

Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal

Luísa Schmidt & João Guerra

Resumo

No âmbito da década 2005-2014 proclamada pela UNESCO para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), realizou-se um diagnóstico que teve como principais objetivos conhecer o tipo de projetos, temáticas e intervenientes da Educação Ambiental (EA) em Portugal, a partir de dois inquéritos de âmbito nacional — um aplicado a um vasto leque de organizações não-escolares estatais, privadas e associativas e outro aplicado ao universo português de estabelecimentos de ensino básico e secundário. Dando conta de alguns dos resultados mais representativos, procura-se contribuir para uma descrição fundamentada em observação empírica. Refira-se, por exemplo, o persistente afinilamento do espaço de incidência da EA/EDS que sobrevaloriza a questão ecológica em desfavor da questão cívica, deixando na sombra áreas tão importantes para a sustentabilidade como as atividades económicas, ou as questões da qualidade de vida. Esta auto-delimitação tende a expressar-se também no peso excessivo da escola, dos estudantes e dos grupos mais jovens, em desfavor de uma maior abrangência que permitisse alargar o âmbito, à comunidade escolar, às famílias e à comunidade envolvente em geral. Características que resultam da desarticulação entre uma visão mais curricular do Ministério da Educação e uma prática mais assente em aspetos recreativos do Ministério do Ambiente, uma situação que tende a não criar as necessárias sinergias.

Palavras-Chave:

educação ambiental; desenvolvimento sustentável; escolas; Portugal

From Environment to Sustainable Development: Contexts and Actors of Environmental Education in Portugal

Abstract: As part of the UNESCO Decade of Education for Sustainable Development (ESD) 2005-2014, a study was undertaken with the main aim of determining the type of projects, subject areas and participants involved in environmental education (EE) in Portugal. The study was based on two national surveys – one directed at a wide range of non-school state, private and cooperative organisations; the other at primary and secondary schools. The specific objective was to determine the extent to which the promoters and facilitators of EE/ESD have adopted the new trends and concepts emerged in this area, taking into account the fact that on-going initiatives may follow two differing approaches: i) a more naturalist and traditional approach based on natural scientific knowledge, and ii) a newly-developing and more innovative approach that places greater emphasis on the close ties and dynamic relationships between environmental quality, socio-political and socio-economic factors. Notwithstanding controversies arising for differing reasons (inertia/conservatism or complaint/contestation), the aim of this new approach is to achieve a more significant role for sustainable development in the broad social field of citizenship education and mobilising support for sustainable development. By reporting some of the most representative results, our aim is to contribute to a description of EE/ESD based on empirical observation. One finding, for example, refers to the persistent narrowing of the field of action that results from the predominance of ecological over civic issues. The general picture, despite some exceptions, is of initiatives dominated by traditional formats and themes (e.g. urban solid waste, nature conservation) and an underestimation of other areas of equal importance for sustainable development, such as greater coordination between schools and local communities in dealing with problems related to socio-economic, health, urban planning, quality of life, etc. Trend that is also evident in the excessive weight given to younger students, to the detriment of a wider approach that would broaden the scope of EE by including the entire age range of school communities, and a model that involves more effective ties with local communities, as described above.

Keywords: environmental education; sustainable development; schools; Portugal

De l'environnement au développement durable: contextes et acteurs de l'éducation de l'environnement au Portugal

Résumé: L'UNESCO a déclaré la décennie 2005-2014 comme étant celle de l'éducation au développement durable. Dans ce cadre, nous avons réalisé une étude pour connaître et analyser le type de projets, les enjeux et les acteurs de l'éducation environnementale au Portugal. Cette étude est basée sur deux enquêtes nationales: l'une concerne un large éventail d'organisations non-scolaires – étatiques, privées et associatives – et l'autre a visé les écoles primaires et secondaires. En présentant certains résultats parmi les plus significatifs, notre but est de contribuer à une analyse ancrée empiriquement. On constate en général le rétrécissement persistant des thématiques qui sont l'objet de l'éducation au développement durable et de l'éducation environnementale où prédominent les questions écologiques au détriment des questions civiques et des facteurs importants pour le développement durable comme les activités socio-économiques, l'énergie ou les problèmes de qualité de vie urbaine sont ainsi laissés dans l'ombre. Cette tendance s'observe aussi dans le poids excessif donné aux projets d'éducation environnementale dirigés vers les enfants au détriment des adolescents et d'un champ d'application plus large qui incluerait aussi les familles et les communautés locales. Ces caractéristiques sont aussi la conséquence d'un manque persistant de coordination entre le Ministère de l'Éducation, dont l'approche est focalisée sur les curriculums scolaires et celle du Ministère de l'Environnement orientée vers des activités ludiques. Cette situation tend à limiter la création des synergies nécessaires.

Mots-clés: éducation à l'environnement; développement durable; écoles; Portugal

Del Medio Ambiente al Desarrollo Sostenible: Contextos y Actores de la Educación Ambiental en Portugal

Resumen: En el ámbito de la década 2005-2014, proclamada por la UNESCO para la Educación del Desarrollo Sostenible (EDS), se realizó un diagnóstico que tuvo como principales objetivos conocer el tipo de proyectos, temas y actores relevantes de la educación ambiental (EA) en Portugal, a partir de dos encuestas nacionales - una aplicada a una amplia gama de organismos no-escolares (estatales, privados y asociativos) y otra aplicada al universo de escuelas de enseñanza primaria y secundaria. Recurriendo a algunos de los resultados más representativos, se busca contribuir a una descripción basada en la observación empírica. Se identifica la reducción persistente del espacio de impacto de EA/EDS que sobrevalora el tema ecológico en detrimento de la cuestión cívica, dejando en las áreas de sombra algunos temas tan importantes para la sostenibilidad, como las actividades económicas, o la calidad de vida. Esta auto-definición tiende a expresarse igualmente en el peso excesivo de la escuela, de los estudiantes y de los grupos más jóvenes, en detrimento de un alcance más amplio para incluir toda la comunidad escolar, las familias y la comunidad circundante en general. Características que se derivan de un desacuerdo fundamental entre una visión del Ministerio de la Educación basado en el currículo y la práctica del Ministerio de Medio Ambiente basada, principalmente, en los aspectos recreativos. Esta situación tiende a impedir las sinergias necesarias.

Palabras clave: educación ambiental; desarrollo sostenible; escuelas; Portugal

1 – Nota introdutória

Numa altura em que a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS 2005-2014) já surtia os seus efeitos (Wals, 2009), em Portugal fez-se um diagnóstico que tinha como principais objetivos conhecer e avaliar o tipo de projetos de Educação Ambiental (EA) que se desenvolvia no país, as suas temáticas e os seus intervenientes. Para levar a cabo esta tarefa assumiu-se uma postura abrangente adotando, por um lado, um conceito amplo de EA – que incluísse a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) – de maneira a potenciar aspectos sociais e de cidadania. Por outro lado, avançando com uma abordagem maximalista, na esteira da proposta do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional da Unesco para a dinamização da DEDS (Schmidt, 2006), procurou-se chegar a todo o país, a todas as escolas e às muitas organizações não-escolares dinamizadoras de projetos de EA/EDS. Uma “empreitada” para a qual foi preciso mobilizar inúmeros apoios e empenhos, sobretudo por parte das escolas, dos professores e das muitas organizações não escolares que nos responderam.

Assim, a partir de dois inquéritos de âmbito nacional — um aplicado a um vasto leque de organizações não-escolares estatais, privadas e associativas e outro aplicado ao universo dos estabelecimentos de ensino básico e secundário portugueses —, procurou-se avaliar a situação atual dos projetos de EA/EDS, identificando características e dinâmicas dos projetos recenseados dentro e fora do contexto escolar, desenvolvidos quer por iniciativa das escolas, quer por iniciativa das ONG de ambiente ou de desenvolvimento, de autarquias ou de empresas (Schmidt, Nave & Guerra, 2010).

Dando conta de alguns dos resultados que melhor pareceram caracterizar a situação que esta atividade atravessa no contexto português, interessou, nomeadamente, compreender de que modo a EA tem vindo a integrar as novas tendências e conceitos que emergem nesta área, sem esquecer as suas dificuldades e estratégias para alcançar um papel de relevo no vasto campo social da formação para a cidadania, o que abrange necessariamente a mobilização para o desenvolvimento sustentável.

2 – EA/EDS – Percursos, saberes e experiências

Entende-se, em geral, a EA como um processo de aprendizagem permanente que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo o sentido crítico e a capacidade para intervir civicamente. Desde cedo a EA definiu-se como um processo destinado a fazer com que os cidadãos ganhassem consciência do ambiente e adquirissem conhecimentos, competências, valores, motivações e compromissos para participarem

e tomarem decisões responsáveis relativamente ao ambiente. Neste sentido, a EA tem em vista a cidadania, uma cidadania consciente do meio biofísico que suporta a vida (a humanidade e toda a comunidade biótica), bem como dos seus problemas, justificações e formas de intervenção que permitam solucioná-los (Stapp *et. al.*, 1969). Quer isto dizer que a EA foi pensada como um processo progressivo e dinâmico de aprendizagem que permitirá alcançar ou, pelo menos, pugnar pela concretização dos objetivos destacados na Declaração de Tbilissi: i) promover uma maior consciencialização ambiental, ii) proporcionar um maior conhecimento dos factos e problemas ambientais e iii) induzir a mudança de comportamentos para padrões mais consentâneos com os imperativos ecológicos (UNESCO, 1977).

No entanto, apesar do esforço inegável, tantas vezes até inglório, de muitos ativistas e profissionais envolvidos em ações de EA, o facto é que os desequilíbrios ecológicos e a degradação ambiental persistem e decorrem, pelo menos em boa parte, das díspares e desajustadas condições de consumo das sociedades modernas e da pobreza e desigualdades endémicas que continuam a flagelar a maior parte da população mundial. Daí que, um desenvolvimento ecologicamente equilibrado e sustentável referido com ambição 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” (CMAD,1991 [1987]:55).

Esta tónica nas questões do desenvolvimento que, em termos práticos e sobretudo em períodos de recessão económica como o que atravessamos, equivalerá a falar de crescimento económico¹ tem provocado alguma resistência na substituição da expressão *Educação Ambiental* pela expressão *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) que a iniciativa da promoção da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO* quis consagrar. Do ponto de vista que aqui procuramos defender, no entanto, o conceito de EDS inclui em si mesmo todos os princípios e valores já subentendidos ou contidos na tradicional noção de EA, ainda que, segundo os seus proponentes, procure ir mais longe, promovendo, ou procurando promover, mudanças concretas nos comportamentos.

Esta orientação é explicitamente valorizada por vários autores. Para Daniella Tilbury, por exemplo, a abordagem da EDS deve tomar partido e direcionar-se não apenas para as relações sociedade-ambiente, mas também para as relações intrassociais (Tilbury, 2004). A EDS, aliás, partilha com o desenvolvimento sustentável os seus aspetos preditivos e normativos: a convicção de que o sistema mundial atual corre o risco de colapsar e a necessidade de evitar o colapso através da antecipação dos seus efeitos, o que passa pela mudança de comportamentos com significado sistémico (Tibbs, 2011) tendo, portanto, em conta as iniquidades

sociais. Nesta ótica, o que está em causa já não é apenas a consciência, o conhecimento e a compreensão dos desequilíbrios ambientais, nem sequer, ou fundamentalmente, os valores e as atitudes ambientais, mas, sobretudo, capacitar os indivíduos a tomar posição e a agir em sociedade (Tilbury, 2004), com competências transversais que atravessam as esferas do ambiente, da equidade, da justiça, da democracia, do respeito cívico (Hesselink *et. al.*, 2002).

Na prática, no entanto, a EA pode até surgir mais radical e crítica, dada a sua insistência nas relações sociedade-ambiente e na abordagem holística que, segundo os seus proponentes, desde sempre a marcou. Para os críticos do conceito de EDS não há, assim, nada de extraordinariamente novo e a sua maior disseminação explicar-se-á, afinal, pela sua aceitação (ainda que tácita) do crescimento económico e pela sua capitulação nem sempre clara, mas efetiva, perante o poder politicoeconómico (Meira & Sato, 2005; Binstock, 2006).

Ainda assim, alguns autores fazem a ponte e insistem na ideia de que ambos os paradigmas não aspiram mais do que a um único e mesmo objetivo (McKeown & Hopkins, 2005), sugerindo que talvez fosse melhor entendê-los como conceitos operativos complementares.

A adoção de uma nova visão sobre o ambiente deve, por isso, ser encarada não como um meta educativa em si, mas antes “como um dos resultados lógicos e práticos de todo um processo educativo” (Jickling & Spork, 1998, p. 325). Partilhando desta ideia, na perspetiva que aqui defendemos, ambos os termos respondem aos mais importantes parâmetros da educação necessária para fortalecer o ambiente e o desenvolvimento sustentável. Em última análise, ambos exaltam o civismo e a cidadania responsável como meios para atingir níveis mais elevados de sustentabilidade no desenvolvimento, é promover o compromisso para contribuir para a consecução de um maior equilíbrio nas relações sociedade-ambiente, assim como maior equidade entre diferentes comunidades.

Por conseguinte, não nos pareceu necessário buscar o consenso sobre o significado da EDS ou da EA, mas sobretudo, procurar o consenso em torno de um conjunto de princípios fundamentais que cobrem o seu âmbito, os seus propósitos e as suas práticas (Wals, 2009; Schmidt, Nave, O’Riordan e Guerra, 2011).

3 – De fora para dentro do espaço escolar

Muitos dos projetos de Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EA/EDS) têm, como se percebeu desde as primeiras investidas no terreno, uma origem extraescolar, partindo frequentemente de iniciativas de organizações quer de âmbito governamental (local e central), quer da sociedade civil e do mundo empresarial. A aplicação prévia de um inquérito

específico a estas organizações promotoras de EA/EDS que aqui designamos por “não-escolares” procurou preparar o terreno para a aplicação do inquérito de maior fôlego aos cerca de 15.000 estabelecimentos escolares em funcionamento nos anos letivos de 2005/2006 e 2006/2007 e aos projetos que aí decorriam.

A tipologia de partida destas organizações foi propositadamente ambiciosa para potenciar a recolha de respostas válidas. Depois de mais de 6.500 contactos consecutivos por correio tradicional, por correio eletrónico e por telefone após a disponibilização *on-line* do inquérito em Junho de 2005, obtivemos mais sucesso em alguns dos grupos selecionados na tipologia de partida do que outros. Foi, por isso, necessário, reagrupar as organizações de forma a garantir maior consistência na análise. Alguns dos grupos, pela fraca taxa de resposta e pelo diminuto número de projetos recenseados, deixaram de fazer sentido enquanto grupo autónomo e foram integrados em grupos de organizações tematicamente mais próximos.

	ENTIDADES CONTAC- -TADAS	COM PRO- JETO	PROJETOS RECENSE- -ADOS	% COM PROJETO (RESPON- -DENTES)	% COM PROJETO (TOTAL)	SEM PRO- JETO	SEM RES- POSTA	TAXA DE RESPOS- -TA
	N	N	N	%	%	N	N	%
Áreas Classificadas	28	27	54	100,0	96,4	0	1	96,4
Ecotecas	10	7	26	100,0	70,0	0	3	70,0
Assoc. nacionais de escuteiros	3	2	9	100,0	66,7	0	1	66,7
Câmaras Municipais	308	190	572	84,8	61,7	34	84	72,7
ONG de Ambiente	128	74	142	92,5	57,8	6	48	62,5
Outros equipamentos	20	9	19	100,0	45,0	0	11	45,0
Programas Polis	22	8	8	57,1	36,4	6	8	63,6
Organismos Oficiais	60	17	31	53,1	28,3	15	28	53,3
Ciência Viva	13	3	4	37,5	23,1	5	5	61,5
Empresas/Assoc. Empresariais	163	36	72	43,4	22,1	47	80	50,9
ONG de Desenvolvimento	219	26	29	42,6	11,9	35	158	27,9
Associações de Municípios	91	10	10	83,3	11,0	2	79	13,2
Museus/Fundações	121	8	10	12,7	6,6	55	58	52,1
Universidades/C. Investigação	390	9	13	56,3	2,3	7	374	4,1
Paróquias/Misericórdias/IPSS	698	8	8	21,1	1,1	30	660	5,4
Totais	2274	434	1007	64,2	19,1	242	1598	29,7

Quadro 1 – Promotores de ES/EDS, Projetos Recenseados e Índices de Resposta

Assim e de acordo com o Quadro 1, se atentarmos às percentagens de resposta tendo em conta o número de entidades previamente recenseadas (entidades contactadas) verificamos que as organizações que, de uma forma ou de outra, mais ligadas estão às questões do ambiente, seja na divulgação, seja na consciencialização, surgem com os mais altos valores. Destacando-se, com mais de 50% de respostas positivas ('organizações com projetos de EA/EDS') as Áreas Classificadas (96,4%), as Ecotecas (70,0%), as Associações de Escuteiros (66,7%), as Câmaras Municipais (61,7%) e as ONG de Ambiente (57,8%). Estas categorias, a que se junta a categoria de 'outros equipamentos' (que inclui Parques Temáticos e Zoológicos) são as que se aproximam ou atingem mesmo o pleno de respostas positivas com 'projetos de EA/EDS a decorrer'.

Ao nível da administração local, a EA/EDS parece, segundo os resultados apurados, ser uma tarefa assumida basicamente pelos municípios. De facto, se inúmeras associações de municípios têm vindo a ser criadas nos últimos anos para fazer face, por exemplo, à produção de resíduos e seu tratamento e, talvez não menos importante, aos compromissos de taxas mínimas de tratamento assumidos pelo país neste domínio, o número de projetos do EA na área dos resíduos urbanos, apoiados à escala local, tem sido elevado.

As taxas de resposta parecem variar, como já foi referido, com a atividade principal desenvolvida e sua proximidade com as questões do ambiente ou do que vulgarmente se associa ao ambiente. Para muitos não fará sentido, sequer, responder com uma informação negativa ('não desenvolve atividade em educação ambiental') ao nosso inquérito. É o caso das Paróquias, Misericórdias e IPSS que, de entre quase sete centenas de organizações contactadas, apenas 38 responderam ao inquérito e, de entre estas, apenas 8 declararam desenvolver atividades de EA/EDS.

Universidades e Centros de Investigação Científica, Museus e Fundações, e ONG de Desenvolvimento surgem, em conjunto com as Associações de Municípios, com as frequências mais baixas quer no número de projetos recenseados, quer nas percentagens de resposta. A educação ambiental parece, de facto, estar longe das prioridades destas organizações. Entre as Universidades e os Centros de Investigação, num universo de 390, não demos conta de mais do que 13 projetos desenvolvidos por apenas 9 das organizações contactadas. No universo de Museus e Fundações, por seu turno, entre 121 organizações contactadas, os projetos recenseados ficam-se pelos 13, desenvolvidos por apenas 9 organizações. Já no que respeita às ONG de Desenvolvimento, o número de projetos recenseados sobe um pouco (26), mas, ainda assim, não chegam aos 12% das organizações contactadas nesta categoria.

Assim, se o peso dos municípios se adivinhava já no quadro anterior, a Figura 1 não deixa margem para dúvidas. Em Portugal, e no que aos projetos de EA/EDS com origem extraescolar diz respeito, as Câmaras Municipais ocupam um peso esmagador. De facto, quase 60% dos projetos recenseados são desenvolvidos pela Administração Local (municípios e associações de municípios).

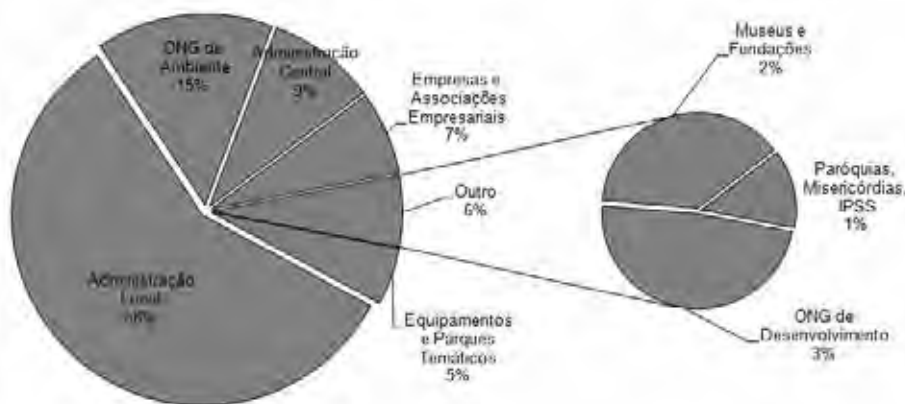


Figura 1 – Peso relativo das diversas categorias de organizações nos projetos recenseados

Com percentagens menos expressivas, mas ainda com alguma relevância, podemos referir 15% de projetos recenseados desenvolvidos pelas ONG de Ambiente, 9% desenvolvidos pela Administração Central (Áreas Classificadas, Programas Polis, CCDR, Direções Regionais de Ambiente, Instituto da Água, Instituto Português da Juventude...), 7% desenvolvidos pelas Empresas e Associações Empresariais e 5% desenvolvidos pelos Equipamentos e Parques Temáticos (Ecotecas, Jardins Zoológicos e Parques Temáticos). Finalmente, com menos de 5% do total de projetos recenseados surgem as ONG de Desenvolvimento, os Museus e Fundações e as organizações ligadas à igreja católica (Paróquias, Misericórdias e IPSS). Ainda que, em muitos casos, este tipo de organizações assumam algum protagonismo local e mesmo nacional, as suas prioridades parecem longe das questões de EA/EDS, sendo raros os casos em que estas são associadas às questões do desenvolvimento local ou à formação/educação cívica.

Contudo, se a origem dos projetos de EA/EDS mostra sinais de alguma diversidade, qual será o espectro de destinatários destas mesmas iniciativas? Tanto quanto podemos concluir a partir da Figura 2, de um modo geral, os destinatários dos projetos encontram-se na própria comunidade escolar e, em grande medida, a diversidade (já por si reduzida) parece limitado ao interior da escola. Com efeito, apesar de 33,5% dos projetos abrangerem a comunidade local em geral

(cujos planos de mobilização passam, muito frequentemente, pelos alunos e pela influência que se espera possam ter na mudança de comportamentos das suas famílias), as iniciativas de EA/EDS que se vão desenvolvendo, seja dentro, seja fora da escola, parecem privilegiar de forma esmagadora o contexto escolar e os alunos dos níveis de ensino menos elevados por alunos do primeiro ciclo, os destinatários de mais de 64% das respostas.



Figura 2 – Destinatários dos projetos promovidos pelas Organizações não-escolares

Em contrapartida, à medida que subimos no nível de ensino decresce o peso da categoria de destinatários nos projetos de EA/EDS. Ainda de acordo com a Figura 2, os estudantes universitários atingem um dos valores mais baixos (7,9%), ainda assim, acima dos grupos sociais desfavorecidos e dos grupos profissionais específicos que não ultrapassam valores pouco mais que residuais. Sem prejuízo de uma análise mais criteriosa destes projetos desenvolvidos dentro ou fora da escola, mas a partir de iniciativa extraescolar importa, para já, focar a nossa atenção no contexto escolar e nos projetos que aí se desenvolvem. É o que procuraremos fazer de seguida.

4 – A EA/EDS em contexto escolar

Tendo já a experiência da aplicação do primeiro inquérito às organizações não-escolares, desde cedo percebemos que a tarefa seguinte não se afigurava de fácil execução. Com efeito, as dificuldades de contacto e de recolha de respostas válidas nas escolas implicaram esforços acrescidos e uma dedicação

sem precedentes de toda a equipa de investigação. Impôs-se, para além disso, a necessária compatibilização do calendário do projeto de investigação com o calendário escolar, o que, em conjunto, implicou o prolongamento da fase de aplicação do inquérito aos estabelecimentos de ensino para mais um ano letivo.

Apesar disso, as razoáveis taxas de resposta atingidas só foram possíveis com uma insistência direta e repetida junto dos Conselhos Executivos e dos professores responsáveis pelos projetos de EA/EDS. Os questionários que foram enviados por três vias diferentes — primeiro por via eletrónica (e-mail), depois por correio e depois por fax — em grande parte dos casos, acabaram por se extraviar nos meandros escolares. Tivemos, enfim, que recorrer à via telefónica e ao contacto direto com as sedes de agrupamento e até com os professores para obter um número de respostas estatisticamente representativo por regiões (NUTS III) e por grau de ensino.

A complexidade da realidade escolar, aliada à necessária exigência do questionário, impuseram um trabalho apurado que permitiu alcançar taxas de resposta francamente positivas. Com efeito, o inquérito preparado para aplicar às escolas foi constituído por várias partes ou cadernos de que daremos conta apenas de dois:

- O Caderno A que procurava apurar as características principais da escola e arrolar práticas relacionadas com a EA/EDS aí desenvolvidas. Mesmo não havendo nada de relevante a registar em termos de atividades de EA/EDS, pedia-se sempre uma resposta das escolas, pelo menos a este caderno.
- O Caderno B que procurou identificar, a existência, projetos estruturados de EA/EDS ou de áreas contíguas como a Educação para a Cidadania, Educação para a Saúde, etc. Naturalmente, solicitava-se o preenchimento de um caderno B por cada projeto autónomo existente na escola.

REGIÃO	CADERNO A N = 14.998	CADERNO B N = 14.998
Região Norte	55,5%	8,5%
Região Centro	56,9%	8,7%
Região de Lisboa	32,1%	10,2%
Região do Alentejo	34,5%	6,0%
Região do Algarve	43,2%	16,5%
Região Autónoma dos Açores	60,5%	14,3%
Região Autónoma da Madeira	71,2%	26,7%
Totais Nacionais	51,1%	9,3%

Quadro 2 – Taxas de resposta aos cadernos do inquérito segundo a região

Como poderemos verificar no Quadro 2, globalmente, o grau de sucesso na obtenção de respostas variou bastante, quando comparadas as várias regiões do país. Há regiões como Lisboa ou o Alentejo, que se destacam, sobretudo, pelas baixas taxas de resposta e, conseqüentemente, com um número de projetos re-censeados menos expressivo do que seria de esperar. Outras, como os Açores e, sobretudo, a Madeira destacam-se em sentido inverso.

Com efeito, focando a análise especificamente no Caderno A, sublinham-se os valores das respostas obtidas das regiões insulares – 71,2% na Madeira e 60,5% nos Açores – e os valores das regiões Norte e Centro, ambas acima dos 55%. Os níveis de resposta mais baixos nem sempre correspondem, no entanto, a uma atividade deficitária em EA/EDS. O Algarve, por exemplo, com a terceira mais baixa percentagem de resposta ao Caderno A, apresenta uma das melhores taxas de resposta dos estabelecimentos escolares ao Caderno B (16,5%). Padrão de resposta que parece repetir-se na Região de Lisboa que, apesar dos baixos índices de resposta globais (Caderno A) foi possível perceber que, afinal, existe uma atividade mais intensa (Caderno B).

Quanto aos resultados da Região Autónoma da Madeira, revelando uma atividade fora do comum no panorama nacional, poderão relacionar-se com o extremo empenho que os serviços da Secretaria Regional do Ambiente colocaram na aplicação do Inquérito na região. Acresce que na Madeira as escolas não estavam associadas em agrupamentos escolares, o que terá garantido uma maior facilidade nos contactos para o preenchimento e recolha dos questionários, e depois, não menos importante, um maior empenhamento nas respostas ao inquérito por parte dos Conselhos Diretivos escolares.

Importa referir ainda que não serão raros os projetos desenvolvidos no Continente e nos Açores destinados, não a uma única escola, mas ao conjunto de escolas do agrupamento, situação que atinge 10,5% dos projetos segundo a informação recolhida a partir do Caderno B. Isto quererá dizer que, ao número de projetos desenvolvidos nestas regiões, pode eventualmente corresponder um número bastante mais elevado de escolas e, por conseguinte, de estudantes abrangidos. O impacto destes projetos pode, assim, surgir subvalorizado se tal não for levado em linha de conta.

Procurando perceber como se comportam os estabelecimentos escolares por região (NUTS II), verificamos na Figura 3 que, entre os que nos enviaram, pelo menos, 1 Caderno B (correspondente a 1 projeto de EA/EDS em curso), as médias tendem a variar pouco. Ainda assim, nota-se que são as escolas da Região de Lisboa com 1,5 projetos por estabelecimento, logo seguidas pelas escolas da Região Autónoma dos Açores e do Algarve com, respetivamente, 1,30 e 1,37 que, em média, acumulam mais projetos.

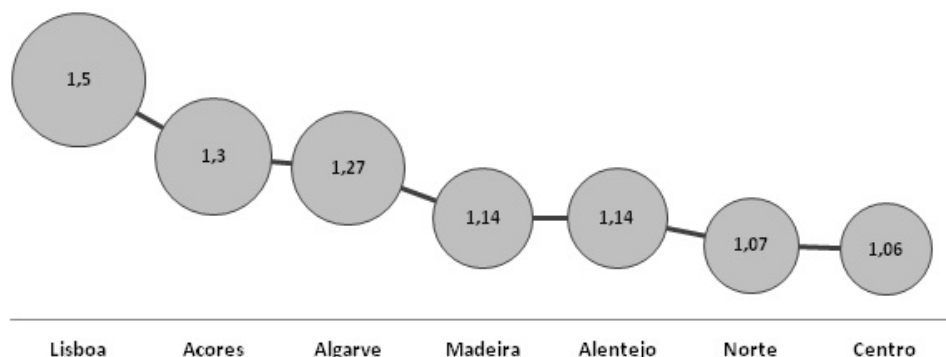


Figura 3 – Média de projetos (Cadernos B enviados) por escola

Refira-se, por outro lado, que parecem ser minoritárias as escolas que desenvolvem apenas um projeto de EA/EDS. De facto, mesmo nas regiões onde os valores são menos expressivos, como as regiões Norte e Centro, a média supera um projeto por estabelecimento, confirmando a ideia de que, quando uma escola realiza um projeto, tende a não ficar por aí e dinamizar outras iniciativas.

5 – Temáticas exploradas nos projetos recenseados

Tendo constatado que os projetos promovidos pelas organizações não-escolares se destinam esmagadoramente à população escolar (86,2%), decidimos cingir-nos às temáticas exploradas pelos projetos a decorrer efetivamente nos estabelecimentos escolares e, por conseguinte, relativos apenas ao inquérito aplicado aos cerca de 15.000 estabelecimentos escolares portugueses.

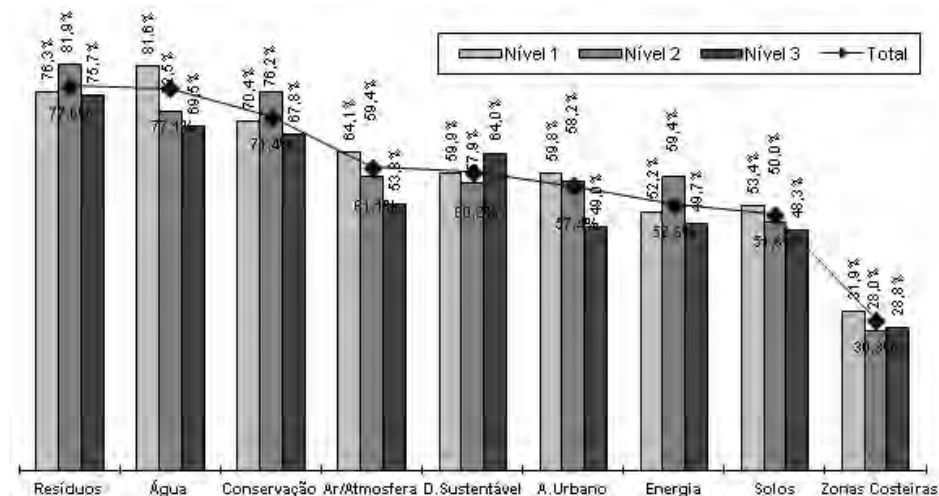


Figura 4 – Áreas temáticas trabalhadas nos projetos de EA/EDS segundo o nível de ensino

Quanto às áreas temáticas trabalhadas nestes projetos, como se verifica na Figura 4, destaca-se, em termos globais, a tríade temática: resíduos, água e conservação da natureza, com percentagens superiores a 70%. Na generalidade, os temas parecem ser selecionados independentemente do nível de ensino ministrado. Excetuam-se as questões da água, do ar e do ambiente urbano, tendencialmente mais presentes entre os menores graus de ensino, 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.

Mas mais do que perceber a hierarquia de valores entre as diversas áreas temáticas que as posiciona no ranking exposto anteriormente, interessa analisar o que está contido em cada uma das categorias. Começemos, então, pelas mais frequentes, graficamente representadas na Figura 5. A área temática dos resíduos é, segundo estes resultados, a grande aposta das autarquias que, em conjunto com as escolas, procuram ajudar a cumprir as metas de reciclagem a que o país se comprometeu. Não se estranha, portanto, que seja esta a área mais frequentemente trabalhada, destacando-se, dentro dela, a política dos 3Rs com quase metade destes projetos (46%). A compostagem e as questões dos resíduos perigosos são ainda referidas por 22% e 20% das respostas neste grupo, ficando-se por 12% as respostas que se referiram aos RSU em geral, sem mais especificações.



Figura 5 – Conteúdos das áreas temáticas: Resíduos, Água e Conservação da Natureza

Na segunda área temática mais frequente (a água), as vertentes mais trabalhadas são o consumo (27%) e a poluição (29%). Surgem, a seguir, os rios (17%), os oceanos (13%) e os estuários (6%). Finalmente, a terceira área temática mais explorada, de acordo com os projetos 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%).

Na Figura 6 surgem as categorias seguintes: a qualidade do ar e, sobretudo, as alterações climáticas que 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%. 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.



Figura 6 – Conteúdos das áreas temáticas: Ar e atmosfera, Desenvolvimento Sustentável e Ambiente Urbano.

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 28% dos casos aqui agrupados, seguidas por ações 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 com 7% e as Agendas 21 Escolares com 6%.

De acordo com os resultados expostos o ambiente urbano (trabalhado por 57,4% do total dos projetos 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 projetos.

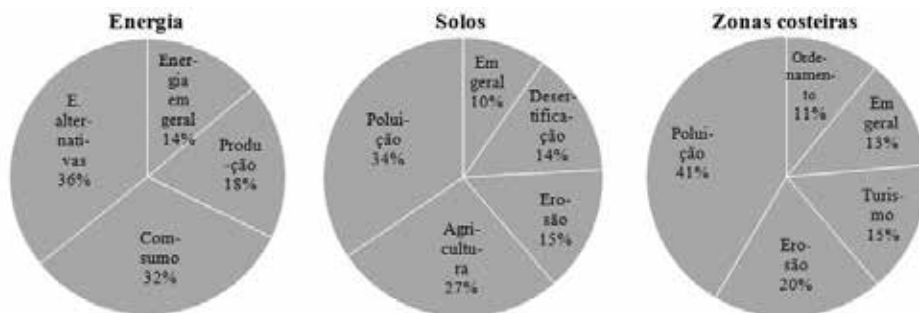


Figura 7 – Conteúdos das áreas temáticas: Energia, Solos e Zonas Costeiras

No fim da lista de áreas temáticas desenvolvidas nos projetos de EA/EDS recenseados, ficam temas de menor popularidade, cada um deles com 4 a 5 subtemas (Figura 7). Começando pela residual 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 menos relevantes, os processos de erosão e de desertificação com 15% e 14%, respetivamente. Finalmente, a área temática menos frequente, presente em apenas 30,3% dos projetos recenseados — zonas costeiras — refere sobretudo a questão da poluição (41%), os processos de erosão (20%), o turismo (15%) e o ordenamento (11%).

6. Conclusões

Fazendo 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 envolvendo a comunidade. Os projetos aqui recenseados que preveem destinatários na comunidade envolvente ou, pura e simplesmente, extraescolares, não ultrapassam os 7,1%. Mesmo dentro da escola, aliás, dificilmente se encontram sinais de transversalidade que abrangem toda a comunidade (auxiliares de ação 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. Instituições ligadas a temas cruciais como a Saúde, o Consumo, ou a Solidariedade Social, teimam, no entanto, em ficar de fora de uma EA/EDS demasiado acomodada e delimitada a áreas restritas. Desta auto-delimitação decorre, ainda, a dificuldade de atuar em rede. A esmagadora

maioria dos projetos tem, com efeito, um âmbito local que dificilmente alastra para o nível regional ou nacional e, menos ainda, para o nível internacional.

A auto-delimitação reflete-se, assim, num enfoque predominante e esmagador em temas específicos 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, parece ter sido transposta para o campo da EA/EDS, 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 existirem diretrizes europeias explícitas para se investir em projetos de EA. Daí a promoção desta área temática por parte de entidades públicas e por empresas de resíduos, patrocinadas 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 efetivas preocupações nacionais.

O “mundo real” parece ficar, de algum modo, longínquo do AE/EDS. Lembremos que o inquérito decorreu logo após uma época particularmente penalizadora na questão dos incêndios (dois anos consecutivos de inúmeros e calamitosos fogos que reduziram a cinzas uma boa parte da floresta portuguesa) e de seca (um ano com valores de precipitação mínimos). Contudo, poucos foram os projetos reenseados 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 foi, nesta fase, um tema suficientemente inspirador para os promotores destes projetos de EA/EDS.

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

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 ver reforçada esta vertente essencial nos objetivos da 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 projetos. O peso dos estudantes e dos grupos mais jovens é ainda esmagador, apesar de alguns sinais de crescimento entre as escolas de níveis mais elevados. Tal aponta para uma espécie de “infantilização” constante da EA/EDS e para uma tendência especialmente recreativa e lúdica que tem caracterizado o panorama destas atividades 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 ainda assente em aspetos mais re-creativos 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 extracurricular. Ao invés, o Ministério da Educação foi procurando inserir elementos programáticos de ambiente e ecologia nos currículos, numa certa verticalidade e à medida que as diretrizes europeias o apontavam ou exigiam. Um e outro, no entanto, apenas excecionalmente se cruzam nos objetivos 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, tal como se verificou quando existiu uma articulação mais evidente nos finais dos anos 90, a qual facultou dinâmicas evolutivas importantes (Schmidt, Nave e Guerra, 2010).

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 continuidade às ações desenvolvidas. Os projetos nascem, segundo a maioria das respostas, com objetivos de se manterem, mas a realidade depressa se encarrega de lhes cercear tais ambições. A maior parte deles não resiste a mais de três anos e, ainda que se trate de um retrato momentâneo da realidade, são maioritários os que se iniciaram há menos de um ano.

Um fator claro desta "insustentabilidade" prende-se com as dificuldades de mobilização a vários níveis. Mobilização da sociedade civil em geral (a que não será estranho o distanciamento que aparentemente existe entre os projetos desenvolvidos e a comunidade em geral) e da própria comunidade escolar encabeçada pela dificuldade em cativar e envolver os professores nos projetos. Seja pela forma como a própria escola está organizada e apoia este tipo de atividades, 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 projeto morra por inação ou desinteresse dos restantes.

Em suma, a complexidade dos fatores que moldam e estabelecem a capacidade de mudança da EA/EDS é elevada e depende de uma imbricada teia de influências que passam por fatores externos — *e.g.*, institucionais, económicos, demográficos, sociais e culturais — e por fatores internos — *e.g.*, motivações, conhecimentos, perceções, valores, atitudes, emoções, *locus* de controlo, responsabilidades e prioridades (Kollmuss e Agyeman, 2002). Para que este jogo de influências mútuas ganhe eficácia, é necessário a capacidade de interagir com o mundo extraescolar e de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada, dar sentido e coerência às ações e aos projetos de EA/EDS.

As atividades dessa espécie de “laboratórios de sustentabilidade”, em que idealmente se transformariam as escolas, abrangem um conjunto variado de temáticas e áreas de ação que, por sua vez, envolvem mudanças tanto nas infraestruturas, logísticas quotidianas e nos consumos das escolas, como nos tópicos científicos, nos métodos de aprendizagem e de formação, passando pelo envolvimento dos professores e demais agentes educativos, dos alunos dos vários níveis de ensino, das famílias e dos actores locais... (Schmidt, Nave, O’Riordan e Guerra, 2011). Trata-se, pois, de redefinir o papel da escola, alargando o seu foco para além do ensino e da aprendizagem, para centrar esforços no espaço de interação entre a escola, as famílias e a comunidade, num processo que se desenrolaria a quatro dimensões: construir, transformar, criticar e emancipar.

Notas

1 A este propósito, importará conferir a reflexão de Manuel Barbosa sobre o imperativo do crescimento no desenvolvimento e a sua ressignificação a partir da sociedade civil (Barbosa, 2013).

Referências Bibliográficas:

- Barbosa, M. (2013). “A Educação e o Desenvolvimento sob o Imperativo do Crescimento: Ressignificação a partir da Sociedade Civil”. *Revista Lusófona de Educação*, 23: 13–30.
- Binstock, M. (2006). *A Survey of National Environmental Education and Education for Sustainable Development Laws and Policies: Lessons for Canada*. Toronto: Canadian Institute for Environmental Law and Policy.
- CMAD [1991 (1987)]. *O Nosso Futuro Comum*. Lisboa: Meribérica.
- Hesselink, F., Van Kempen, P. & Wals, A. (2002). *ESDebate: International Debate on Education for Sustainable Development*. Gland: IUCN- Commission on Education e Communication (CEC).
- Jickling, B. & Spork, H. (1998). Education for the Environment: a critique. *Environmental Education Research*, 4 (3), 309–327.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental Education Research*, 8 (3), 239-260.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2005). EE and ESD: Two Paradigms, One Crucial Goal. *Applied Environmental Education & Communication*, 4 (3), 221-224.
- Meira, P. & Sato, M. (2005). Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*, 14 (25), 17-31.
- Schmidt, L. (Coord.) (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014) – Contributos para a sua Dinamização em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO – Portugal.

- Schmidt, L., Nave, J.G. & Guerra, J. (2010), *Educação Ambiental - Balanço e Perspectivas para uma Agenda mais Sustentável*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Schmidt, Luísa, Nave, Joaquim Gil, O' Riordan, Tim, Guerra, João (2011). Trends and Dilemmas Facing Environmental Education in Portugal: From Environmental Problem Assessment to Citizenship Involvement. *Journal of Environmental Policy & Planning*. 13 (2), 159-177.
- Stapp, W.B., et. al. (1969). The concept of environmental education, *Journal of Environmental Education*, 1(1), 30-31.
- Tibbs, H. (2011). Changing Cultural Values and the Transition to Sustainability. *Journal of Futures Studies*, 15(3): 13-32.
- Tilbury, D. (2004). Rising to the Challenge: Education for Sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2): 103-114.
- Emerging Issues in Education for Sustainable Development, in B. B. Bhandari e O. Abe (Orgs.). *Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Visions*. IGES/Japan and SchEMS/Nepal, 29-40.
- UNESCO. (1977). *The Tbilisi Declaration: Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education Organized by UNESCO in Cooperation with UNEP*. Tbilisi: UNESCO.
- Wals, A. (2009). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005-2014) – Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. Paris: UNESCO.

Luísa Schmidt

Investigadora Principal do Instituto de Ciências Sociais
da Universidade de Lisboa
Coordenadora do Observa – Observatório de Ambiente e Sociedade
schmidt@ics.ul.pt

João Guerra

Investigador Pós-Doc do Instituto de Ciências Sociais
da Universidade de Lisboa
Membro do Conselho Executivo do Observa – Observatório de Ambiente
e Sociedade
joao.guerra@ics.ul.pt

Data de recepção: Fevereiro de 2013
Data de avaliação: Maio de 2013
Data de publicação: Dezembro de 2013