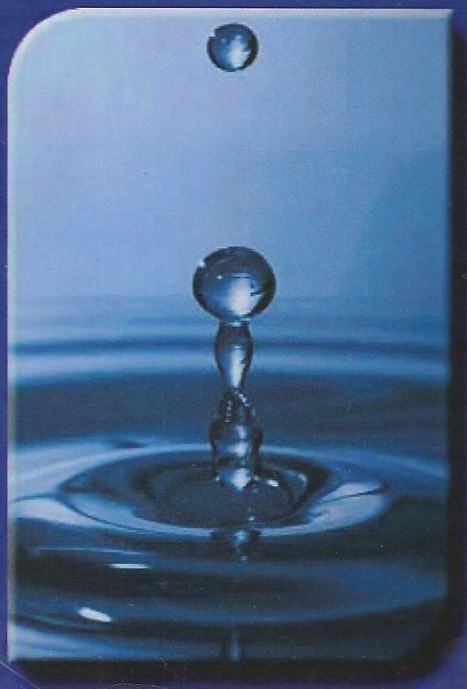


# EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE



Ligia Isabel Estrada vidal  
Antonio Matas Terrón  
(Coordinadores)

Versão provisória.

Para aceder à versão final, por favor consultar:

Schmidt, L. e Guerra, J. (2012), “EA, EDS e Cidadania – Reflexões em torno de três conceitos”, in *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible*, Sevilla, InforNet: 13-36.

Coordinadores: Ligia Isabel Estrada Vidal y Antonio Matas Terrón

Autores: Antonio Matas Terrón, Ligia Isabel Estrada Vidal, Luisa Schmidt, João Guerra, Juan Jesús Martín Jaime, LIPOR, M. DE Fátima Poza Vilches, José Gutiérrez Pérez, Ana Pinto de Moura, y Luis Miguel Cumba

Coordinadores

Ligia Isabel Estrada Vidal

António Matas Terrón

INFONET

Sevilla, 2012

ISBN: 978-84-616-2595-6



## **EA, EDS e Cidadania – Reflexões em torno de três conceitos**

**Luísa Schmidt  
João Guerra**

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Ambiental (EA) terá surgido entre nós, pelo menos de forma mais institucional, há cerca de 35 anos. Logo em 1973, a recém-criada Comissão Nacional do Ambiente (CNA) estabelecia no seu plano de trabalho o objectivo de introduzir as questões ambientais nos programas de ensino. Intenção que se arrastou por mais de uma década. Realizaram-se, é certo, inúmeras acções nas escolas pela mão de precursores como João Evangelista, Correia da Cunha e Almeida Fernandes, mas só com a integração europeia e respectiva pressão comunitária, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 contemplou a EA em todos os níveis de ensino. Em paralelo, o então criado Instituto Nacional de Ambiente (INAMB) visou impulsionar a formação, informação e participação cívica, especificamente pela educação nas escolas. A estas instituições devemos, mais tarde, as ecotecas e o apoio decisivo às eco-escolas e outros programas inovadores em diversos estabelecimentos escolares do país.

Os resultados de todas estas medidas parecem, no entanto, ter sido muito menores do que seria de esperar. O INAMB — mais tarde Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB), depois Instituto do Ambiente (IA) e actual Agência Portuguesa do Ambiente (APA) — nunca accionou todas as potencialidades para que fora criado e nas escolas pouca margem tem restado para integrar “mais uma tarefa”, vivendo-se em contínuo sobressalto para se alcançarem

resultados mínimos em coisas sempre consideradas muito mais importantes. Nestas últimas três décadas, quase tudo se ficou por um campo disciplinar vago, ou demasiado dependente da vocação e do protagonismo deste ou daquele professor, deste ou daquele conselho directivo. Com repercussões nas possibilidades de produção e sistematização de conhecimento sobre esta realidade, as actividades de EA parecem muitas vezes limitar-se a algumas boas iniciativas dispersas e a excelentes boas vontades, inutilizadas perante a indiferença oficial e a falta de planeamento das pastas da Educação e do Ambiente. É cada vez mais importante fazer uma análise constante e sistemática sobre os desenvolvimentos e dinâmicas conseguidas pela EA — ou, segundo a terminologia emergente discutida mais à frente, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Ora, entre nós esboça-se o movimento de mudança, 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 EA com outras áreas da educação para

a cidadania. É, por isso, essencial traçar um diagnóstico que permita ajudar a delinear as linhas de acção pública nesta área, a partir da identificação de constrangimentos e potencialidades. Para tal há que 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.

Neste sentido, como primeiro passo, foram aplicados em 2002 dois inquéritos sistemáticos aplicados em dois universos distintos mas complementares, ligados à promoção de iniciativas e projectos educativos englobáveis numa noção alargada de EA ou educação para o desenvolvimento sustentável: i) as organizações não escolares que actuam a partir do exterior do universo institucional do sistema educativo formal (governamentais e não governamentais) e ii) os cerca de 15.000 estabelecimentos escolares não universitários disseminados por todo o território nacional (privados e públicos). É sobre os resultados

do inquérito às Instituições não escolares que nos parece particularmente interessante discutir neste texto.

### **A CONCILIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM OS PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

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

De então para cá, o tema foi penetrando em manuais e actividades escolares, apesar da importância político-social dos problemas ambientais ter oscilado nestes últimos anos. Contudo, tornaram-se cada vez mais presentes na consciência social problemas como a delapidação da camada do ozono, o aquecimento global, a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a destruição dos habitats e a consequente redução da biodiversidade, etc. Para lhes dar resposta e, muito mais, para contribuir para a sua solução, é

premente a mudança de atitudes e comportamentos que permita uma gestão mais responsável dos recursos e fomenta uma verdadeira equidade social não só intra-geracional (maior justiça na disponibilização e usufruto dos recursos naturais entre povos e grupos sociais), mas também inter-geracional (assegurar a satisfação das necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras poderem satisfazer as de então).

Reforçou-se, assim, caminho a uma nova área de formação e educação dos cidadãos. Entende-se, em geral, a EA 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, tal como foi expresso na Declaração de Tblissi. Neste documento defende-se uma EA constituinte de “um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. (...) Ao adoptar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdiscipli-



nar, a educação ambiental cria uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os actos do presente às consequências do futuro” (UNESCO, 1978). Estamos, portanto, perante um processo que se pretende continuado e compreensivo, de modo a permitir uma interpretação integrada do ambiente que incorpore o próprio lugar dos cidadãos no complexo sociedade-ambiente e as consequências das suas actividades no ecossistema (Stapp et al, 1969).

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” (CMAD, 1991[1987]:55).

A partir da ideia original de desenvolvimento sustentável (disseminada, sobretudo a partir da Cimeira da Terra do Rio de Janeiro (1992) surge a ideia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável<sup>1</sup> que procura alargar o âmbito de acção e, de forma abrangente, integrar as questões da protecção ambiental e preservação de recursos com as questões do desenvolvimento económico e social. Procura-se sublinhar, assim, o papel determinante dos cidadãos e reconhecer que o seu comportamento está no cerne não só dos problemas (com impactos económicos, sociais e ambientais), mas também nas suas possíveis soluções. No entanto, se à primeira vista a EDS parece ter uma maior capacidade holística (fazendo confluír no mesmo processo o presente e o futuro e os campos sócio-cultural, económico e ambiental), na prática e para autores como Binstock, a EA ter-se-á mantido mais radical na crítica social que questiona a sociedade de consumo e o industrialismo capitalista e na filosofia holística que também defende (2006).

Por outro lado, como refere ainda o autor, será revelador que, entre as instâncias de poder económico e político, a EDS tenha “vindo a conseguir muito

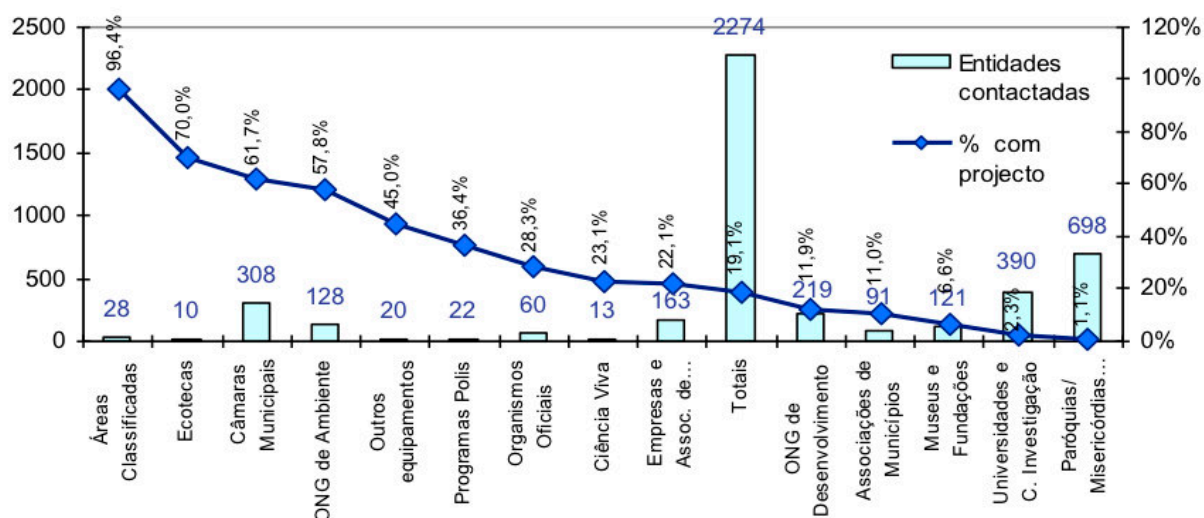


Figura 1 – Entidades contactadas e percentagem de entidades com projectos em desenvolvimento por tipo de entidades promotoras de EA

mais financiamentos e uma maior aceitação. O que estará interligado com o facto de o conceito de Desenvolvimento Sustentável se ter vindo a integrar no sistema (becoming mainstreamed), aceitando implicitamente o crescimento económico e pondo muito raramente em causa os factores estruturais de desigualdade social”(Ibidem: 3).

Esta aparente promiscuidade com os centros de decisão e instâncias de poder e, sobretudo, a excessiva tónica nas questões do desenvolvimento (para os mais críticos sinónimo de crescimento económico), ainda que circunscritos dentro de determinados limites, leva alguns autores a recusarem a

substituição da expressão Educação Ambiental pela expressão Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 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.

Não obstante, como Jickling e Spork defenderam, "a criação e adopção de um prometedora nova visão do ambiente, não deve ser vista como um objectivo de educação em si mesmo, mas basicamente, como um

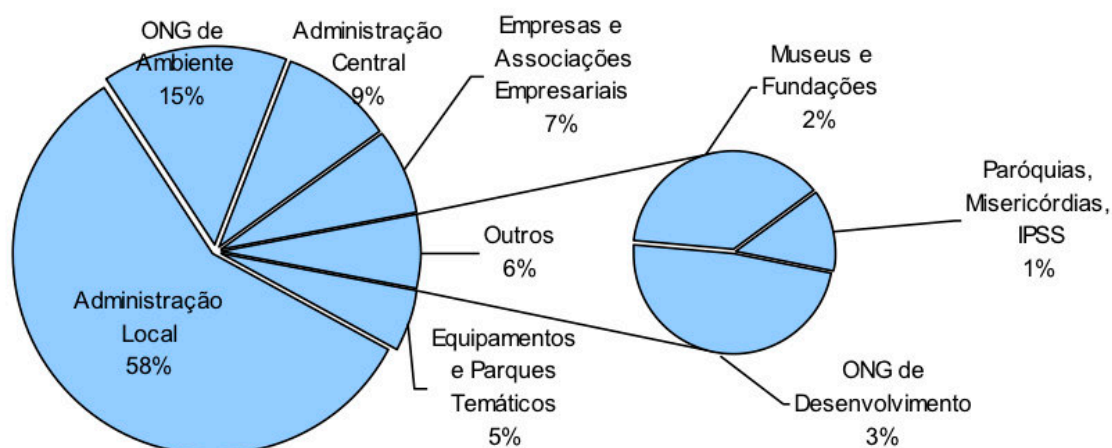


Figura 2 – Peso relativo das diversas categorias de instituições nos projectos recenseados

resultado prático e lógico de um processo educacional continuado" (1998: 325). Daí que, na perspectiva que aqui se propõe, uma e outra denominação cumpram os parâmetros mais importantes que é preciso alcançar: 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, resul-

tarão 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 especial sensibilidade às questões económicas e sociais (Schmidt, 2005).

Em Portugal, como já vimos e apesar dos esforços e empenho de muitos profissionais parecem ténues os efeitos da EA/EDS. 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 inte-



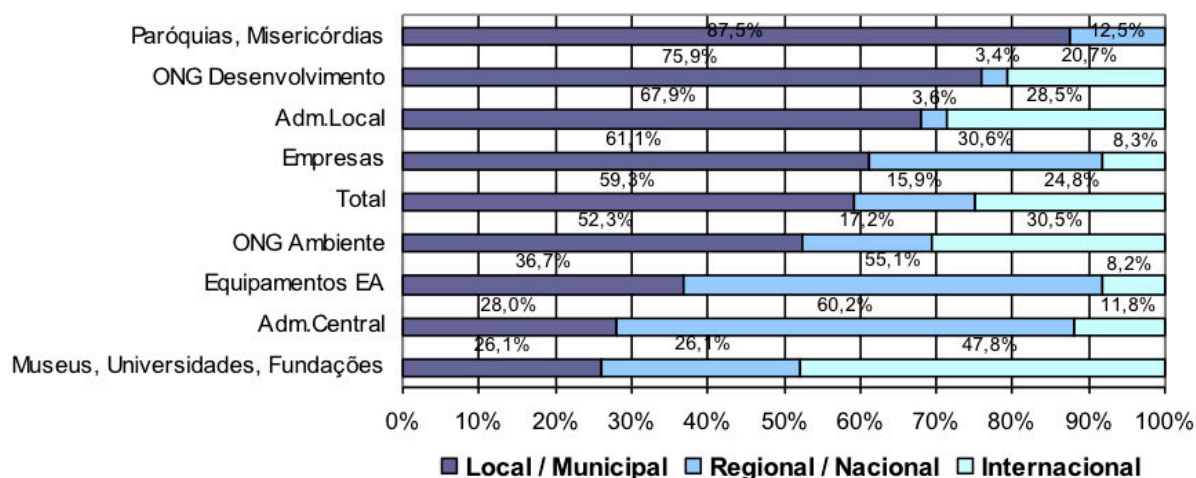


Figura 3 – Âmbito territorial mais alargado dos projectos segundo o tipo de instituição promotora

gração nos currícula e da não avaliação da actividade (Cf. Martinho, 2003, p. 81). Este relativo fracasso dever-se-á, portanto, 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. Contudo, também é verdade, como demonstram os resultados de inquéritos nacionais aplicados em 1997 e 2000, que entre a população mais jovem tende a aumentar imenso a sua preocupação com o ambiente, bem

como os níveis de conhecimento sobre ele. Embora, paradoxalmente, pouco participem civicamente para intervir em sua defesa (Schmidt, Truninger e Valente, 2004).

A meio da década dedicada pela UNESCO à Educação para o Desenvolvimento Sustentável é importante fazer um balanço de modo a aproveitar as oportunidades proporcionadas por esta conjuntura e desenhar as perspectivas e directrizes para o novo milénio (Schmidt, 2006).

### INICIATIVAS EXTRA MUROS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DA ESCOLA

Uma vez que é fora do universo escolar que se sustenta, orienta e dinamiza uma boa parte dos projectos de EA/EDS

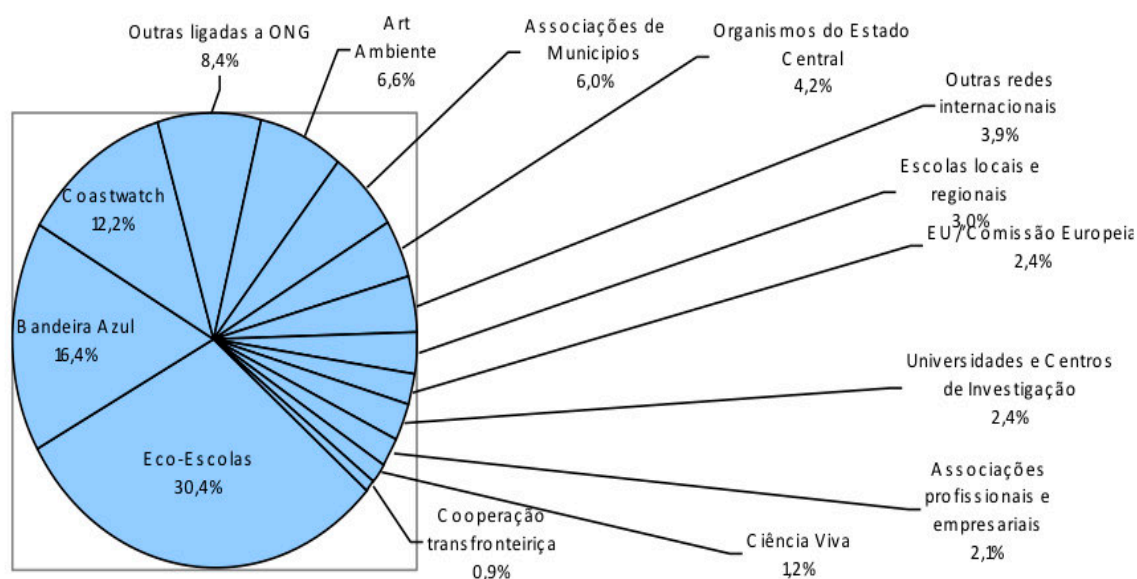


Figura 4 – Redes de Pertença dos projectos entre as Instituições Não Escolares

levados a cabo no país (entre os projectos recenseados nas escolas mais de 40% referem uma origem da iniciativa extra-escolar), procuramos aqui dar conta de alguns dos resultados obtidos no inquérito aplicado às instituições não escolares<sup>2</sup>, o que possibilita uma primeira caracterização das dinâmicas de EA/EDS em Portugal.

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 Adminis-

tração 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 — BCSD 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,



Figura 5 – Parceiros nos projectos desenvolvidos pelas Instituições Não Escolares

ainda, Universidades, Museus, Fundações, bem como entidades ligadas à Igreja Católica (Paróquias, Misericórdias). Desenvolvimento Sustentável — BCSD 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).

Depois de mais de 6.500 contactos consecutivos por correio, por e-mail e por telefone (após a disponibilização on-line

do inquérito em Junho de 2005) obtivemos, como seria de esperar, mais sucesso em alguns dos grupos seleccionados na tipologia de partida.

De entre as 2274 instituições contactadas, localizámos projectos de EA/EDS em pouco mais de 19%. Claro que a probabilidade de obter respostas positivas se relaciona com o objecto social de cada uma destas instituições. Entre os grupos com maior número de projectos em desenvolvimento, destacam-se, por isso, as Áreas Classificadas, as Ecotecas, as Câmaras Municipais e a ONG de Ambiente.

No extremo oposto, com menos de 10% de entidades a

desenvolver projectos de EA/EDS recenseadas, encontram-se os Museus e Fundações, as Universidades e os Centros de Investigação com elas relacionados e as instituições ligadas à Igreja Católica (Paróquias, Misericórdias e IPSS). Ainda que, em muitos casos, este tipo de instituições assumam algum protagonismo local e mesmo nacional, as suas prioridades pare-

respeito, as Câmaras Municipais têm um peso esmagador.

De facto, quase 60% dos projectos recenseados são desenvolvidos pela Administração Local (municípios e associações de municípios). Tal facto não será alheio à responsabilidade delegada nos municípios para fazer cumprir os compromissos assumidos a nível internacional

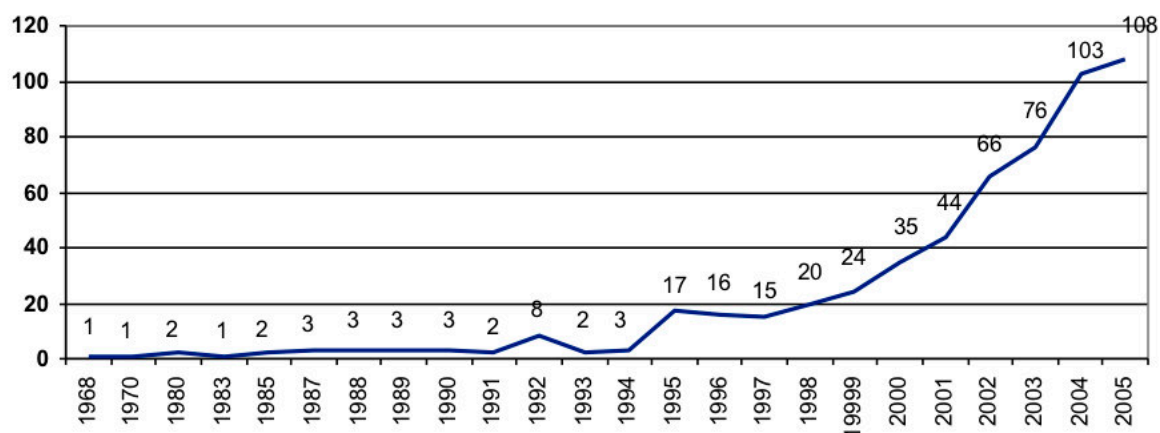


Figura 7 – Ano de início e durabilidade dos projectos continuados

cem longe das questões ambientais, indiciando a persistência de uma fraca associação destas questões às do desenvolvimento local ou à formação/educação cívica.

No entanto, se nos centrarmos na globalidade dos projectos recenseados, em Portugal, e no que aos projectos de EA/EDS com origem extra-escolar diz

(U.E.) e à consequente necessidade de melhorar performances ambientais como a deposição selectiva e a reciclagem problemas que dependem especificamente da sua actuação.

Com percentagens menos expressivas, mas ainda com alguma relevância, podemos referir os 15% de projectos recenseados desenvolvidos pelas

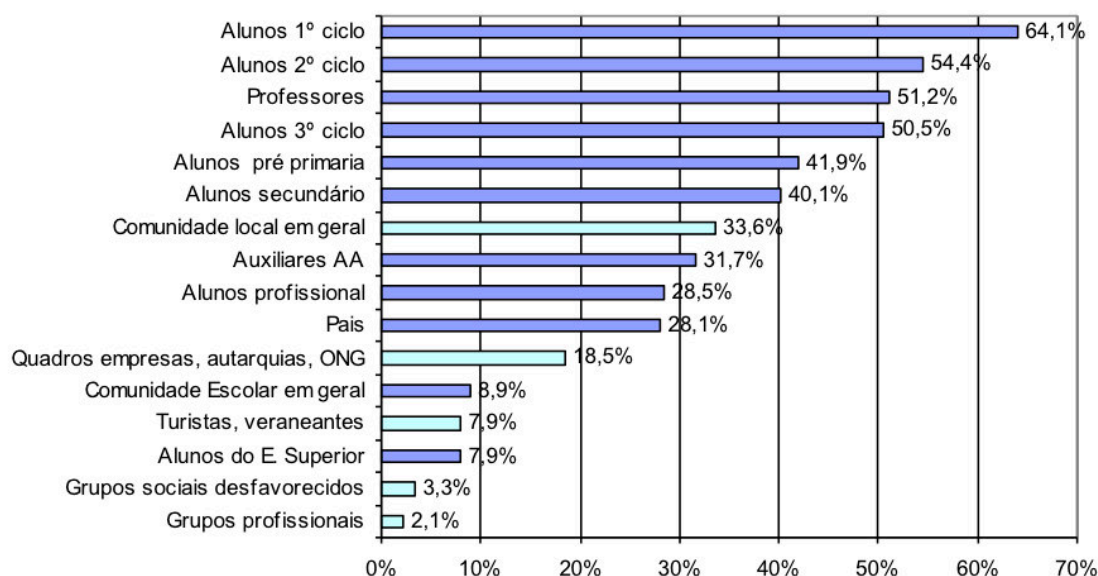


Figura 6 – Destinatários dos projectos promovidos pelas organizações não escolares

ONG de Ambiente, os 9% desenvolvidos pela Administração Central (Áreas Classificadas, Programas Polis, CCDR, Direcções Regionais de Ambiente, Instituto da Água, Instituto Português da Juventude...), os 7% desenvolvidos pelas Empresas e Associações Empresariais e os 5% desenvolvidos pelos Equipamentos e Parques Temáticos (Ecotecas, Jardins Zoológicos e Parques Temáticos) 2.

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 (67,9% do total), sendo bastante

minoritários os que assumem uma escala mais alargada.

São as instituições ligadas à igreja católica (Paróquias, misericórdias, IPSS), as ONG de Desenvolvimento (basicamente de desenvolvimento local) e a Administração Local (Municípios, Associações de Municípios) que mais apostam no âmbito mais restrito. O que se prende com o próprio interesse destas instituições no desenvolvimento de competências, em cimentar valores e em implementar atitudes e comportamentos que permitam melhorar os desempenhos ambientais de nível local (nomeadamente taxas de recolha selectiva).



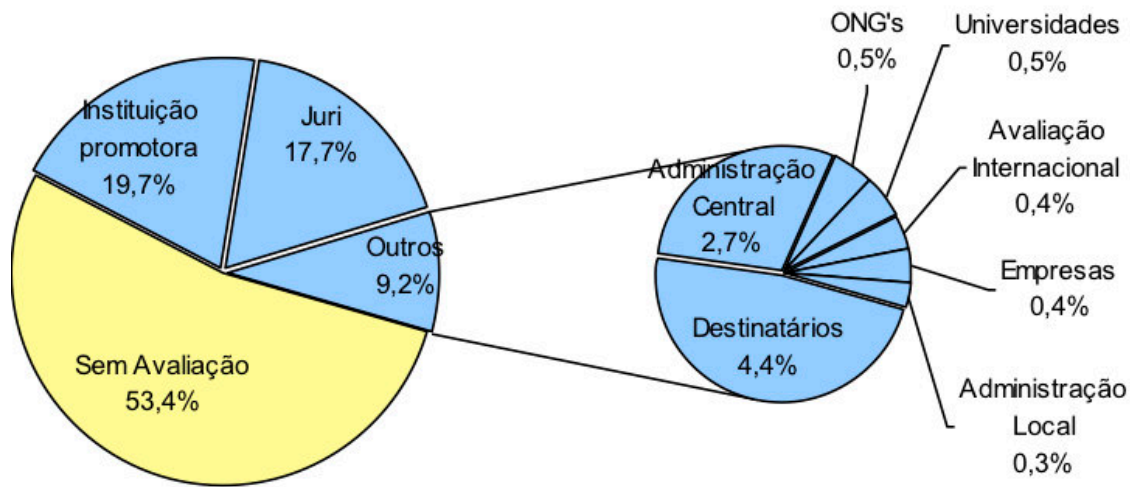


Figura 8 – Existência de avaliação e avaliadores

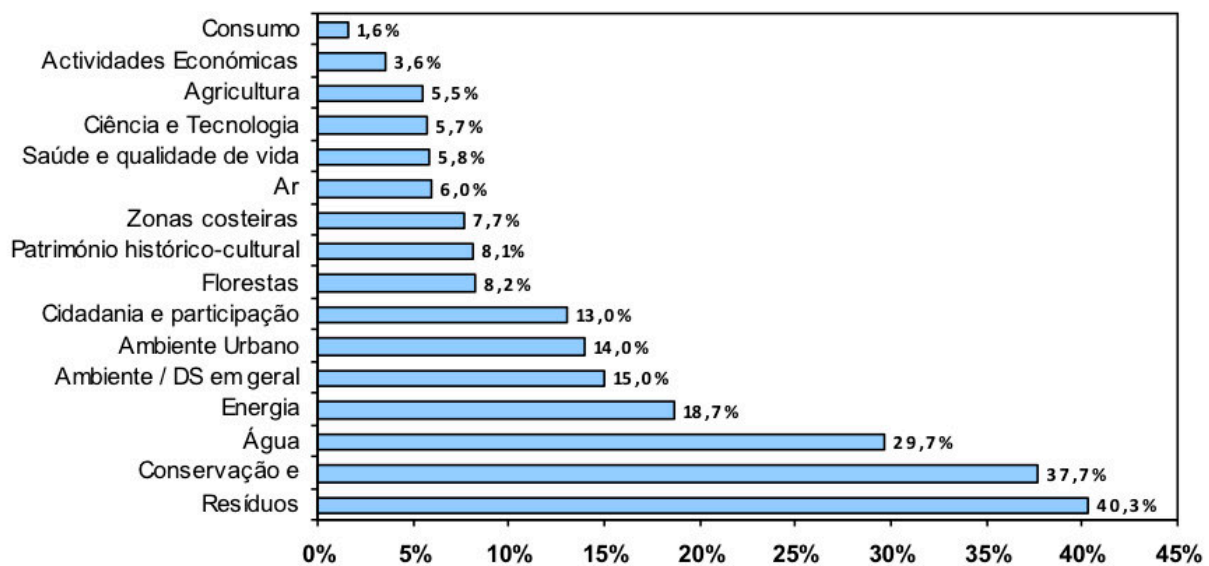


Figura 9 – Áreas temáticas desenvolvidas nos projectos

Os equipamentos de EA/EDS (Ecotecas, Parques Temáticos, Jardins Zoológicos...) e os Organismos da Administração Central (incluindo-se aqui as Áreas Protegidas) reclamam, como seria de esperar dada a

natureza deste tipo de instituições ligadas ao poder central, o âmbito regional e/ou nacional como predominante, ainda que não descurem os outros níveis de actuação.

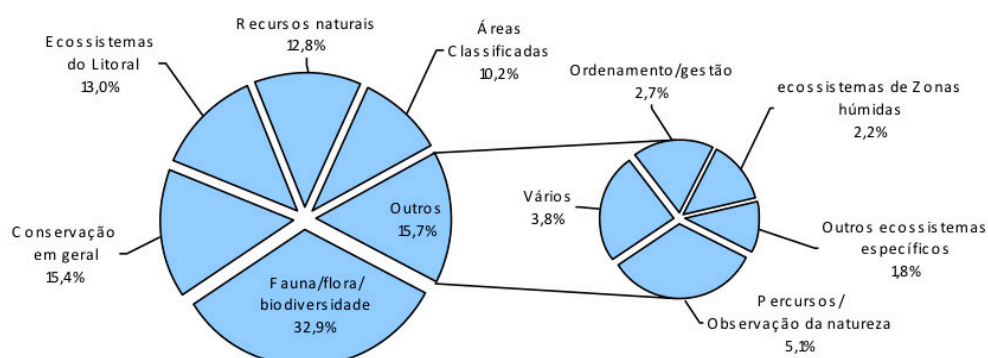


Figura 10 – Áreas temáticas desenvolvidas: “Conservação e biodiversidade”

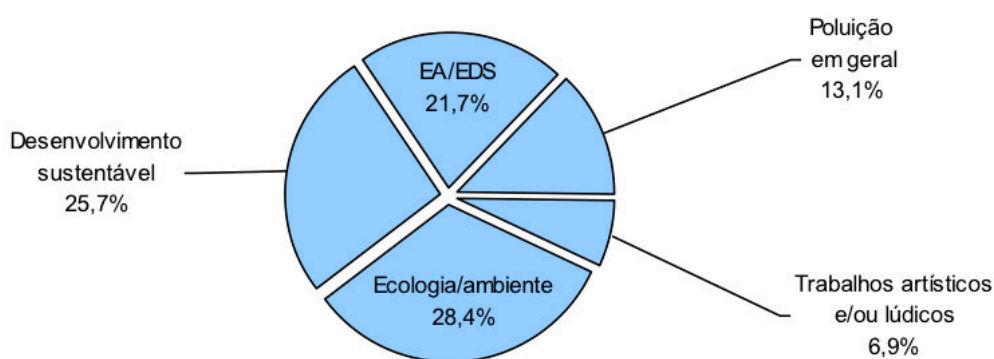


Figura 11 – Áreas temáticas desenvolvidas: “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”

Finalmente, o âmbito internacional (cerca de  $\frac{1}{4}$  dos projectos recenseados) atinge quase metade dos projectos desenvolvidos pelos Museus,

Fundações e Universidades (sobretudo projectos ligados aos centros de investigação universitários e universidades), ultra-

passa os 30% dos projectos desenvolvidos pelas ONG de Ambiente (contribuindo decisivamente para tal as redes como a Coastwatch e as Eco-Escolas) e, ainda, os 28,5% dos projectos da Administração Local (e.g., Rede da Bandeira Azul).

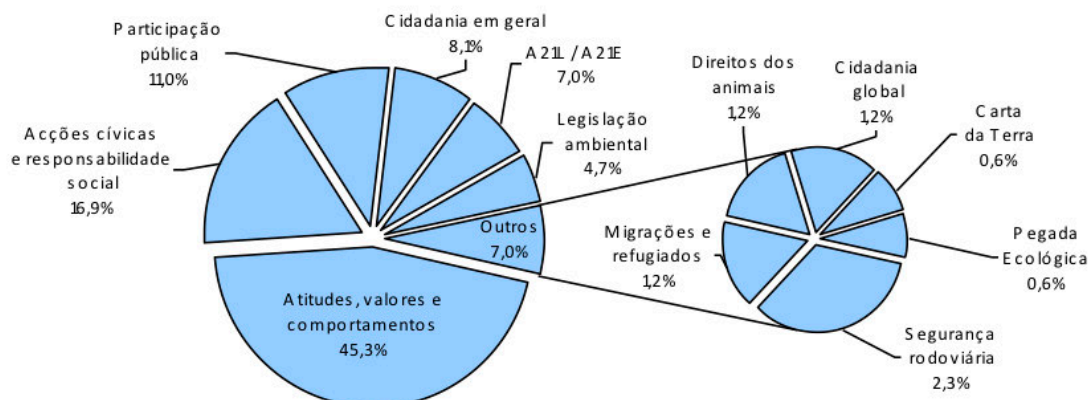


Figura 12 – Áreas temáticas desenvolvidas: "Cidadania e participação"

Ora, surgindo as redes de pertença como factor tão determinante na abrangência territorial dos projectos, interessa perceber como se distribuem no panorama nacional. Refira-se, desde logo que, entre os projectos recenseados, os isolados (fora de qualquer rede de pertença) são a esmagadora maioria, atingindo os 67% do total. Os restantes 33% inserem-se, então, nas mais variadas redes como podemos observar na figura 4.

As redes internacionais ligadas à FEE – Foundation for Environmental Education / Bandeira Azul (com 30,4% dos projectos integrados na rede Eco-Escolas e 16,4% integrados na rede Bandeira Azul) destacam-se com as maiores percentagens seguidas apenas (mesmo assim a alguma distância) pela rede

Costwatch / GEOTA que atinge os 12,2% destes projectos e pela rede ligada às Áreas Protegidas que fica um pouco abaixo dos 7%

Todos os restantes casos mencionados referem, normalmente, pequenas redes localizadas ou temáticas ligadas a ONG, associações profissionais ou empresariais, associações locais/regionais de municípios, redes locais (basicamente municipais) de escolas..., mas em nenhum caso ultrapassam níveis pouco mais que residuais.

Relacionando-se em boa parte com as redes de pertença, as parcerias são, no entanto, desenvolvidas para além delas. É assim que em 63% dos casos as parcerias são uma aposta presente na estratégia de desenvolvimento dos projectos. De entre os parceiros nomeados

destacam-se com maior peso, a comunidade escolar (32%), a Administração Local (28,6%), as ONGA (24,8%), a Administração Central (23%) e as Empresas (20,7%).

Ou seja, uma boa parte dos projectos parecem recrutar parcerias entre as mesmas categorias que já antes surgiram como promotores de projectos de EA/EDS. Aparecem, no entanto, novos protagonistas ou protagonistas com um peso relativo bastante maior: a Comunidade Escolar, as Empresas, as ONG de desenvolvimento e as Associações Locais... Ainda que moderadamente, e ainda que não como promotores directos, a EA/EDS parece começar a dar sinais de maior penetração em áreas diversificadas da sociedade civil.

E quanto aos destinatários? Tanto quanto podemos concluir olhando para a figura 6, estão, de um modo geral, na comunidade escolar, com preponderância para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico com 64,1% das respostas. Já os alunos do Ensino Superior se destacam pelo motivo oposto: esta faixa de estudantes não é mencionada por mais de 7,9% das respostas. Com efeito, à medida que se avança no nível de escolaridade (e consequentemente

também na idade), a aposta dos promotores dos projectos de EA tende a diminuir drasticamente.

Do lado da comunidade extra-escolar, cerca de 33,6% referem a comunidade local em geral, 18,5% que apontam como destinatários privilegiados os quadros de empresas da administração ou das ONG e 7,9% apontam os turistas e veraneantes. No seu todo as respostas que apontam a comunidade local ou outros grupos específicos extra-escolares não chega a 14% do total. A grande maioria dos projectos recenseados aponta, por um lado, para o exclusivismo da comunidade escolar e, por outro lado, para os grupos de alunos mais jovens, deixando um vazio algo conflagrador entre as populações não escolares e entre as faixas de alunos pós adolescentes ou pré adultas, teoricamente mais difíceis de mobilizar.

Como podemos verificar na figura 7, pelo menos se tivermos em conta os que nos chegaram através do inquérito, poucos projectos de EA/EDS resistem ao passar do tempo.

Desde logo, se olharmos para a linha de evolução temporal, só a partir de 1995 começam a aparecer projectos em número significativo. Até aí, com

excepção de 1992, não resistiram ao tempo mais do que três exemplares anuais.

De facto, apenas 8% dos projectos continuados persistem mais de 8 anos. Ficam-se pelos 7 a 8 anos 4,5% e 7,7% perderam de 5 a 6 anos. Os projectos mais recentes correspondem, evidentemente, às maiores categorias: 3 a 4 anos com 14,3% e 1 a 2 anos com 20,8% dos projectos continuados. E quanto à avaliação? 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? De acordo com os dados expressos na figura 8, a tradição de não avaliação, que, aliás, se estende a outras áreas e actividades na sociedade portuguesa, parece ganhar ainda maior peso nos projectos de EA/EDS. Com efeito, são minoritários os que procuram avaliar as suas práticas e desempenhos 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.

Para 53,4% dos projectos não existe nenhum plano avaliativo por mínimo que seja. A avaliação interna, ainda que nal-

guns casos pouco consistente, é desenvolvida pela instituição promotora em 19,7% dos projectos e pelos destinatários em 4,4% dos projectos recenseados. Um júri externo é a solução utilizada por 17,7% dos projectos contando-se aqui maioritariamente os projectos das Redes de EA/EDS como a Bandeira Azul e as Eco-Escolas. Surgem depois as categorias mais pequenas, algumas mesmo residuais, como a Administração Central (2,7%), as ONG e Universidades (ambas com 0,5%) e as empresas e a avaliação internacional (ambas com 0,4% dos projectos). A Administração Local não é, entre estes casos, nomeada por mais de 0,3% das respostas. Interessa, então, perceber que temáticas caracterizam 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?

Começando pelos temas seleccionados para desenvolver os projectos de EA/EDS, de acordo com a figura 9, há 3 áreas temáticas que se destacam: as questões dos RSU e problemáticas circundantes (40,3%)<sup>2</sup>; os temas da conservação da natureza e da biodiversidade com 37,7% (incluindo aqui as questões relacionadas



com o conhecimento da fauna e da flora e do funcionamento dos ecossistemas) e, a alguma distância, mas ainda assim, com um valor bastante relevante, a questão da água e dos recursos hídricos (29,7%).

Seguem-se depois, como temas mais populares nos projectos recenseados, a energia (18,7%), o ambiente e o desenvolvimento sustentável em geral com 15,0% (trata-se de uma categoria que agrega, sobretudo, respostas pouco claras e/ou genéricas sobre as temáticas do ambiente e/ou do desenvolvimento sustentável), o Ambiente Urbano (14%) e as questões da cidadania com apenas 13%. Os restantes grupos temáticos obtêm sempre resultados abaixo dos 10%. Tendo a aplicação deste inquérito sido feita na sequência de um período particularmente gravoso em incêndios florestais, é estranha a fraca relevância atingida pela temática da protecção da floresta e prevenção de incêndios (8,2%).

Tendo os dados que deram origem à figura 9 resultado de um tratamento prévio de respostas a perguntas abertas, vemos que questões incluem algumas destas grandes áreas temáticas como a “Conservação e biodiversidade”, o “Am-

biente e Desenvolvimento Sustentável” e a “Cidadania e participação”.

Como outros inquéritos já tornaram evidente, a visão/percepção do ambiente entre os portugueses tem vindo a revelar-se, sistematicamente, bio-centrada e conservacionista (e.g., Lima e Guerra, 2004). Daí que não espante que as temáticas mais ligadas à natureza e, sobretudo, à conservação de um ambiente biofísico, com lugar de destaque para a fauna, a flora e a biodiversidade, estejam presentes em 37,7% dos projectos, confirmando, uma vez mais, esta evidência (figura 10).

São, de facto, as questões da conservação e do conhecimento da natureza as eleitas (a par dos resíduos) para desenvolver o interesse dos jovens pelo ambiente. Dentro deste grupo, as questões da biodiversidade e do conhecimento da fauna e flora predominam com 32,9%, seguidas do tema mais específico da conservação da natureza com 15,4% que muito se relaciona com o problema da preservação de recursos naturais (12,8%), das Áreas Classificadas (10,2%) ou dos percursos e/ou observação da natureza (5,1%)<sup>2</sup>. As restantes categorias referem, ou um olhar par-

ticular sobre ecossistemas específicos (litoral 13%, zonas húmidas 2,2%, outros 1,8%), ou as questões do ordenamento que, no entanto, não ultrapassam mais de 2,2% destes projectos.

Num questionário que privilegiou as perguntas abertas para obter respostas livres de condicionalismos decorrentes de ideias feitas e preconceitos de quem pergunta, a frequência com que surgem respostas ambíguas e chavões acabou por ser relevante. A categoria “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em geral”, por exemplo, decorre destas condições e procura agrupar questões genéricas dificilmente anexáveis a qualquer das temáticas abordadas noutras categorias.

Estando presente em 15% dos projectos incluem-se, nesta área temática, sub-categorias como a ecologia e/ou o ambiente (28,4%) e o desenvolvimento sustentável (25,7%) referidos de forma geral e abrangente. A própria EA/EDS é referida como tema em 21,7% destes projectos, seguida da poluição em geral por 13,1% e pelos trabalhos artísticos e/ou lúdicos por 6,9%.

Mais do que uma efectiva dedicação às questões do ambiente e do desenvolvimento sustentável estaremos, aparentemente, perante respostas que se refugiam nestas categorias por não terem nenhum tema de trabalho de eleição, sendo certo que, pelo menos em alguns casos, poderão tratar estas questões de forma superficial e pouco rigorosa. Ainda assim, não descartamos a hipótese de estarmos perante casos que poderão desenvolver actividades consequentes e com múltiplas vertentes na área do ambiente e do desenvolvimento sustentável, mas dificilmente delimitáveis numa área temática. Num e noutro caso, no entanto, não foi possível enquadrar melhor as respostas destes inquiridos, pelo que esta categoria é, sobretudo, um chavão que, de uma forma ou de outra, permitiu sistematizá-las.

Ainda que a generalidade dos projectos se propusesse, de forma mais ou menos vaga, a promover de uma cidadania activa em prol do ambiente e do desenvolvimento sustentável, a verdade é que não conseguimos agrupar mais do que 13% de projectos que declarassem o desenvolvimento de temáticas no grupo que designámos por

“Cidadania e participação”. De entre estes, 45,3% procuraram promover atitudes, valores e comportamentos mais responsáveis e empenhados no bem-comum. Trabalhar estes valores, atitudes e comportamentos em acções concretas (basicamente assistência a grupos sociais desfavorecidos e/ou acções de promoção de direitos sociais) não chegou, no entanto, 17% destes projectos.

A promoção e o estudo destas questões e, sobretudo, as formas possíveis de participação pública na tomada de decisão (mais do que uma efectiva implementação destas metodologias) cobrem 11%, ficando à frente de questões ainda mais gerais (cidadania em geral), normalmente expressas em expressões como “promoção da cidadania”, “valores da democracia”, “liberdade e/ou responsabilidade”, ou mesmo de “regras de comportamento social” (8,1%).

Segue-se, finalmente, a implementação no terreno destes novos valores da democracia participativa através de agendas 21 locais e agendas 21 escolares (7%) e, por último, no grupo de subcategorias mais representativas, as questões da legislação, sobretudo da legislação ambiental, que fornecem

os cidadãos com ferramentas imprescindíveis para um bom sucesso das suas acções (4,7%). Entre as subcategorias menos frequentes que no conjunto não superam os 7% encontram-se questões como as da Segurança Rodoviária, dos imigrantes e refugiados, dos direitos dos animais, da cidadania global, da Carta da Terra ou, ainda da Pegada Ecológica e da consciencialização da responsabilidade de cada um de nós pela preservação das condições ambientais.

Convém, por fim, sublinhar alguns temas que mereceriam, no contexto nacional, muito maior atenção. De facto, numa época especialmente pródiga em incêndios florestais e em períodos de seca prolongada, áreas temáticas relacionadas com a água (29,7%), ou, mais ainda, com os incêndios e a floresta (8,2%) parecem não ter merecido a atenção devida. 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, também, os problemas globais em geral. Nem as alterações climáticas, nem a delapidação da camada do ozono, nem a perda da bio-

diversidade 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.

## CONCLUSÕES

Procurando fazer um balanço destes resultados e lançar algumas reflexões para debate, 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. As respostas de instituições promotoras de EA/EDS não escolares confirmam que os projectos que prevêem destinatários na comunidade envolvente ou, pura e simplesmente, extra-escolares, não ultrapassam os 7,1% e os 13%. E, mesmo dentro da escola, 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 organi-

zações, parecendo 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 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 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, permitem ou impedem 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-al-



vo dos projectos. O peso dos estudantes e dos grupos mais jovens é, apesar de alguns sinais de crescimento entre as escolas de níveis mais elevados, ainda, esmagador. O que aponta para uma 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 continuação 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 EA. 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 voltando 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 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 BIBLIOGRÁFICAS**

- CMAD [1991 (1987)]. O Nosso Futuro Comum, Lisboa. Meribérica.
- Jickling, B. e H. Spork (1998). “Education for the Environment: a critique”, *Environmental Education Research*, 4 (3), 309 – 327.
- Lima, A. V. e J. Guerra (2004). “Degradação Ambiental, representações e novos valores ecológicos” in J. Ferreira de Almeida (org.). *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras. Celta.
- Martinho, G. (org.) (2003). *Memória de 12 anos de Educação Ambiental (1990/2002)*, Lisboa. APEA/FCT-UNL
- Schmidt L., et al (2004). “Problemas ambientais, prioridades e quadro de vida” in J. Ferreira de Almeida (org.), *Os Portugueses e o Ambiente – I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras. Celta.
- Schmidt, L. (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, L. (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, L. e A. V. Lima (2006). “Risco de incêndio: entre a percepção e a sensibilização”, in *Sociedade e Floresta em Portugal 2006: O que sabemos*, Actas do Encontro APS/CETRAD-UTAD, Vila Real.
- Stapp, W.B., et al. (1969). “The concept of environmental education”, *Journal of Environmental Education*, 1(1), 30-31.
- UNESCO (1978), *The Tbilisi Declaration: Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education Organized by UNESCO in cooperation with UNEP*, Tbilisi, October 14 – 26, 1977.