada pelo número existente de escolas dos diferentes níveis de ensino, e pelo número de projectos recenseados por estabelecimento de ensino, a aposta da EA/EDS em Portugal parece, afinal, ser maior nos níveis de ensino mais elevados.

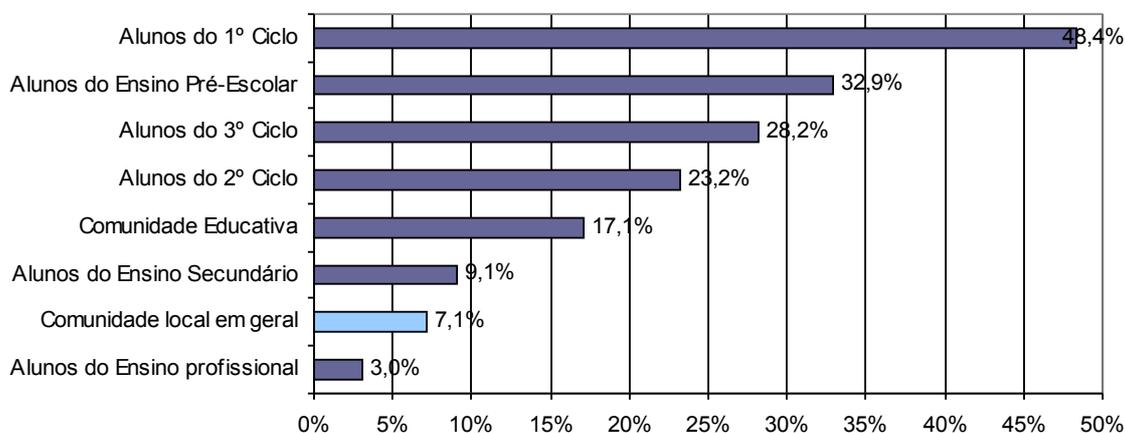


Figura 3 – Destinatários dos projectos promovidos nos estabelecimentos escolares



Vejamos, então, de quem parte a iniciativa para avançar com este tipo de projectos nas escolas. Como se verifica na figura 4, 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.

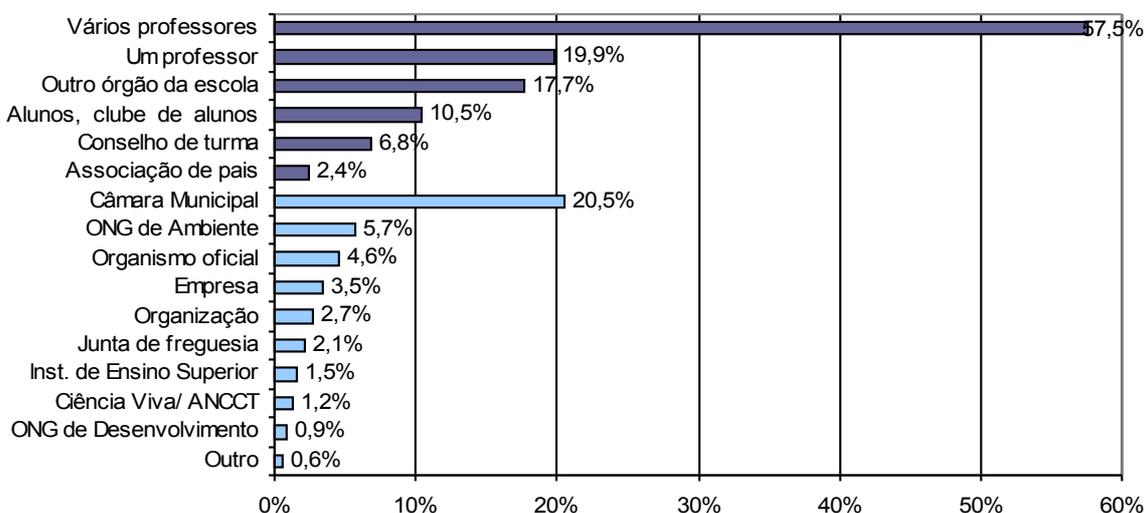


Figura 4 – Iniciativa do projecto

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 referam-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 recenseados (52%) têm origem e desenvolvem actividades inseridas 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.

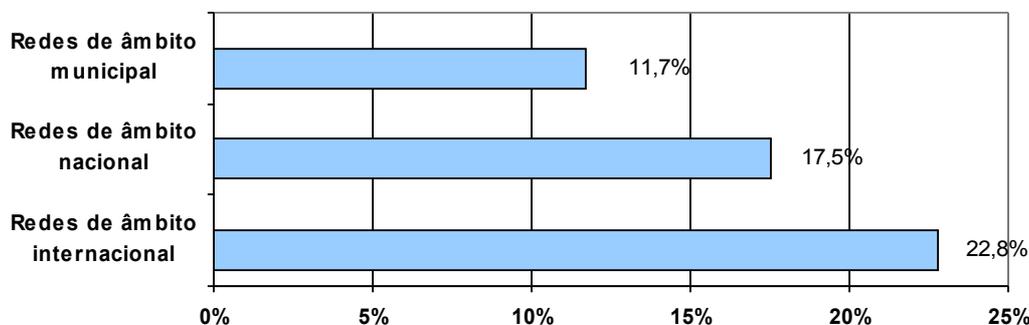


Figura 5 – Redes de pertença segundo o âmbito mais alargado de actuação

Redes que, de acordo com a figura 5, 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 patentes, aliás, na análise dos resultados do inquérito anterior aplicado a instituições não-escolares promotoras de EA/EDS (Schmidt, Nave e Guerra, 2006; 2007).

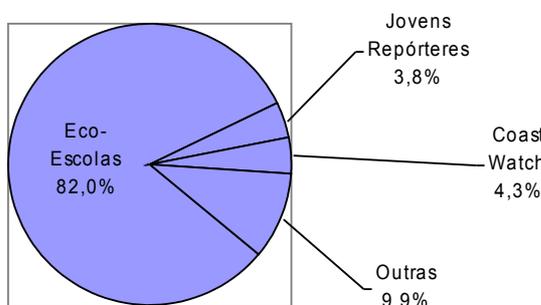


Figura 6 – Redes de âmbito internacional segundo os inquiridos

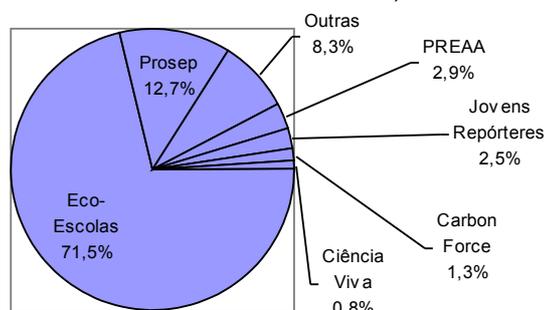


Figura 7 – Redes de âmbito nacional segundo os inquiridos

Como podemos constatar nas figuras 6 e 7, tanto 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%.

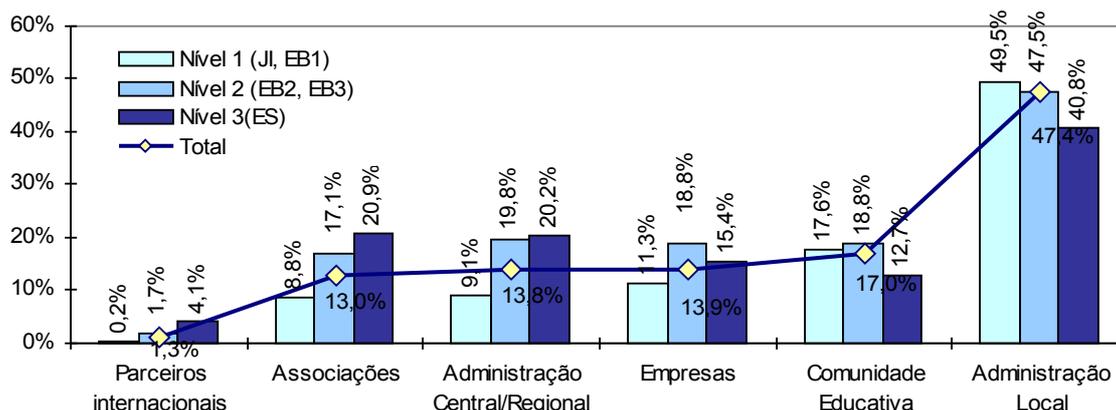


Figura 8 – Tipo de parceiro envolvido no projecto de EA/EDS, segundo o nível de ensino ministrado

Quanto às parcerias envolvidas são as autarquias que definitivamente se destacam como parceiros privilegiados das escolas portuguesas, tendo sido nomeadas por 47,4% do total de projectos recenseados. Aparentemente e de acordo com a figura 8, 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 excepção acontece — como aliás seria de esperar, dado tratar-se de projectos escolares — com os elementos da comunidade educativa (órgãos de gestão, núcleos de estudantes e de professores, associações de pais...).

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 9, parece inegável a influência dos níveis de ensino ministrados nos estabelecimentos e a durabilidade atingida pelos projectos recenseados.

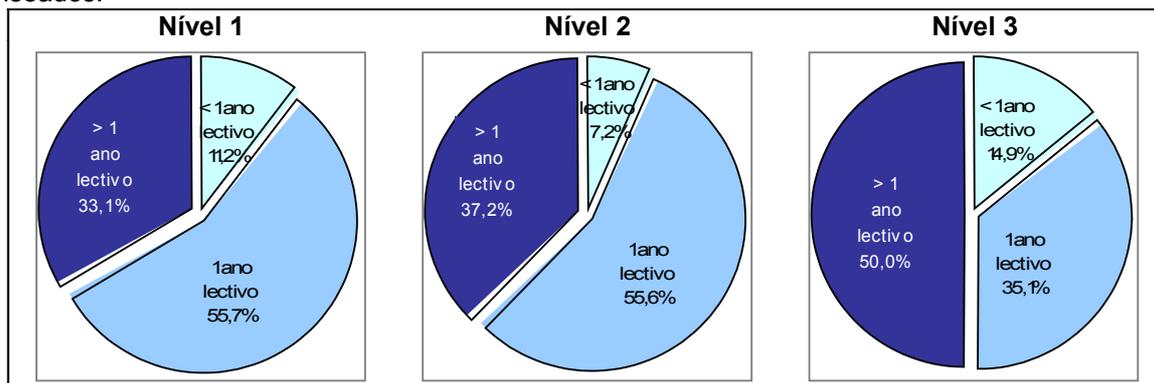


Figura 9 – Duração do projecto segundo o nível de ensino do estabelecimento

Nas escolas agrupadas no nível 3 (basicamente do Ensino Secundário) metade dos projectos declaram uma existência superior a 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 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/EDS 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 mobilidade e inconstância da situação dos professores que ocorre, sobretudo, entre os profissionais mais jovens (simultaneamente mais interessados e mais activos).

Vejamos então o que se passa relativamente à avaliação destes projectos. Talvez algo surpreendentemente a esmagadora maioria deles (82,5%) referem desenvolver um qualquer processo avaliativo. Interessa, portanto, analisar mais pormenorizadamente o tipo de avaliação levada a cabo nas escolas.

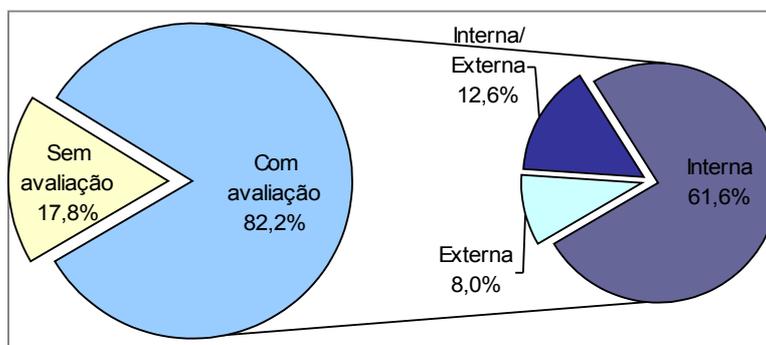


Figura 10 – Avaliação e modalidades avaliativas nas escolas



Desde logo é de assinalar o peso esmagador da avaliação interna (74,9%) e que, tanto quanto conseguimos perceber, se limita, na maior parte dos casos, a uma avaliação subjectiva por parte dos organizadores do projecto. Restam, então, 15,4% de projectos onde, segundo as respostas, se desenvolve uma avaliação híbrida (interna e externa) e apenas 9,4% 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/EDS, 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.

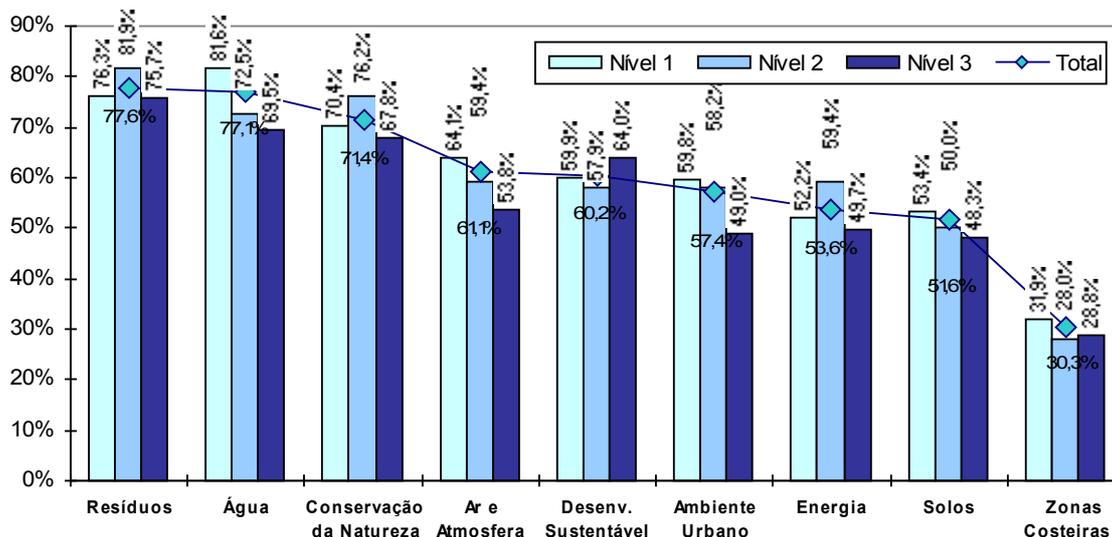


Figura 11 – Áreas temáticas trabalhadas nos projectos de EA/EDS segundo o nível de ensino

De acordo com a figura 11, constata-se que, na generalidade, as diferentes temáticas são desenvolvidas pelas escolas independentemente do nível de ensino ministrado. Exceptuam-se as questões da água, do ar e do ambiente urbano, mais presentes nos níveis de ensino mais baixos, 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 destaque-se o trio temático que já surgia nos lugares de topo no inquérito prévio a este, aplicado às organizações não-escolares promotoras de EA/EDS (Schmidt, Nave e Guerra, 2006, 2007), 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 11, interessa analisar o que está contido em cada uma das categorias.

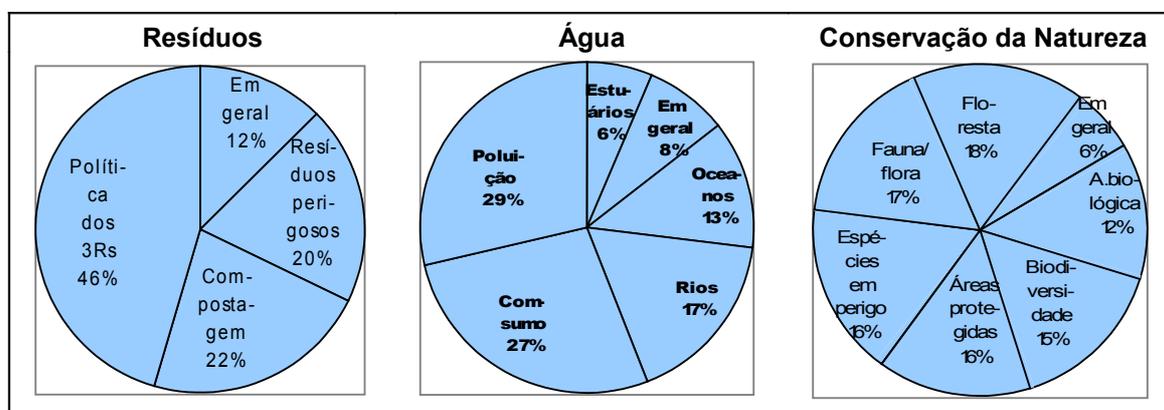


Figura 12 – Conteúdos das áreas temáticas “Resíduos”, “Água” e “Conservação da Natureza”



Começamos, então, pelas mais frequentes, graficamente representadas na figura 12. 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 é estranho, 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 nesta área temática, ficando-se por 12% as respostas que se referiram aos RSU em geral, sem mais especificações.

Na segunda área temática mais frequente (a água), 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 explorada, de acordo com os projectos recenseados (a conservação da natureza) é, talvez, a mais diversificada. Incluem-se, nesta categoria, 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%).

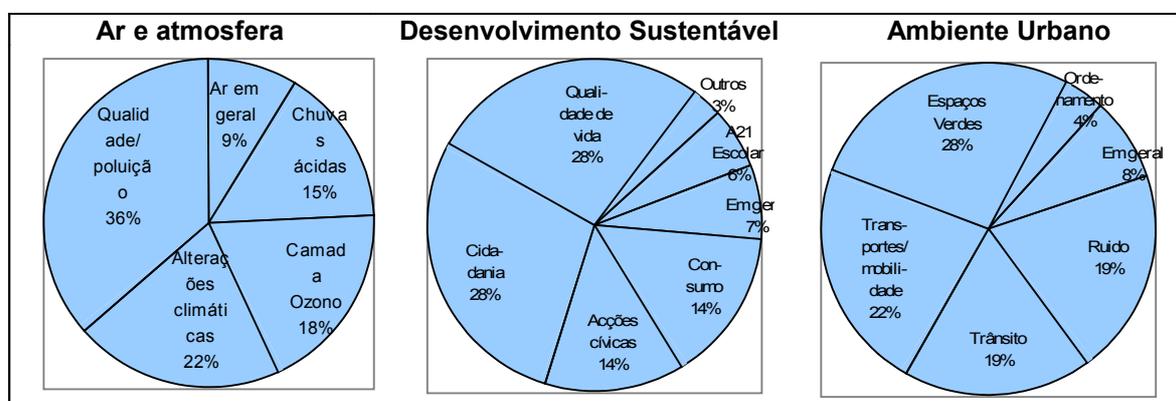


Figura 13 – Conteúdos das áreas temáticas “Ar e atmosfera”, “D. Sustentável” e “Ambiente Urbano”.

Na figura 13 surgem as categorias seguintes. A qualidade do ar e, sobretudo, as alterações climáticas têm assumido, nos últimos tempos, um protagonismo crescente. Talvez isso explique a subida da área temática “Ar e Atmosfera” que surge, no inquérito às escolas, 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 aos 22%, a camada do ozono aos 18%, as chuvas ácidas aos 15% e o ar em geral — sem mais especificações — chega aos 9% de projectos recenseados. As questões do Ar e da atmosfera, a sua qualidade e consequências da sua degradação parecem, assim, ter ganho um lugar de destaque nas temáticas a desenvolver nas escolas, muito mais pelas suas ressonâncias mediáticas do que, propriamente, pela acuidade local de alguns dos seus subtemas, como sejam a delapidação da camada do ozono ou as chuvas ácidas.

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 referiram-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.

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.

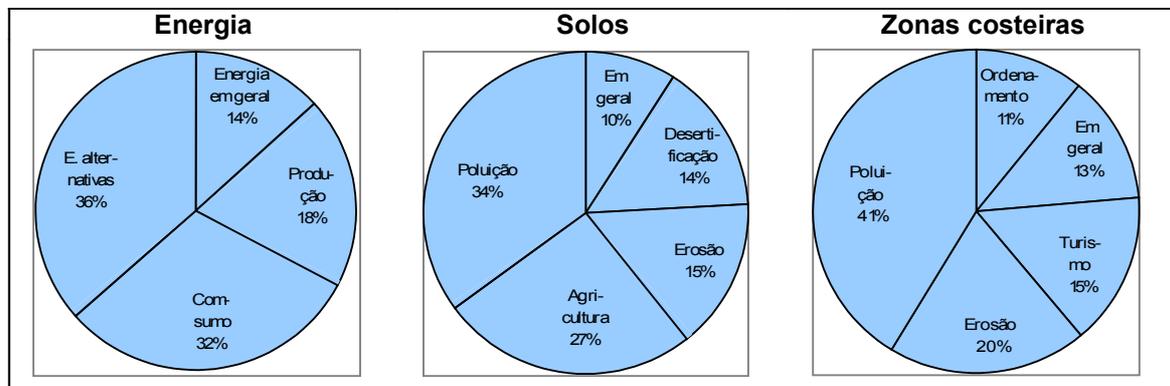


Figura 14 – Conteúdos das áreas temáticas “Energia”, “Solos” e “Zonas Costeiras”

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%. Já a área temática dos solos, por seu lado, agrupa questões indiferenciadas de poluição (34%), questões ligadas à agricultura (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%).

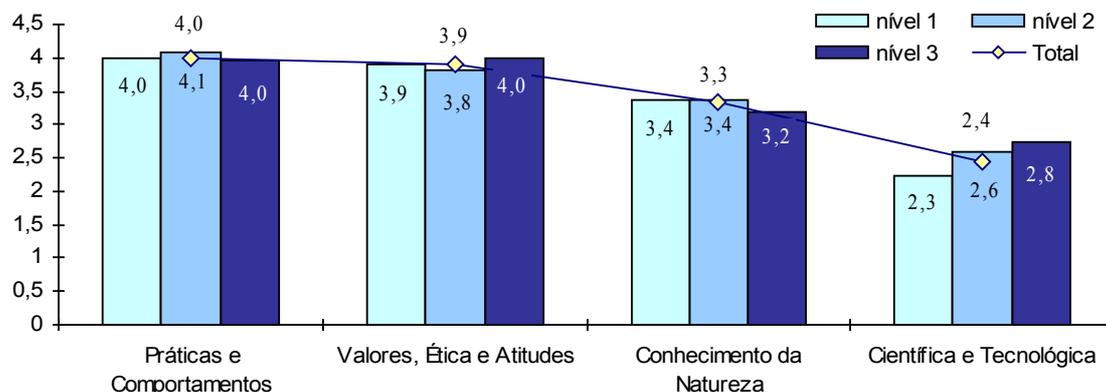


Figura 15 – Variação média da ênfase atribuída a dimensões da Educação Ambiental, segundo o nível de ensino ministrado no estabelecimento

A EA/EDS tem, no entanto, várias dimensões que tendem a ser desenvolvidas de modo desigual nas escolas. A partir da leitura da figura 15, é possível perceber que os docentes promotores dos projectos de EA/EDS trabalham, em primeiro lugar, a indução de práticas e comportamentos mais amigos do ambiente e a inculcação de valores e atitudes ambientalmente mais equilibrados, na esteira do que Dunlap designou por “Novos Valores Ecológicos” (Dunlap, Van Liere, Mertig, Catton, Howell, 2000). As questões do conhecimento da natureza e, sobretudo, as questões mais ligadas ao conhecimento científico e tecnológico são, de acordo com estes resultados, relegadas para um segundo plano, acentuando-se esta situação no caso dos Jardins de Infância e das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (nível 1).



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 aqui recenseados que prevêem destinatários na comunidade envolvente ou, pura e simplesmente, extra-escolares, não ultrapassam os 7,1%. Mesmo dentro da escola, aliás, dificilmente se encontram sinais de transversalidade que abranjam toda a comunidade (auxiliares de acção educativa, professores, alunos...).

As parcerias, por seu lado, surgem também 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 solidariedade social, teimam, no entanto, 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 ou nacional e, menos ainda, para o nível internacional.

Também no que respeita às temáticas mais abordadas, verifica-se um enfoque predominante em temas muito restritos e, de algum modo, tradicionais: política dos 3Rs, fauna e flora. A conservação da natureza, por exemplo, que está na origem do movimento ambientalista português, permanece ainda como âncora fundamental de princípios orientadores de acção deste tipo de organizações, parecendo ter sido transposta para o campo da EA/EDS, aí assentando 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, 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.

O “mundo real” parece ser, aliás, o que menos importa. Lembremos que o inquérito cujos resultados agora analisamos, decorreu logo após uma época particularmente penalizadora na questão dos 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). Contudo, poucos foram os projectos que recenseamos que se tenham dedicado ao tema. De igual modo, como é reconhecido pelo Plano Nacional da Água de 2000, a poluição dos rios atinge níveis elevados, mas, apesar disso, a água também não é um tema inspirador para os promotores destes projectos de EA/EDS.

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, das várias dimensões que, em conjunto, promovem ou bloqueiam a sustentabilidade.

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, apesar de alguns sinais de crescimento entre as escolas



de níveis mais elevados, é ainda esmagador. O que aponta para uma espécie de “infantilização” constante 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 currícula 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 em aspectos mais recreativos 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 currícula, 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: desperdiçando as sinergias que se podiam retirar de um esforço conjunto.

Uma terceira característica, que decorre das anteriores, prende-se com a própria “insustentabilidade” da EA/EDS, o que se constata através das dificuldades em dar sequência 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.

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 no trabalho de muitos professores do ensino público, também é frequente que, com a saída de determinado professor, o projecto morra por inacção ou desinteresse dos restantes.

O que falta, afinal, e retomando o início desta análise, 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 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:

- ALMEIDA, Ana Nunes de e Maria Manuel Vieira (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- BENAVENTE, Ana (org.) (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dunlap, Riley E., Kent D. Van Liere, Angela G. Mertig, William R. Catton, Jr. e Robert E. Howell (2000), “Measuring endorsement of an ecological worldview: a revised NEP scale”, *Journal of Social Issues*, 56 (3), pp. 425-442.
- 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)*, Lisboa, APEA/FCT-UNL

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, Susana Valente e João Pinheiro (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, Luísa, Mónica Truninguer e Susana Valente (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 (2005-2014) – Contributos para a sua Dinamização em Portugal*, Lisboa, Comissão Nacional da UNESCO.

SCHMIDT, Luísa, Joaquim Gil Nave e João Guerra (2006), "Dynamics of Environmental Education: An Overview of Portuguese Context", Actas do 12th International Sustainable Development Research Conference, Hong Kong, 6-8 de Abril de 2006.

SCHMIDT, Luísa, Joaquim Gil Nave e João Guerra (2007), "O Papel das Organização Não-Escolares na Promoção da Educação Ambiental: O Caso Português", Actas do IV Congresso Astur-Galaico de Socioloxia, Universidade da Corunha, A Corunha, 23 de Março de 2007.

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

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