

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO



Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década: Discursos e práticas no Ensino Básico

Manuel António Carvalho Gomes

DOUTORAMENTO EM ENSINO DA GEOGRAFIA

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO



Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década. Discursos e práticas no Ensino Básico

Manuel António Carvalho Gomes

Dissertação orientada pelos Professores Doutores
Ana Ramos-Pereira e Herculano Alberto Pinto Cachinho,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Ensino da Geografia

2012

À Matilde e sua bisavó, minha mãe.

Ao meu pai...

À Marina, Sara e Ana Margarida.

Não gastes tudo hoje porque podes vir a precisar amanhã.

Dizia o meu pai com a sua sabedoria popular.

Poucos temas facultarão hoje um encontro de saberes, exigência crítica, estímulo cívico e projeto de futuro como a EA e a EDS.

(Schmidt et al., 2010)

Porque se não se sabe o destino, como chegar até ele?

(Blaxter et al., 2006)

Temos que deixar qualquer coisa feita por nós e a esperança de que o que deixámos ficar dure o tempo suficiente para que alguém aproveite disso, mesmo que não sejamos nós.

(José Saramago, Le temps d'une mémoire¹)

Lorsque Ahmed le Doré, sultan de Marrakech, tout fier de son nouveau palais couvert de marbre et d'or, surnommé El-Bedi («La merveille»), le fit visiter à son bouffon et qu'il demanda à celui-ci, ce qu'il en pensait, il s'entendit répondre: «Quand il sera démoli, il fera un gros tas de terre.» Moins d'un siècle plus tard, la dynastie saadienne était remplacée par les Alaouites, et Moulay Ismail réalisait la prédiction...

(Latouche, 2005)

¹Extraído do Filme “Le temps d'une mémoire”, Autoria/Realização: Carmen Castillo; Produção/Difusão: Les films à Lou, ARTE France, 2003.

Agradecimentos

A investigação permitiu-me contactos com instituições e pessoas sempre no sentido da viabilização ou aperfeiçoamento do estudo. Apesar da minha exclusiva responsabilidade sobre o conteúdo da tese devo aqui deixar registada a minha gratidão à generosa colaboração de muita gente. Correndo o risco de me esquecer de alguns, não posso deixar de mencionar os que à frente se apresentam.

Em primeiro lugar agradeço aos meus orientadores Ana Ramos-Pereira e Herculano Cachinho a quem devo o facto de terem acreditado na minha capacidade para realizar a investigação, o seu apoio e sugestões, a sua paciência e sobretudo o suporte científico.

Ao Ministério da Educação, hoje Ministério da Educação e Ciência, fico reconhecido pela bolsa de equiparação a bolseiro que me foi concedida entre 2005-06 e 2008-09, sem a qual esta investigação não teria sido possível.

A Maria Emília Brederode Santos e Filomena Matos, agradeço a sua leitura cuidada do texto e as sugestões no domínio da educação e, também, pelo incentivo para não desistir a que junto a Teresa Fonseca. Agradeço ao António, à Lurdes, à Luciana e à Margarida a colaboração na revisão técnica e à Filomena Ramos a leitura crítica do terceiro capítulo.

À Patrícia Joyce Fontes agradeço o *parte pedra* inicial e à Raquel Paixão o seu contributo no arranjo gráfico final.

À Isabel Raposo, Margarida Gomes e João Guerra agradeço a revisão crítica do questionário.

Aos órgãos de gestão, professores e funcionários dos Agrupamentos de Escolas de Algoz e de São Roque e Nogueira do Cravo e do Colégio Valsassina o meu reconhecimento pela disponibilidade para responderem ao questionário, o que viabilizou o estudo.

Aos professores que responderam ao questionário na *internet*, num Encontro de Professores de Geografia e em Seminários do Programa Eco-Escolas, os meus agradecimentos.

À Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) estou grato pela sua participação na seleção da amostra, pela cedência de dados relativos ao Programa Eco-Escolas e pela disponibilização do questionário na sua página da *internet*, a que junto a Associação de Professores de Geografia e o então Instituto do Ambiente (hoje Agência Portuguesa de Ambiente).

À Comissão Nacional da UNESCO a minha gratidão pelo convite para integrar o Grupo de Trabalho da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14).

Durante a pesquisa foi possível contactar e colaborar com outros investigadores, cujas reflexões, sugestões e incentivos foram preciosos. Entre eles a Amanda Lewis, o Valério Contini, a Cláudia Cruz, o Marcos Estrada de Oliveira e a Inácia Oliveira. Destes dois últimos fui também orientador em teses de mestrado no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Aos meus familiares e amigos mais próximos agradeço o apoio e paciência no decorrer do período do estudo durante o qual estive muitas vezes ausente e quando presente fazia-me sempre acompanhar da investigação minha companheira inseparável.

Resumo

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) – 2005-14 – é o reflexo da preocupação das Nações Unidas nos campos da educação e do desenvolvimento sustentável, promovendo uma educação que responda às crises ambiental, social, económica e cultural, instaladas na sociedade. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) promotora dos princípios de sustentabilidade surge como uma resposta a essas crises.

A questão *Podem as escolas implementar a EDS?*, foi o ponto de partida desta investigação cuja finalidade consiste em compreender o grau de acolhimento da DEDS na política educativa nacional, da implementação da EDS nas escolas do ensino básico e, do papel que a disciplina de Geografia desempenha nesse processo.

A obra é constituída por seis capítulos, o primeiro apresenta os objetivos e a metodologia do estudo, caracteriza a amostra e descreve o questionário implementado. O segundo discute conceitos no âmbito da EDS, apresenta a evolução da educação ambiental e a emergência da EDS. O terceiro caracteriza o contexto de implementação da DEDS. O quarto aborda a transposição de diplomas internacionais para o direito português e avalia a flexibilidade de instrumentos da política educativa à integração da EDS. No quinto faz-se a análise e sistematização dos dados recolhidos. No sexto, apresenta-se a interpretação das representações dos inquiridos sobre a DEDS e sobre as diferentes dimensões da EDS e por fim apresentam-se as conclusões na perspetiva de Escolas-EDS.

A metodologia em espiral utilizada combinou um *mix* de métodos o que permitiu conjugar diferentes momentos do percurso investigativo.

Os resultados da investigação evidenciam, ao nível da política educativa nacional, a existência de instrumentos e condições facilitadores da integração da EDS na educação escolar, que o ensino da Geografia constitui uma referência fundamental nesse domínio. Mostram, também, que é essencial potenciar os compromissos assumidos no âmbito da DEDS e envolver mais as organizações escolares de forma a efetivar-se a EDS, e que o seu êxito depende muito da existência de professores competentes e com prestígio.

Palavras-chave:

Década, Educação, Desenvolvimento Sustentável, Ambiente, Currículo, Geografia

Abstract

The Decade of Education for Sustainable Development (DESD) – 2005-14 – is the reflection of the United Nations' concerns in the fields of education and sustainable development, encouraging an education which responds to environmental, social, economic and cultural crises within society. The Education for Sustainable Development (ESD) promoter of the principles of sustainability has come up with an answer to these crises.

The question Can schools implement the ESD? was the starting point for this research the aim of which is to understand the level of response of the national educational policy to the DESD, the implementation of ESD in basic education schools and the role of Geography in this process.

The work is structured in six chapters. The first presents the aims and methodology of the study, characterizes the sample and describes the questionnaire used. The second discusses concepts in the ESD context, presents the development of environmental education and the rise of ESD. The third identifies the context of implementation of the DESD. The fourth broaches the conversion of international diplomas to Portuguese law and appraises the flexibility of educational policy as regards the integration of ESD. The fifth analyses and systemizes the data gathered. The sixth presents the interpretation of the representations of those questioned regarding the DESD and the different scopes of ESD and finally the conclusions from the ESD-Schools perspective.

The spiraling methodology used combined a mix of methods so that different circumstances during the research could be coordinated.

The results of the research showed, at the level of national educational policy, the existence of means and conditions to facilitate the integration of ESD, the teaching of Geography being a fundamental reference in this area. They also point to the need to strengthen the commitments undertaken in the context of the DESD and involve school organizations more in the implementation of ESD. The success of ESD depends a great deal on competent and influential teachers.

Key-words:

Decade, Education, Sustainable Development, Environment, Curriculum, Geography

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	v
<i>Abstract</i>	vii
Índice	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	xxiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – As propostas. Um percurso metodológico.....	7
1. Objetivos da investigação	10
2. Desenho e metodologia da investigação	12
2.1. Opções metodológicas	12
2.2. Seleção e caracterização da amostra no contexto da rede Eco-Escolas.....	18
2.2.1. Seleção da amostra	19
2.2.2. Caracterização das organizações escolares	23
2.2.3. Caracterização das populações inquiridas	25
2.2.3.1. Os professores.....	25
2.2.3.2. Os funcionários.....	29
2.2.3.3. Os diretores dos órgãos de gestão.....	29
2.2.3.4. Os professores de Geografia.....	29
2.3. Os instrumentos de observação e caracterização	32
3. Lançamento do questionário	34
4. Teste do qui-quadrado	36
5. Síntese	37
CAPÍTULO II – A caminho da sustentabilidade: da EA à EDS.....	39
1. Os conceitos no contexto da EDS.....	41
2. A evolução da EA: acordar para os perigos na sociedade	58
3. A EDS: no caminho de uma sociedade sustentável.....	75
4. Síntese	86
CAPÍTULO III – Década: implementação e problematização.....	89
1. Instrumentos de referência.....	91
1.1. O PAID – Nível internacional	92
1.2. A EEDS-CEE/ONU – Nível macro regional.....	96

1.3. A Década em Portugal – Nível nacional	100
1.3.1. Década: contributos para a sua dinamização em Portugal.....	101
1.3.2. Protocolo de cooperação para promover a EA para a sustentabilidade	105
2. Os desafios da EDS na política educativa nacional	107
3. Da teoria à prática: o caso português	109
4. Critérios de Qualidade para Escolas-EDS	116
5. Síntese	121
CAPÍTULO IV – A Década e a EDS na política educativa portuguesa.....	125
1. Do direito internacional às implicações na política nacional	125
1.1. Transposição de diplomas internacionais e comunitários para o direito português.....	128
1.2. Reconhecimento político dos instrumentos criados para implementação da Década	130
2. A EDS na educação escolar.....	133
3. O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e a integração da EDS.....	140
3.1. O CNEB e os documentos de referência de EDS	144
3.2. Matriz curricular do CNEB	150
4. O Currículo Regional da Educação Básica dos Açores (CREB)	166
5. O currículo da Geografia: os conhecimentos e as competências geográficas	169
6. Síntese	177
CAPÍTULO V – As representações da EDS e da Década.....	179
1. A EDS vista pelos professores.....	179
1.1. Conhecimento da EDS e da Década	180
1.1.1. Conhecimento de marcos de referência de EA e de EDS.....	184
1.1.2. Conhecimento de projetos e programas de EA e de EDS	186
1.1.3. Documentos de referência de EA e de EDS.....	190
1.2. Canais de comunicação com a escola	198
1.2.1. Década.....	198
1.2.2. Conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo	200
1.2.3. Agenda 21.....	201
1.2.4. Instituições	203
1.2.5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	206
1.3. Política educativa e conceitos	208
1.3.1. Currículo Nacional do Ensino Básico	208
1.3.2. Projeto Educativo	209
1.3.3. Os conceitos de EA e de EDS	210
1.4. Formação.....	212

1.4.1. Competências específicas disciplinares	212
1.4.2. Competências profissionais dos professores	213
1.5. Prática.....	217
1.5.1. Influência dos documentos de referência em EA e EDS no ensino e aprendizagem.....	217
1.5.2. Participação dos professores em projetos de EA e de EDS.....	218
1.5.3. Comemorações dos dias da Terra, do Mar, da Água e da Floresta.....	223
1.5.4. Década - o que está a ser feito na escola e a participação dos professores.....	225
1.5.5. Agenda 21 - o que está a ser feito na escola e formas de participação dos professores.....	230
1.6. Escolas-EDS.....	235
1.6.1. Características de uma Escola-EDS.....	235
1.6.2. Investimento em EDS	238
1.6.3. Auditoria.....	240
1.6.4. Obstáculos à EDS	241
1.6.5. Investimento na Década	241
2. A EDS e a Década vistas pelos funcionários	243
2.1. Conhecimento da EDS e da Década	243
2.2. Canais de comunicação com a escola	245
2.3. Política educativa e conceitos	245
2.4. Prática.....	246
2.5. Escolas-EDS.....	247
3. A EDS vista pelos diretores.....	248
4. Síntese	249
CAPÍTULO VI – Reflexões sobre as representações	259
1. EDS e Década. Problemática do século XXI	260
2. Conhecimento da Década e da EDS	264
3. Formação.....	267
4. Prática de EDS e de EA	270
5. Escolas-EDS.....	277
6. Canais de comunicação com a escola	280
7. Política educativa	283
CONCLUSÕES – As escolas no caminho da EDS	289
Bibliografia	303
ANEXOS	321
ANEXO – CAPÍTULO I	323
ANEXO – CAPÍTULO II	363

ANEXO – CAPÍTULO III	367
ANEXO – CAPÍTULO IV	373
ANEXO – CAPÍTULO V	381

Índice de Figuras

CAPÍTULO I – As propostas. Um percurso metodológico

Figura I.1. Do global ao local: a investigação entre os planos e as ações.	13
Figura I.2. Representação do processo de investigação em espiral.	16
Figura I.3. Evolução das Eco Escolas em Portugal, 1996-97 a 2009-10.	20
Figura I.4. Idades dos professores de Geografia.	30
Figura I.5. Antiguidade de ensino dos professores de Geografia.	31
Figura I.6. Distribuição dos professores de Geografia por tipo de escola.	31

CAPÍTULO II – A caminho da sustentabilidade: da EA à EDS

Figura II.1. Interação do sistema social humano com o ecossistema.	47
Figura II.2. Modelo de desenvolvimento sustentável.	52

CAPÍTULO III – Década: implementação e problematização

Figura III.1. Posicionamento das organizações escolares face aos CQ para Escolas EDS.	120
--	-----

CAPÍTULO IV – A Década e a EDS na política educativa portuguesa

Figura IV.1. Processo de construção do CNEB.	143
Figura IV.2. Representação conceptual da estrutura do referencial do CREB.	167
Figura IV.3. Organização do ensino e aprendizagem da Geografia no ensino básico.	170
Figura IV.4. Temas programáticos do ensino da Geografia no 3º CEB.	172

CAPÍTULO V – As representações da EDS e da Década

Figura V.1. Conhecimento de documentos de referência de EA e de EDS, pelos professores.	193
Figura V.2. Conhecimento da Agenda 21, segundo o género dos professores.	195
Figura V.3. Conhecimento da Agenda 21, segundo a idade dos professores.	196
Figura V.4. Conhecimento da Agenda 21, segundo a formação de base dos professores.	197
Figura V.5. Opinião sobre o investimento no ensino da Geografia face aos desafios do DS.	217
Figura V.6. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo o género.	219
Figura V.7. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo a idade.	219
Figura V.8. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo a formação de base.	220
Figura V.9. Opinião dos professores de Geografia sobre o contributo desta disciplina para a abordagem de temáticas transversais.	222

Figura V.10. Participação dos professores na implementação da Década, segundo o género.	228
Figura V.11. Participação dos professores na implementação da Década, segundo a idade...	228
Figura V.12. Participação dos professores na implementação da Década, segundo a formação de base.....	229
Figura V.13. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo o género.	232
Figura V.14. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo a idade.	233
Figura V.15. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo a formação de base.	234
Figura V.16. Conhecimento das conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo, pelos funcionários.	244
Figura V.17. Conhecimento do Programa Eco-Escolas, pelos funcionários.	244
Figura V.18. Conhecimento dos funcionários sobre a comemoração de efemérides na escola.	247
Figura V.19. Conhecimento dos funcionários sobre a implementação da Década e da Agenda 21 na escola.	247
Figura V.20. Conhecimento pelos diretores das conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo.....	249

Índice de Quadros

CAPÍTULO I – As propostas. Um percurso metodológico

Quadro I.1. Questões da investigação e grupos de dados requeridos.	16
Quadro I.2. Caracterização da amostra por tipo de ensino, DRE e localização.	20
Quadro I.3. Estabelecimentos de ensino da amostra (2005-06).	22
Quadro I.4. Ag. Algoz, população escolar em 2006-07.	24
Quadro I.5. Ag. SRNC, população escolar em 2006-07.	24
Quadro I.6. C. Valsassina, população escolar em 2006-07.	24
Quadro I.7. Ecoestudantes e Ecoprofessores da amostra, ano letivo 2006-07.	24
Quadro I.8. Distribuição da amostra por função e organização escolar.	25
Quadro I.9. Distribuição dos professores por género e organização escolar.	26
Quadro I.10. Distribuição dos professores por classe etária e organização escolar.	26
Quadro I.11. Distribuição dos professores por níveis de ensino de lecionação e organização escolar.	26
Quadro I.12. Distribuição dos professores por departamentos disciplinares e organização escolar.	28
Quadro I.13. Professores por formação de base e organização escolar.	28
Quadro I.14. Professores por antiguidade e organização escolar.	28
Quadro I.15. Professores por organização escolar.	28
Quadro I.16. Funcionários por género e organização escolar.	29
Quadro I.17. Funcionários por classes etárias e organização escolar.	29
Quadro I.18. Professores de Geografia por género.	30
Quadro I.19. Professores de Geografia por níveis de ensino de lecionação.	31
Quadro I.20. Estrutura do questionário e as questões específicas da investigação.	33
Quadro I.21. Questionário: exemplos de questões particulares.	33
Quadro I.22. Contextos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.	35
Quadro I.23. Data da aplicação do questionário, por público-alvo e organização escolar.	35
Quadro I.24. Questionário: número de inquiridos nos dois agrupamentos e no colégio.	35

CAPÍTULO II – A caminho da sustentabilidade: da EA à EDS

Quadro II.1. Lista dos principais marcos de referência internacionais na EA e EDS.	40
Quadro II.2. Medidas para promover o desenvolvimento sustentável.	45
Quadro II.3. Os pilares do DS de acordo com a UNESCO (2005).	48
Quadro II.4. O empenho europeu no DS (2006).	51
Quadro II.5. Características da EDS (2005).	53
Quadro II.6. Principais funções da educação no contexto da EDS.	57

Quadro II.7. Finalidade e objetivos da educação ambiental (Carta de Belgrado, 1975).....	67
Quadro II.8. Objetivo e princípios fundamentais da EA (1988).	69
Quadro II.9. Sinopse das atividades propostas para a reorientação do ensino (1992), Agenda 21, Capítulo 36, ponto 36.5.	72
Quadro II.10. Sinopse da Declaração de Salónica (1997).....	74
Quadro II.11. As quatro CIEA.....	79
Quadro II.12. Contextos de evolução da EA.....	79
Quadro II.13. Relações entre a EA e a EDS, segundo o ESDebate.....	79
Quadro II.14. Características da EDS, segundo o ESDebate.....	81
Quadro II.15. Argumentos considerados na transição da EA para a EDS.	81
Quadro II.16. As posições da EA e da EDS face ao DS.	81

CAPÍTULO III – Década: implementação e problematização

Quadro III.1. A educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável.	90
Quadro III.2. Estrutura do PAID (2005).	93
Quadro III.3. Objetivos da Década: subsidiários e específicos.	93
Quadro III.4. As sete estratégias da Década.	93
Quadro III.5. Temas propostos para os 10 anos da Década.....	94
Quadro III.6. Resultados esperados para a Década, indicadores e dados de concretização.	97
Quadro III.7. Sinopse dos objetivos estratégicos do documento do GTD.	104
Quadro III.8. Valor acrescentado à EDS pelos agentes nacionais.	104
Quadro III.9. Extrato da cláusula segunda do Protocolo de cooperação MA/ME.	106
Quadro III.10. Metas quantificáveis para o ensino formal.....	109
Quadro III.11. Iniciativas orientadas para a EDS, em 2005.	112
Quadro III.12. Projetos demonstrativos de EDS.....	116
Quadro III.13. CQ para Escolas-EDS, grupos, domínios e critérios.....	117
Quadro III.14. Extrato da primeira parte do questionário relativo à adaptação dos CQ.	119
Quadro III.15. Questão 1 do questionário de posicionamento face aos CQ.....	119

CAPÍTULO IV – A Década e a EDS na política educativa portuguesa

Quadro IV.1. Declaração de Salónica, pontos 10 e 12.	134
Quadro IV.2. Artigo 2º <i>Currículo</i> , do DL nº6/2001.	141
Quadro IV.3. Sinopse do Artigo 3º <i>Princípios orientadores</i> , do DL nº 6/2001.	145
Quadro IV.4. Compatibilidade entre o CNEB, o DL nº6/2001 e os documentos internacionais de referência em EDS.	147
Quadro IV.5. Princípios/Valores orientadores do currículo.	152

Quadro IV.6. Competências gerais	152
Quadro IV.7. Exemplo de articulação entre objetivos de operacionalização transversal, ações a desenvolver pelos professores e as características da EDS.....	155
Quadro IV.8. Exemplo de analogia entre competências específicas e características da EDS.	159
Quadro IV.9. Exemplos de experiências de aprendizagem por área disciplinar e disciplina do ensino básico.	162
Quadro IV.10. Exemplo de concretização na articulação entre as competências gerais e as competências específicas de Geografia para o CNEB.....	172
Quadro IV.11. Associação dos temas estratégicos do PAID e da EEDS-CEE/ONU.	173
Quadro IV.12. Temas programáticos e subtemas do currículo de Geografia do 3º CEB.	174
Quadro IV.13. Temas do DS no currículo da Geografia.....	175

CAPÍTULO V – As representações da EDS e da Década

Quadro V.1. Conhecimento da Década pelos professores, por organização escolar.	181
Quadro V.2. Conhecimento da Década pelos professores, segundo a idade.	181
Quadro V.3. Conhecimento da Década, segundo a formação de base dos professores.	181
Quadro V.4. Grau de conhecimento da Década, por organização escolar.	182
Quadro V.5. Grau de conhecimento da Década pelos professores, segundo o género.	183
Quadro V.6. Grau de conhecimento da Década pelos professores, segundo a idade.....	183
Quadro V.7. Grau de conhecimento da Década, segundo a formação de base dos professores.	183
Quadro V.8. Conhecimento da Década pelos professores em geral e de Geografia.....	183
Quadro V.9. Grau de conhecimento da Década pelos professores em geral e de Geografia. .	183
Quadro V.10. Conhecimento da Conferência de Estocolmo pelos professores, por organização escolar.....	185
Quadro V.11. Grau de conhecimento da Conferência de Estocolmo pelos professores, por organização escolar.	185
Quadro V.12. Conhecimento da Conferência do Rio pelos professores, por organização escolar.	185
Quadro V.13. Grau de conhecimento da Conferência do Rio pelos professores, por organização escolar.....	185
Quadro V.14. Conhecimento da Conferência de Joanesburgo pelos professores, por organização escolar.	186
Quadro V.15. Conhecimento da Conferência de Joanesburgo pelos professores, por organização escolar.	187
Quadro V.16. Conhecimento do Programa Eco-Escolas, por organização escolar.	187
Quadro V.17. Conhecimento do Programa Eco-Escolas, segundo a formação de base.	187
Quadro V.18. Conhecimento do Projeto <i>Coastwatch</i> , por organização escolar.....	188
Quadro V.19. Conhecimento do Projeto <i>Coastwatch</i> , segundo o género dos professores.	188

Quadro V.20. Conhecimento do Projeto <i>Coastwatch</i> , segundo a idade dos professores.	188
Quadro V.21. Conhecimento do Projeto <i>Coastwatch</i> , segundo a formação de base.	188
Quadro V.22. Grau de conhecimento de projetos/programas pelos professores de Geografia.	190
Quadro V.23. Conhecimento de documentos de referência de EA e de EDS, por organização escolar.....	191
Quadro V.24. Conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.	195
Quadro V.25. Grau de conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.	195
Quadro V.26. Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo o género dos professores.....	195
Quadro V.27. Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo a idade dos professores.	196
Quadro V.28. Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo a formação de base dos professores.	197
Quadro V.29. Conhecimento da Agenda 21, por grupo de professores.....	197
Quadro V.30. Grau de conhecimento da Agenda 21, por grupo de professores.....	198
Quadro V.31. Forma como os professores tiveram conhecimento da Década, por organização escolar.....	199
Quadro V.32. Conhecimento se a organização escolar recebeu orientações acerca da Década.	199
Quadro V.33. Conhecimento da entidade que deu orientações à organização escolar acerca da Década.	199
Quadro V.34. Forma como tiveram conhecimento da Década, por grupo de professores.....	200
Quadro V.35. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência de Estocolmo, por organização escolar.....	200
Quadro V.36. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência do Rio, por organização escolar.	201
Quadro V.37. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência de Joanesburgo, por organização escolar.	201
Quadro V.38. Forma como os professores tiveram conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.	202
Quadro V.39. Forma como os professores tiveram conhecimento da Agenda 21.	203
Quadro V.40. Conhecimento da entidade que faz chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas e diferenças entre agrupamentos de escolas e colégio.	204
Quadro V.41. Opinião acerca da forma como as entidades fazem chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS.	205
Quadro V.42. Entidades que na opinião dos professores deveriam fazer chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS, por organização escolar.	205
Quadro V.43. Conhecimento da entidade que faz chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS e diferenças entre grupos de professores.	205
Quadro V.44. Opinião acerca da forma como as entidades fazem chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS.	205

Quadro V.45. Opinião acerca da entidade que deveria fazer chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS, por grupo de professores.....	206
Quadro V.46. Opinião sobre a disponibilização na <i>internet</i> dos documentos de referência e as suas implicações no conhecimento dos mesmos, por organização escolar.....	207
Quadro V.47. Opinião sobre a disponibilização na <i>internet</i> dos documentos de referência e as suas implicações no conhecimento dos mesmos, por grupo de professores.....	207
Quadro V.48. Utilização das TIC pelos professores e diferenças as organizações escolares....	207
Quadro V.49. Utilização das TIC e diferenças entre grupos de professores.....	208
Quadro V.50. Opinião sobre os documentos de referência se encontrarem em língua inglesa ou francesa e o seu conhecimento pelos professores, por organização escolar.....	208
Quadro V.51. Opinião sobre os documentos de referência se encontrarem em língua inglesa ou francesa e o seu conhecimento pelos professores, por grupo de professores.....	208
Quadro V.52. Opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das competências gerais no CNEB facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.	209
Quadro V.53. Opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das competências gerais no CNEB facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS, por grupo de professores.....	209
Quadro V.54. Projeto educativo da escola/agrupamento e a EA, por organização escolar.....	209
Quadro V.55. Forma como o projeto educativo da escola/agrupamento contempla a EA, por organização escolar.....	210
Quadro V.56. Projeto educativo da escola/agrupamento e a EDS, por organização escolar...	210
Quadro V.57. Forma como o projeto educativo da escola/agrupamento contempla a EDS, por organização escolar.....	210
Quadro V.58. Palavras que, na opinião dos professores em geral, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.....	211
Quadro V.59. Palavras que, na opinião dos professores de Geografia, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.....	211
Quadro V.60. Competências específicas disciplinares e a exploração pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.....	213
Quadro V.61. Desenvolvimento de competências profissionais e a abordagem pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.....	214
Quadro V.62. Desenvolvimento de competências profissionais e a abordagem pedagógica da EA e da EDS, por grupo de professores.....	214
Quadro V.63. Formação inicial e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.....	214
Quadro V.64. Formação contínua e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.....	214
Quadro V.65. Encontros e seminários e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.....	214
Quadro V.66. Autoformação e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.....	216

Quadro V.67. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EDS foram desenvolvidas e diferenças entre as organizações escolares.....	216
Quadro V.68. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EA foram desenvolvidas e diferenças entre grupos de professores.	216
Quadro V.69. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EDS foram desenvolvidas, e diferenças entre grupos de professores.	216
Quadro V.70. Opinião acerca da influência dos documentos de referência de EA e de EDS no processo ensino e aprendizagem, por organização escolar.	218
Quadro V.71. Opinião acerca da influência dos documentos de referência de EA e de EDS no processo ensino e aprendizagem, por grupo de professores.	218
Quadro V.72. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, por organização escolar.....	219
Quadro V.73. Participação em outros projetos para além dos projetos de EA e de EDS.	222
Quadro V.74. Distribuição dos professores de Geografia, segundo as áreas dos projectos. ...	222
Quadro V.75. Opinião dos professores de Geografia sobre os contributos do ensino da Geografia.	223
Quadro V.76. Participação da escola na comemoração do Dia da Terra, por organização escolar.....	224
Quadro V.77. Participação da escola na comemoração do Dia do Mar, por organização escolar.	224
Quadro V.78. Participação da escola na comemoração do Dia da Água, por organização escolar.	225
Quadro V.79. Participação da escola na comemoração do Dia da Floresta, por organização escolar.....	225
Quadro V.80. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, por organização escolar.....	226
Quadro V.81. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo o género.	226
Quadro V.82. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo a idade.	226
Quadro V.83. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo a formação de base.....	226
Quadro V.84. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, por grupo de professores.	227
Quadro V.85. Participação dos professores na implementação da Década, por organização escolar.....	227
Quadro V.86. Participação dos professores na implementação da Década, por grupo de professores.	227
Quadro V.87. Forma como os professores participam na implementação da Década, por organização escolar.	229
Quadro V.88. Forma como os professores participam na implementação da Década, por grupo de professores.	229

Quadro V.89. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, por organização escolar.....	231
Quadro V.90. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo o género.....	231
Quadro V.91. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo a idade.	231
Quadro V.92. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo a formação de base.	232
Quadro V.93. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, por grupo de professores.	232
Quadro V.94. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, por organização escolar.....	232
Quadro V.95. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, por grupo de professores.	234
Quadro V.96. Forma de participação na implementação da Agenda 21, por organização escolar.	234
Quadro V.97. Forma como os professores participam na implementação da Agenda 21.	235
Quadro V.98. Características de uma Escola-EDS segundo os professores, por organização escolar.....	236
Quadro V.99. Características de uma Escola-EDS, por grupo de professores.	237
Quadro V.100. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, por organização escolar.....	239
Quadro V.101. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo o género.	239
Quadro V.102. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo a idade.....	239
Quadro V.103. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo a formação de base.....	239
Quadro V.104. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, por grupo de professores.	239
Quadro V.105. Opiniões sobre aspetos relacionados com a implementação da EDS nas escolas e diferenças entre as organizações escolares.	240
Quadro V.106. Opinião sobre se seria útil uma auditoria à escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade, por grupo de professores.	240
Quadro V.107. Opinião sobre se a implementação da EDS pode encontrar obstáculos na escola, por grupo de professores.	241
Quadro V.108. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, por organização escolar.	242
Quadro V.109. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo o género.....	242
Quadro V.110. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo a idade.	242

Quadro V.111. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo a formação de base.	242
Quadro V.112. Conhecimento da Década pelos funcionários.	243
Quadro V.113. Grau de conhecimento da Década pelos funcionários.	244
Quadro V.114. Conhecimento da Agenda 21, pelos funcionários.	244
Quadro V.115. Grau de conhecimento da Agenda 21, pelos funcionários.	245
Quadro V.116. Forma como os funcionários tiveram conhecimento da Década.	245
Quadro V.117. Conhecimento se a organização escolar recebeu orientações acerca da Década, segundo os funcionários.	245
Quadro V.118. Palavras que para os funcionários caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.	246
Quadro V.119. Opinião dos funcionários sobre se seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS.	248
CAPÍTULO VI – Reflexões sobre as representações	
Quadro VI.1. Etapas da monitorização da Década e o ponto de situação em Portugal.	262
Quadro VI.2. Competências dos educadores no âmbito da EDS.	269
CONCLUSÕES – As escolas no caminho da EDS	
Quadro 1. Análise SWOT da implementação da EDS em contexto escolar.	290

Índice de Siglas e Abreviaturas

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
2º CEB	2º Ciclo do Ensino Básico
3º CEB	3º Ciclo do Ensino Básico

A

ABAE	Associação Bandeira Azul da Europa
AEA	Agência Europeia do Ambiente
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
Ag. Algoz	Agrupamento de Escolas de Algoz
Ag. SRNC	Agrupamento de Escolas de São Roque e Nogueira do Cravo
APA	Agência Portuguesa do Ambiente
APG	Associação de Professores de Geografia
ASPEA	Associação Portuguesa de Educação Ambiental

C

CDDR	Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional
CDS	Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável
CE	Conselho Europeu ou Conselho da Europa ou Concelho da União Europeia
CEA	Comissão Económica para África
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEE/ONU	Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas
CEF	Cursos de Educação e Formação
CEG	Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa
CEPAL	Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CESAP	Comissão Económica e Social para Ásia e o Pacífico
CESAO	Comissão Económica e Social para Ásia Ocidental
CIDAADS	Centro de Informação, Divulgação e Acção para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
CIEA	Conferências Internacionais de Educação Ambiental
CMAD	Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento
CNADS	Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico

CN-UNESCO	Comissão Nacional da UNESCO
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CQ	Critérios de Qualidade
CRE	Centro Regional de Excelência
CRE-Açores	Centro Regional de Peritos em Educação para o Desenvolvimento Sustentável dos Açores
CREB	Currículo Regional da Educação Básica dos Açores
CRE-Porto	Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto
CREIAS-Oeste	Centro Regional de Educação e Investigação Associada à Sustentabilidade do Oeste
CRP	Constituição da República Portuguesa
C-SCAIPÉ	<i>Centre for Sustainable Communities Achieved through Integrated Professional Education</i>
CUE	(ver CE)
C. Valsassina	Colégio Valsassina
D	
DEB	Departamento da Educação Básica
Década	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DDT	Dicloro-Difenil-Tricloroetano
DEDS	(ver Década)
DELP	Documento de Estratégia de Luta contra a Pobreza
DGE	Direção Geral de Educação
DGIDC	Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DL	Decreto-Lei
DNE	Debate Nacional sobre Educação
DNUEDS	(ver Década)
DR	Diário da República
DRE	Direção Regional de Educação
DRE Algarve	Direção Regional de Educação do Algarve
DRE-LVT	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DRE Norte	Direção Regional de Educação do Norte
DS	Desenvolvimento Sustentável
E	
EA	Educação Ambiental

EB	Escola Básica
EB 1	Escola Básica do 1º Ciclo
EB 2,3	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo
EBI	Escola Básica Integrada
EC	Educação para o Consumo
ED	Educação para o Desenvolvimento
EDC	Educação para a Diversidade Cultural
EDH	Educação para os Direitos Humanos
EDP	Energias de Portugal
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EEA	<i>European Environment Agency</i> (ver AEA)
EEDS-CEE/ONU	Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas
ELV	Educação ao Longo da Vida
e-mail	Correio eletrónico
ENDS 2015	Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável
ENEA	Estratégia Nacional de Educação Ambiental
ENED	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ENSI	<i>Environment and School Initiatives</i>
EP	Educação para a Paz
EPS	Educação para a Saúde
EPT	Educação para Todos
ES	Escola Secundária
ESDebate	<i>International Debate on Education for Sustainable Development</i>
EstUEDS	Estratégia da União Europeia para o Desenvolvimento Sustentável
EU	União Europeia
EUA	Estados Unidos da América
F	
FAO	<i>Food and Agriculture Organization of the United Nations</i>
FLAD	Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento
G	
GEOTA	Grupo de Estudos de Ordenamento do Território e Ambiente
GTD	Grupo de Trabalho da DEDS

I

IA	Instituto do Ambiente
ICS-UL	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
IIE	Instituto de Inovação Educacional
IGOT	Instituto de Ordenamento e Gestão do Território da Universidade de Lisboa
INAMB	Instituto Nacional do Ambiente
IPAD	Instituto de Apoio ao Desenvolvimento
IPAMB	Instituto de Promoção Ambiental
IUCN	<i>International Union for Conservation of Nature and Natural Resources</i>

J

JI	Jardim-de-infância
-----------	--------------------

L

LBA	Lei de Bases do Ambiente
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LIFE	<i>L'Instrument Financier pour l'Environnement</i>
LPN	Liga para a Protecção da Natureza

M

MA	Ministério do Ambiente
MAOTDR	Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional
MC	Ministério da Ciência
ME	Ministério da Educação ou Ministério da Educação e Ciência
MEC	(ver ME)
MNE	Ministério dos Negócios Estrangeiros
MPAT	Ministério do Planeamento e da Administração do Território

N

NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
NU	Nações Unidas ou Organização das Nações Unidas

O

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações Não Governamentais
ONGA	Organizações Não Governamentais de Ambiente
ONU	(ver NU)
OSC	Organizações da Sociedade Civil
P	
PAA	Plano Anual de Atividades
PAID	Plano de Aplicação Internacional da Década
PALOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
PEE/A	Projeto Educativo de Escola/Agrupamento
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUA	Programa das Nações Unidas para o Ambiente
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNACE	Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008
PREAA	Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte
PTE	Plano Tecnológico da Educação
Q	
QUERCUS	Associação Nacional de Conservação da Natureza
S	
SEED	<i>School Development through Environmental Education</i>
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública</i>
SEMARNAT	<i>Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales</i>
SMAS-Sintra	Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Sintra
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
T	
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

U

UE (ver **EU**)

UN (ver **NU**)

UNEP *United Nations Environment Programme*

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNDES *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*

UPEACE *United Nations-mandated University for Peace*

USA (ver **EUA**)

USAID *United States Agency for International Development*

W

WWF *World Wide Fund for Nature*



Despertar. Gomes M, Puntarenas, Costa Rica, 2007.

INTRODUÇÃO

O ambiente é um tema que sempre inspirou a minha atividade enquanto professor de Geografia e formador de professores, o meu desempenho profissional em cargos assumidos em instituições da administração educativa, bem como a minha conduta no âmbito de uma cidadania participativa.

Nos últimos anos sem perder o foco das questões ambientais fui desenvolvendo o interesse em aprofundar o conhecimento do rumo da sociedade contemporânea tendo em conta os seus desafios ambientais, sociais e económicos.

A proclamação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14) acabaria por ser um estímulo para dar continuidade à investigação iniciada no curso de mestrado em Geografia Física e Ambiente, o que conduziu à presente dissertação de doutoramento com vista à obtenção do grau de doutor em Ensino da Geografia como resultado de um projeto de investigação iniciado em 2005 e que agora se apresenta.

Durante o período da investigação tive oportunidade de integrar um grupo de trabalho dinamizado pela Comissão Nacional de UNESCO para a elaboração de um documento estratégico para a implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento

Sustentável (2005-14), coordenado por Luísa Schmidt. Este grupo integrou um alargado leque de investigadores e representantes de instituições governamentais e não-governamentais que me permitiu uma reflexão muito enriquecedora quanto à organização de ideias e perspetivas de ação no domínio da educação para o desenvolvimento sustentável.

A possibilidade de traduzir para português o documento *Critérios de Qualidade para Escolas-EDS* e consequentemente o contacto com as redes *Environment and School Initiatives* (ENSI) e *School Development Through Environmental Education* (SEED) foi, também, muito importante para que pudesse refletir a educação para o desenvolvimento sustentável no contexto internacional.

O estágio que fiz na Universidade de Kingston, em Londres, numa parceria entre o *Centre for Sustainable Communities Achieved through Integrated Professional Education* (C-SCAIPE) e o Centro de Estudos Geográficos (CEG) da Universidade de Lisboa permitiu-me alargar os horizontes no âmbito da temática em estudo, principalmente pela oportunidade de contacto com outros investigadores, pela possibilidade de fazer uma aplicação de Critérios de Qualidade para Escolas EDS no Ensino Superior, pela avaliação que me foi permitida fazer do grau de envolvimento da *School of Surveying & Planning* em termos de EDS. Esta experiência culminou com uma comunicação apresentada na Conferência Internacional *Sustainability in practice - From Local to global: making a difference* (2007) na Universidade de Kingston, com a colaboração da coordenadora do estágio, professora Amanda Lewis.

Outra experiência que merece ser referida foi a orientação que fiz da tese de mestrado *The Example of Earth Charter Materials in Primary Schools: A Contribution to the UN DESD, 2005-2014*, realizada pelo investigador Marcos Estrada de Oliveira e desenvolvida no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável no currículo de escolas do ensino básico na Costa Rica (2007-08). Esta investigação decorreu na Universidade para a Paz mandatária das Nações Unidas (UPEACE), na Costa Rica onde tive a ocasião de ministrar uma conferência sobre educação para o desenvolvimento sustentável, de visitar as instalações da sede internacional da Carta da Terra e escolas do ensino básico e, ainda, de aplicar os Critérios de Qualidade para Escolas-EDS, em escolas do ensino básico e na universidade. Em suma, registou-se um conjunto de oportunidades que permitiu uma reflexão sobre a educação para o desenvolvimento sustentável na América Latina.

Em termos da minha responsabilidade social sou sócio fundador (2009) e presidente da associação Centro de Informação, Divulgação e Acção para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CIDAADS) que tem como finalidade: participar na integração dos valores

inerentes ao desenvolvimento sustentável em todas as formas de aprendizagem, no contexto da educação ao longo da vida, com vista a fomentar as mudanças de comportamento necessárias para se alcançar uma sociedade mais sustentável e justa para todos.

Ainda no decurso da pesquisa foi-me possível fazer uma entrevista a Patrícia Joyce Fontes (publicada em 2011 com o título *Quantas vidas tem um gato? Quantas vidas tem Patrícia?*) investigadora americana de ascendência açoriana, cujo percurso de vida se cruzou com o meu em termos de educação ambiental e com a qual foi possível discutir alguns pontos metodológicos da minha tese.

No âmbito das comemorações do centenário do nascimento de Orlando Ribeiro (2011), tive o privilégio de realizar com o meu amigo António Saraiva, o documentário *Orlando Ribeiro. Itinerâncias de um Geógrafo*. Para esta realização revi ou contatei pela primeira vez com algumas das obras de Orlando Ribeiro o que contribuiu sem dúvida para o enriquecimento da minha reflexão sobre o papel da Geografia na educação e para constatar, mais uma vez, a importância da obra deste geógrafo na sociedade portuguesa do século XX.

Nas minhas funções mais recentes como assessor no Conselho Nacional de Educação tenho participado em atividades relativas à educação, em geral, e à educação para o desenvolvimento sustentável, em particular, sendo de destacar a coordenação conjuntamente com Ana Maria Bettencourt (presidente deste Conselho) do Projeto *Cidadania e Sustentabilidades para o século XXI. Caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores*. O projeto é promovido pelo Conselho Nacional de Educação e co-financiado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD). Este projeto permitiu-me um conhecimento aprofundado do Currículo Regional da Educação Básica dos Açores onde a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é o elemento transversal a todo o currículo, a par da temática açorianidade.

Foi no contexto deste percurso pessoal e profissional que a investigação foi levada a cabo, dando lugar à presente dissertação da qual damos conta de seguida.

O objetivo geral deste estudo consistiu em compreender o grau de acolhimento da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14), centrado na política educativa nacional, na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino básico e no papel que a disciplina de Geografia desempenha nesse processo. Pretendia-se assim, clarificar o que é solicitado à educação do século XXI e perceber a forma como a implementação da referida década decorreu, principalmente, durante a sua primeira parte (2005-2009), identificando os seus objetivos e estratégias e

contribuindo para a sua avaliação no sentido de facilitar a sua plena implementação no seu percurso final. Sempre que se justificou este período foi alargado de forma a permitir integrar algumas atualizações surgidas no decorrer da investigação.

A investigação privilegiou o entendimento sobre a forma de integrar a educação para o desenvolvimento sustentável na educação escolar recorrendo a documentos de referência nesta matéria, nacionais e internacionais e à avaliação da flexibilidade do Currículo Nacional do Ensino Básico, dando-se especial atenção ao ensino da Geografia no sentido de identificar os contributos desta disciplina no domínio desta temática.

Na interface entre os planos e a ação o estudo privilegiou uma metodologia em espiral que combinou um *mix* de métodos entre métodos qualitativos e quantitativos, permitindo integrar os resultados da análise documental ao mesmo tempo que se iam construindo os instrumentos de recolha de dados para serem aplicados na amostra constituída por professores, funcionários e órgãos de gestão de dois agrupamentos de escolas e de um colégio da rede Eco-Escolas e professores de Geografia dispersos por várias escolas.

Quanto à estrutura da obra, ela centra-se em seis capítulos fundamentais. O primeiro apresenta os objetivos e a metodologia do estudo, faz a caracterização da amostra justificando a sua seleção e descreve a construção do questionário e a forma como foi implementado. Este capítulo tenta facultar informação bastante no que se refere ao processo metodológico da investigação e consequentemente facilitar a leitura e compreensão dos capítulos que se seguem.

O segundo capítulo discute em primeiro lugar conceitos de base focando-se a reflexão nos conceitos de desenvolvimento sustentável e de educação para o desenvolvimento sustentável. Aqui é feita também uma resenha histórica da evolução da educação ambiental, mostrando como esta temática foi imprescindível na tomada de consciência dos perigos da sociedade, principalmente a partir da década de 70 do século XX, e da emergência da educação para o desenvolvimento sustentável, como desafio à necessidade de organização de uma sociedade sustentável na sequência da complexificação das relações entre o ambiente, a sociedade e a economia.

O terceiro capítulo dedica especial atenção à Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14), num quadro de orientações internacionais e nacionais com base num corpo de documentos de referência nesta matéria, desenvolvendo-se a problematização inerente à sua implementação. Também se apresenta um estudo

exploratório sobre critérios de qualidade para Escolas-EDS, realizado no seio da amostra selecionada para a investigação.

Segue-se um exercício no domínio da transposição de diplomas comunitários e internacionais para o direito português e avalia-se a flexibilidade de documentos da política educativa nacional, de que é exemplo o Currículo Nacional do Ensino Básico, à integração da educação para o desenvolvimento sustentável, principalmente no que concerne ao ensino da Geografia, dando corpo ao quarto capítulo, dedicado à educação para o desenvolvimento sustentável na política educativa portuguesa.

No capítulo quinto é feito o tratamento e a análise dos dados recolhidos por questionário aplicado a professores, funcionários e órgãos de gestão de dois agrupamentos e de um colégio e a professores de Geografia de várias escolas. Esta análise centra-se em diferentes classes a saber: (i) Conhecimento da educação para o desenvolvimento sustentável e da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14); (ii) Canais de comunicação com a escola; (iii) Política educativa e conceitos; (iv) Formação; (v) Prática; (vi) Escolas-EDS, de forma a dar respostas às questões da investigação. Aqui se sistematizam, igualmente, os resultados da pesquisa numa tentativa de encontrar caminhos que respondam aos desafios da educação para o desenvolvimento sustentável em contexto escolar e o papel que a Geografia pode desempenhar nesse sentido.

No último capítulo faz-se a análise e interpretação das evidências emergentes da análise documental e da análise empírica, no contexto da política educativa nacional, dando conta, entre outros aspetos, da necessidade de uma formação de professores orientada para o desenvolvimento de competências profissionais que permitam integrar novos conteúdos e métodos pedagógicos inovadores e, produzir e utilizar materiais pertinentes no domínio da educação para o desenvolvimento sustentável, e, ainda, da urgência em se rentabilizarem os investimentos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14), principalmente no campo da política educativa, de forma a terem consequência efetiva na formação das crianças e dos jovens.

Nesta sequência, são explanadas, na parte final da obra, as conclusões e enunciadas algumas propostas nos domínios da política educativa em geral, e do currículo da Geografia, em particular. Estas conclusões pretendem identificar fatores facilitadores e constrangimentos na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável no quadro da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-14), recorrendo-se a uma análise dos pontos fortes e fracos e de oportunidades e ameaças.

Tentou dar-se sempre igual importância aos três pilares do desenvolvimento sustentável, o ambiental, o social e o económico. Contudo na investigação privilegiou-se o papel da educação ambiental, enquanto temática transversal, na sua relação de proximidade com a educação para o desenvolvimento sustentável. Esta opção decorreu do interesse do investigador por esta temática, mas também por a mesma ter tido um papel fundamental na emergência da educação para o desenvolvimento sustentável. Não foram, porém, descurados outros contributos fundamentais de outras temáticas transversais como a educação para os direitos humanos ou a educação do consumidor, que no contexto do desenvolvimento sustentável jogam papéis muito importantes.

Por fim, não podemos deixar de referir que na parte final da investigação se registaram alterações na política educativa portuguesa, inerentes à mudança governamental ocorrida em 2011, com a entrada do XIX Governo Constitucional. Uma das alterações que mais se relaciona com o presente estudo, foi o facto de o Currículo Nacional do Ensino Básico deixar de constituir o documento orientador do ensino básico em Portugal, conforme Despacho nº17169/2011 (DR, 2011d) seguido do Decreto-Lei nº139/2012 (DR, 2012b), terminando assim a aplicação deste currículo o que vinha a acontecer desde 2001.

Uma vez que numa das vertentes da investigação é feita a análise do Currículo Nacional do Ensino Básico na perspectiva da sua flexibilidade à implementação da educação para o desenvolvimento sustentável, importa referir que o facto de as orientações desse documento deixarem de constituir referência para a gestão das aprendizagens em detrimento de metas curriculares apresentadas no decurso do ano 2012 para serem implementadas no ano letivo 2012-13, não minora a importância do estudo. Estas alterações foram refletidas no capítulo referente à interpretação e discussão das evidências emanadas da análise documental e da análise empírica, e são encaradas como uma oportunidade para a integração da educação para o desenvolvimento sustentável no currículo do ensino básico. Isto se envolverem na sua implementação os professores e as organizações escolares.

Não deixamos, igualmente, de referir a importância de se estabelecer um pacto educativo, ao nível da Assembleia da República, que não permita fazer tábua rasa das medidas educativas sempre que se registem mudanças governamentais, principalmente se elas não forem objeto de uma avaliação prévia que envolva as partes interessadas na educação escolar.

Por agora deixamos pendente a questão de partida da nossa investigação: *Podem as escolas implementar a EDS?* É a esta questão que tentaremos responder com a presente investigação.



Iluminação. Gomes M, Califórnia, EUA, 2011.

CAPÍTULO I – As propostas. Um percurso metodológico

Atualmente, os desafios da sociedade contemporânea são cada vez em maior número e mais complexos confrontando-a com uma situação que exige respostas igualmente complexas e prementes. Estes desafios, colocados nos domínios ambiental, económico e social, e também no cultural, são hoje, o resultado do facto de se ter acreditado, durante quase meio século, num desenvolvimento e num estilo de vida baseados nos valores económicos, levando ao consumismo exacerbado dos recursos naturais de que são exemplo o consumo desregrado do território ou a degradação da qualidade da água que é um bem essencial à vida.

Neste longo período que abrangeu a maior parte da segunda metade do século XX, a educação ambiental (EA) contribuiu para alertar a sociedade para esses problemas, mas o poder económico, mais forte e aliado à ciência e à investigação, menosprezou esses problemas e as suas consequências, iludido que poderia ultrapassá-los, colocando, assim, a humanidade numa encruzilhada que exige, atualmente, soluções imediatas e eventualmente drásticas no sentido de um desenvolvimento sustentável (DS).

Os problemas que se colocam, hoje, à sociedade em diferentes vertentes, como a ambiental, são problemas globais, conhecidos por todos como factos incontornáveis

(Charbonneau, 2009), e exigem, também, uma resposta da comunidade internacional. Neste sentido, as comunidades científica e política e as instituições internacionais têm procurado identificar novos caminhos para a sua resolução, o que implica uma reavaliação dos valores éticos e sociais.

Ora, não tendo os problemas ambientais, entre outros, sido resolvidos ou minorados ao longo das últimas décadas, apesar dos esforços da educação, em geral, e da EA e de outras temáticas transversais, em particular, a comunidade internacional tentou, entretanto, ir apontando formas de se enfrentarem esses desafios, sendo aqui tomado como exemplo a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). A EDS surge, pois, enquadrada num movimento de consciencialização da aceleração dos problemas associados à degradação ambiental e a fatores económico-sociais, que se complexificaram com maior expressão no final da década de 1980.

Digamos que os problemas originados pela interação do ser humano com o meio em que habita e interage, e que tiveram o seu agravamento logo a partir dos anos 50 e 60 do século XX, não foram controlados ou suprimidos nas décadas seguintes e, que, o início do século XXI recebe como herança do milénio anterior uma série de desafios para a humanidade, cada vez mais complexos e mais universais, como são exemplo a perda da biodiversidade, a crise energética, o avanço das áreas de desertificação, a perda de fertilidade dos solos, a redução da disponibilidade de água potável, a disposição irregular de resíduos sólidos e os problemas oriundos da ineficiência do tratamento de esgotos. Acrescente-se a esta lista a modificação que a humanidade está a provocar na composição química da atmosfera, criando um desequilíbrio cujas consequências se desconhecem e que potencializam as alterações climáticas.

O processo de consciencialização para os problemas ambientais adquiriu tanto mais importância, quanto maiores os riscos para a humanidade (Gomes, 1995), estando o aumento dessa consciência ligado à aceleração da destruição dos recursos naturais e ao interesse dos *media*. Acrescente-se que a tomada de consciência sobre a irreversibilidade de certas degradações da natureza, adquirida ao longo do século XX, sucede a um longo período de ignorância e de desinteresse da espécie humana pelo meio onde vive (Bonnefous, 1990).

Segundo Gomes (1995), a consciência destes problemas pode ser dividida em quatro etapas: uma primeira e longa etapa compreendida entre os séculos XII e XVIII, tida como os primórdios da consciencialização ambiental, correspondendo à percepção imediata de uma poluição visível e/ou odorante nas cidades antes da era industrial; uma segunda etapa entre a Revolução Industrial e 1960, relativa às grandes ruturas entre o ser humano e as componentes biofísico-

químicas, emergindo a consciência da necessidade de regulamentação contra as fontes poluentes; uma terceira etapa que abarca as décadas de 1960 e 1970, que corresponde ao grande impulso da consciencialização ambiental e da elaboração das leis nacionais de luta contra a poluição e do interesse internacional pelas questões ambientais; e uma quarta etapa, as décadas de 1980 e 1990, quando já são conhecidos muitos dos riscos ambientais e a tendência para o seu agravamento - os mares estão poluídos, o ar está cada vez mais irrespirável, o crescimento demográfico parece incontável, a erosão dos solos é uma constante e as secas e o *stress* hídrico não deixam de aumentar.

No começo do século XXI, podemos, agora, acrescentar uma quinta etapa, nessa tomada de consciência dos problemas ambientais, que se encontra em curso e que se inicia *grosso modo* em 2000 e que irá até 2015. Esta etapa é relativa ao conhecimento, fundamentado cientificamente, dos problemas ambientais e ao entendimento da abrangência dos desafios da sociedade atual, que ultrapassam em muito as questões ambientais devendo, por isso, ter-se em conta as vertentes social, económica e cultural. Corrobore-se o facto de ser necessário continuar a apostar na educação das crianças e dos jovens nestas matérias, pois se é verdade que não podemos esperar 20 ou 30 anos até que os mesmos tenham um papel ativo na sociedade, verdade é também que eles são importantes agentes de mudança junto das famílias e da comunidade (Gomes, 2011; Fontes, 1988).

Pode-se dizer que este período de quinze anos (2000-2015) se divide, ainda, em dois momentos, um primeiro que vai de 2000 a 2005, que corresponde à preparação para a ação, dando continuidade às ações do final da década de 1990 – surgindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a Educação para Todos (EPT), o Plano de Implementação Internacional² resultante da Conferência de Joanesburgo³ e a preparação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (doravante Década, DEDS ou DNUEDS) - e um segundo momento que se encontra quase a terminar e que corresponde à implementação da DEDS e, supostamente, à ação para a resolução dos problemas da sociedade contemporânea. Veremos o que sucederá a partir do final da Década quando se der início a uma nova etapa.

É precisamente nesta quinta etapa, em curso, que se procura centrar a presente investigação numa tentativa de se compreender a emergência e a implementação da EDS, bem como a sua caracterização, constituindo um contributo para a promoção da EDS no ensino básico, no contexto da Década e para além dela.

²Plano que visa a concretização dos objetivos acordados na Conferência do Rio e que não foram concretizados entre 1992 e 2002.

³Também conhecida por Joanesburo 2002, Rio+10 ou Cúpula da Terra II.

Surge, assim, a questão de partida desta investigação: *Podem as escolas implementar a EDS?*

1. Objetivos da investigação

A proposta de investigação que desenvolvemos centra-se na área da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* no contexto da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*. Procura compreender o grau de acolhimento da *Década centrado na política educativa nacional, a implementação da EDS nas escolas do ensino básico e o papel que a disciplina de Geografia desempenha nesse processo*. Fica assim formulado o objetivo geral da tese.

O foco na EDS decorre precisamente da definição da *Década*, da pertinência de se clarificar o que está a ser solicitado à educação do século XXI, o processo de implementação e o grau de adesão aos seus objetivos e estratégias durante a sua primeira parte (2005-2009).

Trata-se de determinar o alcance da proposta de integração dos valores inerentes ao DS em todas as facetas da aprendizagem, constante do *Plano de Aplicação Internacional da Década* (PAID⁴), elaborado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2005a e 2005b), ou o modo como integrar a EDS nos sistemas educativos formais, em todas as disciplinas relevantes, na formulação da *Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Comissão Económica para a Europa da Organização das Nações Unidas* (EEDS-CEE/ONU) (IA, 2006), ou ainda, a integração das questões do DS e os valores que lhe são inerentes, nos currículos de todos os níveis de ensino, como refere o documento *DNUEDS⁵ 2005-2014. Um contributo para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006), elaborado pelo Grupo de Trabalho da *Década* (GTD) coordenado pela Comissão Nacional da UNESCO (CN-UNESCO). Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos específicos para a investigação:

1. Contribuir para a implementação da EDS no ensino básico - no quadro da *Década* e para além dela;
2. Refletir sobre a evolução da EA e sobre a emergência da EDS;
3. Avaliar a eficácia dos circuitos de comunicação que se estabelecem com a escola, com vista a informar, incentivar e promover a implementação da EDS;

⁴Documentos 171 EX/7 e 172 EX/11. O primeiro é a versão apresentada na 171ª reunião de abril de 2005 (UNESCO, 2005a) e que esteve na base do arranque da *Década*, o segundo é a versão apresentada ao Conselho Executivo da UNESCO na sua 172ª reunião realizada em agosto de 2005 e aprovada em setembro de 2005, esta versão do plano (UNESCO, 2005b) é mais global e centrada nas questões estratégicas do que a versão 171 EX/7.

⁵*Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.*

4. Avaliar o grau de implementação da primeira parte da DEDS com principal enfoque nas escolas do ensino básico;

5. Identificar fatores facilitadores ou constrangedores do desenvolvimento da EDS.

A partir dos objetivos, geral e específicos, elaboraram-se as seguintes questões que permitem operacionalizar a investigação:

1. O que é pedido à educação em termos de EDS no contexto da Década?
2. Será que o conceito de EDS está suficientemente clarificado?
3. Será que as escolas têm conhecimento da Década?
4. Será que as escolas recebem informação suficiente sobre a EDS?
5. Será que o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) facilita a prática pedagógica da EDS?
6. Como é que as escolas podem contribuir para a Década?
7. Estão os professores em conhecimento do que é pedido à educação em termos de EDS?
8. Será que os professores têm formação adequada em matéria de EDS?
9. Como é que os professores de Geografia podem integrar a EDS nas suas práticas pedagógicas?
10. Estão as escolas no caminho de Escolas-EDS?

Estas questões orientam o processo de investigação e alicerçam a identificação dos dados a recolher e, conseqüentemente, os instrumentos a utilizar.

No enquadramento da investigação torna-se pertinente clarificar a relação entre a EA e a EDS no sentido de identificar a sua complementaridade e os seus contributos para minorar as crises instaladas na sociedade contemporânea, sejam elas ambientais, sociais ou económicas. Pois, se é verdade que a EA desempenhou nos últimos quarenta anos um papel fundamental, alertando para o impacto depredador da lógica capitalista sobre o ambiente e sobre a vida dos seres humanos, verdade é também que os problemas ambientais, sociais e económicos se têm intensificado nas últimas décadas, tendo a EDS emergido da procura de um desenvolvimento das sociedades que seja sustentável e não ponha em causa a existência da própria humanidade. Sendo de salientar que tem existido controvérsia sobre a pertinência da EDS e se ela veio ou não ocupar o espaço da EA, situação que será clarificada nesta investigação.

Acrescente-se que na formulação dos objetivos e questões da investigação se considerou que o papel que a escola pode desempenhar na formação de cidadãos não está desligado dos compromissos internacionais assumidos pelos Estados no âmbito de organizações como a das Nações Unidas (NU), nem, evidentemente, das suas políticas internas. A política e a economia são peças capitais nas respostas aos problemas globais como a aceleração dos riscos das catástrofes naturais (secas, inundações, ciclones, perda da biodiversidade) ou ainda do aquecimento global, consequência de depleção do ser humano.

Teve-se, igualmente, em conta que é inevitável um olhar crítico para um crescimento económico ilimitado com consequências desastrosas para o ambiente e para a humanidade e que é necessário assegurar a transição da sociedade de crescimento para uma sociedade de decrescimento através de medidas apropriadas (Latouche, 2006). Isto implica abrir espaço à criatividade e à imaginação para se produzir mais e melhor com menos recursos, sem pôr em causa a qualidade de vida das populações dentro dos limites ecológicos.

Neste contexto, acreditamos que a Década pode ser um veículo eficaz para a implementação da EDS na sociedade, em geral, e nas escolas, em particular. Naturalmente que a Década não será a solução para todos os problemas que se colocam à sociedade. No entanto, estão criadas as condições para uma reflexão mundial com vista a que o ser humano leve a sério os estudos das previsões de desastres naturais e tecnológicos e das suas causas e atue em conformidade para que não seja vítima das suas próprias ações.

2. Desenho e metodologia da investigação

A investigação foi levada a cabo através de três pontos: as *opções metodológicas*, onde se ilustra a consistência da proposta de investigação e o percurso investigativo; a *seleção e caracterização da amostra*, onde se apresentam os fundamentos da escolha da população amostrada no contexto da rede Eco-Escolas; e os *instrumentos de observação e caracterização*, no qual se descreve o processo de construção dos questionários de suporte à recolha de dados e a sua aplicação.

2.1. Opções metodológicas

Tendo em conta que a “investigação consiste numa pesquisa sistemática para encontrar respostas para um problema” (Blaxter *et al.*, 2006: 62), o presente texto pretende ilustrar a forma como se organizou o processo investigativo, desde a apresentação da proposta da presente investigação até às considerações e propostas finais.

A metodologia identifica-se com a procura do método mais adequado a seguir ou com o conjunto de maneiras de proceder de uma ou mais ciências⁶ (Morujão, s/data; Costa, s/data), apresentando, relativamente ao método, um significado mais filosófico que, usualmente, se reporta à abordagem ou paradigma que suporta a investigação (Blaxter *et al.*, 2006). Já o método, vocábulo derivado do grego que quer dizer caminho ou direção para um objetivo, para um fim em vista (Morujão, s/data; Botelho, s/data), é uma direção definível, ordenada e orientada por normas que dão garantias de facilidade, rapidez, perfeição e eficácia. No entanto, “um método adequado não é apenas um caminho, mas pode abrir outros que facultem o alcance mais pleno do fim proposto ou mesmo de outros fins não tematicamente propostos” (Morujão, s/data: 852).

De notar que a metodologia a adotar teria forçosamente de considerar os vários planos que a proposta atravessa - escalas global e local no âmbito da implementação da Década e da EDS (Figura I.1.) – os diferentes contextos políticos em que se move – internacional [ex: Organização das Nações Unidas (ONU) e União Europeia (UE)], nacional e local – e um posicionamento de charneira entre os planos e as ações, a teoria e a prática, conforme ilustra a Figura I.1.

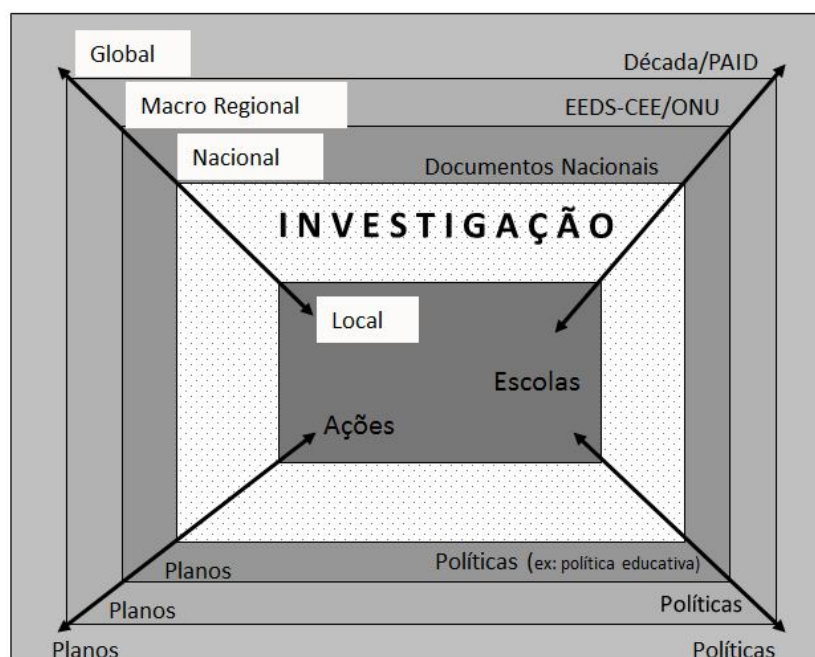


Figura I.1. Do global ao local: a investigação entre os planos e as ações.

⁶Este é o significado mais comum nos nossos dias, e por isso se fala em metodologia das Ciências Naturais, da História, da Filosofia, etc. (Morujão, s/data: 853), segundo a mesma fonte a metodologia, como estudo histórico, analítico e crítico, dá-nos a compreensão de métodos e técnicas com valor já comprovado na prática da investigação.

Este posicionamento da investigação permite, por um lado, descrever as políticas que, no domínio da EDS, se materializam em diversos instrumentos teóricos e em diferentes escalas de intervenção – de que são exemplo o PAID, no nível internacional, a EEDS-CEE/ONU, no nível [macro] regional, e o *Protocolo de cooperação para promover a Educação Ambiental para a Sustentabilidade*⁷ (APA, 2005) acordado entre o Ministério da Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional (MA⁸) e o Ministério da Educação, no nível nacional –, por outro lado, entender como é que essas políticas são incorporadas pelas escolas e pelos atores que intervêm localmente [nível comunitário ou subnacional] e, por outro ainda, retirar da prática as lições que habilitem a prossecução de um dos objetivos essenciais desta investigação: contribuir para a implementação da EDS no ensino básico – no quadro da Década e para além dela.

É assim que se posiciona entre os planos (teoria) e as ações (prática). Enquanto procura compreender a configuração da EDS nos documentos internacionais e o modo como estes se projetam na política educativa nacional e no CNEB em especial, simultaneamente parte da prática para, numa relação dialética com a teoria, disponibilizar um conjunto de reflexões e propostas de ação que facilitem e influenciem a implementação da EDS de forma consistente.

Quanto ao processo da investigação, foram tidos em conta parâmetros como o tempo disponível, as características da dissertação, as exigências práticas, os recursos disponíveis, os parâmetros éticos, as competências e o interesse do investigador, selecionados com base em Blaxter *et al.* (2006).

Todos estes parâmetros em ação criaram uma dinâmica que ultrapassou o processo de investigação linear esboçado na proposta inicial. Esse processo aproximava-se da forma tradicional de encarar a investigação, representada através dum esquema linear onde a investigação começa, duma forma geral, com a identificação do problema (fase pré-empírica) e prossegue com a recolha e análise dos dados até ao relatório escrito (fase empírica), de acordo com Marshall e Rossman (1999).

Houve momentos em que o processo de suporte à investigação se encaminhou para um processo de investigação em ciclo que, como refere Elphinstone e Schweitzer (1998), enfatiza um processo circular que permite redefinir as questões da investigação enquanto se revê a bibliografia e se desenvolvem metodologias, bem como se avaliam ou testam as ideias e, duma

⁷Doravante será designado por Protocolo de cooperação MA/ME.

⁸Para facilidade de leitura, utiliza-se a sigla MA sempre que for referido o Ministério que tutela o ambiente.

forma contínua, se reflete sobre o processo. Segundo os mesmos autores, este processo tanto pode ser utilizado numa abordagem investigativa quantitativa como qualitativa.

Porém, o processo de investigação em ciclo, utilizado nesta dissertação, acabou por se desenvolver de uma forma em espiral, encarando-se, assim, a investigação como um processo cíclico (Figura I.2.), o que, por contraste a uma perceção linear da investigação, permitiu, por exemplo, reconsiderar o tempo da própria investigação e o recentrar da tese, a meio do processo.

Saliente-se, também, o facto de este processo em espiral ter permitido “entradas” simultâneas na investigação, pois enquanto se fazia a análise da literatura, paralelamente procedia-se à elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, sendo ainda possível, em certos momentos da investigação, introduzir elementos não previstos, mas considerados importantes, como foi o caso do estudo relativo à aplicação dos Critérios de Qualidade (CQ) para Escolas-EDS, apresentado mais à frente no Capítulo III.

Concluindo, optou-se por uma metodologia em espiral que combinou um *mix* de métodos alheios a estereótipos decorrentes de visões dicotómicas entre métodos qualitativos e quantitativos (Kitchen e Tate, 2000). Foi possível conciliar momentos da pesquisa bibliográfica/documental com a construção e aplicação de instrumentos de observação e de recolha de informação ao mesmo tempo que se ia redigindo a tese, o que permitiu o aprofundamento recíproco das várias dimensões do trabalho e a revisão sucessiva da proposta inicial e do trabalho em curso.

Foi neste cenário de um processo de investigação em espiral que se foi desenhando o método a utilizar e criando os instrumentos para a recolha dos dados necessários à investigação.

Para responder às questões da investigação acima referidas, orientámo-nos para a constituição de dois *corpora* de informação (Quadro I.1.): Grupo A) *Conceitos e orientações*, nos domínios da Década, da EDS e do CNEB que compõem a *revisão da literatura de enquadramento*, constante dos capítulos II, III e IV; Grupo B) *Representações dos atores*, a recolher por questionários aplicados a professores/educadores em geral e professores de Geografia, funcionários e órgãos de gestão.

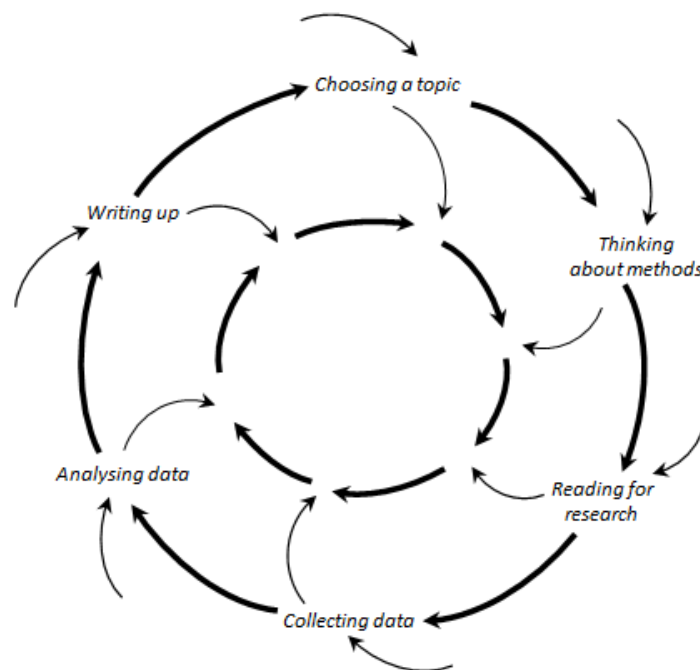


Figura I.2. Representação do processo de investigação em espiral.

Fonte: Blaxter *et al.*, 2006.

Quadro I.1. Questões da investigação e grupos de dados requeridos.

Questões da investigação		Dados requeridos
1	O que é pedido à educação em termos de EDS no contexto da Década?	Grupo A - Conceitos e orientações
2	Será que o conceito de EDS está suficientemente clarificado?	Grupo A - Conceitos e orientações Grupo B - Representações
3	Será que as escolas têm conhecimento da Década?	Grupo A - Conceitos e orientações Grupo B - Representações
4	Será que as escolas recebem informação suficiente sobre a EDS?	Grupo B - Representações
5	Será que o CNEB facilita a prática pedagógica da EDS?	Grupo A - Conceitos e orientações Grupo B - Representações
6	Como é que as escolas podem contribuir para a Década?	Grupo B - Representações
7	Estão os professores em conhecimento do que é pedido à educação em termos de EDS?	Grupo B - Representações
8	Será que os professores têm formação adequada em matéria de EDS?	Grupo B - Representações
9	Como é que os professores de Geografia podem integrar a EDS nas suas práticas pedagógicas?	Grupo A - Conceitos e orientações Grupo B - Representações
10	Estão as escolas no caminho de Escolas-EDS?	Grupo B - Representações

Para o primeiro *corpus* de informação propusemo-nos analisar instrumentos de referência facilitadores da implementação da EDS a diferentes escalas de intervenção - mundial, macro regional, nacional e local, de acordo com PAID (UNESCO, 2005a). Importava identificar os valores inerentes ao DS que seriam objeto de integração na educação, para o que recorremos a documentos de referência nesta matéria como a Carta de Belgrado, 1975 (INAMB, 1975), a Agenda 21, 1992 (INAMB, 1993), a Declaração do Milénio – ODM, 2000 (MNE, 2004), a Declaração de Joanesburgo, 2002 (UN, 2002) ou a Carta da Terra, 2000 (Carta da Terra, 2000).

De registar, a este propósito, que se tentou estabelecer um equilíbrio entre as fontes bibliográficas disponíveis em papel e os recursos em formato digital, recorrendo-se frequentemente à *internet*, por oferecer inúmeras possibilidades de pesquisa, de forma rápida e a baixo custo. Esta opção justifica-se no contexto de uma sociedade do conhecimento em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ocupam um lugar de crescente destaque, mas também encontra eco numa conjuntura política favorável que tem assumido o desafio da desmaterialização de documentos e processos. São também exemplos desta preocupação, o aumento da carga horária do CNEB nos últimos anos, para integrar áreas relacionadas com as TIC e o projeto do XVII Governo Constitucional (2005-09) de promoção da informatização de toda a escola e do desenvolvimento de competências em TIC de professores, educadores e alunos dos ensinos básico e secundário.

A justeza desta opção num projeto que assume o DS como problemática central não colocou de modo nenhum em causa a qualidade da informação, pelas precauções que nos impusemos na utilização da *internet*, que passaram pela análise crítica da informação recolhida, pela seleção criteriosa das fontes, pelo uso de “motores de busca” com credibilidade reconhecida como o *Google*. Acrescente-se ainda que, na pesquisa bibliográfica na *internet*, tal como em outras fontes, se teve em consideração os aspetos éticos relativos aos direitos de autor.

Paralelamente a esta pesquisa e análise documental, foi necessário estudar as possibilidades de integração da EDS no currículo do ensino básico, com especial enfoque no seu 3º ciclo e na disciplina de Geografia. Havia inclusivamente que analisar o grau de abertura do currículo a novos elementos ou a sua permeabilidade a uma gestão mais flexível e intensiva.

Existem muitas técnicas para olhar o mundo no campo da investigação social, abarcando a escolha de cada uma dessas técnicas um conjunto de suposições sobre o mundo social que está a ser investigado. Segundo Denscombe (2007), cada escolha acarreta consigo um conjunto de vantagens e desvantagens e a possibilidade de as vantagens duma determinada direção arrastarem consigo perdas numa outra.

Analisadas as vantagens e desvantagens de algumas das técnicas ao dispor, optámos por usar o questionário para a recolha do segundo *corpus* de informação, considerando, de acordo com Denscombe (2007), que esta técnica permite recolher informação que pode ser usada subsequentemente como dados para análise, que consiste numa lista de perguntas escritas similares que quando enunciadas de forma consistente e precisa facilitam o processo de respostas e, ainda, que a recolha de informação se faz perguntando diretamente aos inquiridos sobre os temas da investigação, partindo-se da conjectura que para se saber algo

sobre uma pessoa ou sobre as suas atitudes bastará, simplesmente, perguntar aquilo que se quer saber.

Foi assim que, para a compreensão do estágio e condições de implementação da EDS nas escolas e tendo em conta a diversidade do público-alvo, foi construído um questionário de base com quatro variantes, de acordo com as características e conteúdo funcional dos quatro grupos de atores em presença: três deles, de dois agrupamentos de escolas e de um colégio – professores/educadores, funcionários e órgãos de gestão – e, um quarto relativo a um grupo de professores de Geografia que não pertenciam nem a estes agrupamentos de escolas nem ao colégio.

Pelo exposto se conclui que a procura do método teve subjacente a característica dos dados a serem recolhidos nos dois domínios centrais, o dos *conceitos e orientações* e o das *representações* das escolas. Esta procura colocou-nos perante os dois paradigmas mais comuns, o qualitativo e o quantitativo, remetendo-nos o primeiro para uma investigação empírica onde os dados não se encontram em forma de números e o segundo para uma investigação empírica onde os dados se encontram na forma de números (Punch, 2005).

Segundo Blaxter *et al.* (2006), o uso de questionários constitui uma técnica de investigação mais ligada a uma estratégia quantitativa, enquanto entrevistas e observações podem ser pensadas como técnicas qualitativas. O que nesta investigação, tendo em conta o questionário lançado, nos coloca, à partida, numa posição de uma metodologia mais quantitativa. No entanto, o próprio questionário coloca questões abertas que foram categorizadas e codificadas de forma numérica, para além da forte componente que esta investigação apresenta no campo da análise de bibliografia, não numérica, o que nos coloca numa posição de uma investigação mais qualitativa

2.2. Seleção e caracterização da amostra no contexto da rede Eco-Escolas

Os dados recolhidos através de questionário tiveram por base uma amostra de 322 indivíduos distribuídos da seguinte forma: 209 professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, aqui identificados respetivamente por 1º CEB, 2º CEB e 3º CEB) e jardim-de-infância (JI), denominados por professores em geral, 30 professores de Geografia, 80 funcionários e 3 diretores.

2.2.1. Seleção da amostra

Do universo das escolas portuguesas com ensino básico, havia que selecionar uma amostra cujo tratamento fosse viável no contexto da investigação e servisse o seu propósito.

Estabeleceu-se, como cenário de aplicação do questionário, as escolas às quais a prática da EDS não fosse totalmente estranha. Tomou-se, portanto, como hipótese que corresponderiam a este critério as escolas que integram a rede do Programa Eco-Escolas, coordenado pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE).

Esta rede é reconhecida publicamente pela qualidade do trabalho desenvolvido com as escolas, muitas delas envolvidas no programa há mais de dez anos, constituindo casos exemplares nos domínios da EA e da EDS. É de salientar que o Programa Eco-Escolas assumiu a implementação da EDS desde o início da Década como uma das suas finalidades a par dos objetivos relativos à implementação da Agenda 21.

Na impossibilidade de uma abordagem a todos os indivíduos que constituem a rede Eco-Escolas, optou-se pela seleção de uma amostra ilustrativa que, em resultado de uma reflexão que envolveu a coordenação do Programa Eco-Escolas, acabou por ser formada por dois agrupamentos de escolas e um colégio, aqui referidos, também, como organizações escolares. Esta seleção decorreu do facto de estes três elementos da amostra se destacarem pelas suas características de grande qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito da EA e da EDS, bem como ilustrarem diferentes realidades que tendem a marcar os contrastes da Geografia portuguesa (Norte, Centro e Sul; meio urbano e meio rural; interior e litoral) e diferentes tipos de ensino (público e privado).

Note-se, ainda, que a intenção de seleção de três casos exemplares tem por objetivo poder-se confrontar os dados para além de se poder enriquecer a reflexão com o confronto dos dados entre eles, sem esquecer que trabalhar com exemplos reduzidos limita as possibilidades de generalização, pelo que os dados teriam de ser manuseados com cuidado (Mikkelsen, 2005).

Estamos, assim, perante uma amostra exemplar que, de uma forma geral, tem experiência no âmbito das questões da EDS, pois tem tido acesso a formação específica sobre a matéria, de que são exemplo os momentos de formação decorrentes dos Seminários Eco-Escolas.

Em 2005-06 esta rede integrava 356 estabelecimentos galardoados, dos quais selecionámos três organizações escolares pertencentes a três das cinco Direções Regionais de Educação (DRE) existentes no Continente: o Agrupamento de Escolas de Algoz (Ag. Algoz), o

Agrupamento de Escolas de São Roque e Nogueira do Cravo (Ag. SRNC) e o Colégio Valsassina (C. Valsassina) (Quadro I.2.).

Pensou-se ser importante conhecer a perceção dos professores de Geografia e fazer o confronto com a perceção dos outros professores, por se considerar que esta disciplina é facilitadora da EDS e nos interessar saber se esta faz a diferença nesta matéria. Para recolha dos dados relativos aos professores de Geografia optou-se por aplicar o questionário num encontro de professores da especialidade e disponibilizar o questionário na *internet*.

O Programa Eco-Escolas foi implementado em Portugal no ano letivo 1996-97, tendo comemorado a sua primeira década no ano letivo 2006-07.

O gráfico da Figura I.3. mostra-nos a evolução, até 2009-10, do número de escolas inscritas no programa e daquelas que pela qualidade do trabalho desenvolvido receberam o galardão “bandeira verde Eco-Escolas”.

Quadro I.2. Caracterização da amostra por tipo de ensino, DRE e localização.

Organização escolar	Tipo de ensino	Direção Regional de Educação	Localização	
			Concelhos	Distritos
Ag. Algoz	Público	DRE Algarve	Algoz	Faro
Ag. SRNC	Público	DRE Norte	Oliveira de Azeméis	Aveiro
C. Valsassina	Privado	DRE de Lisboa e Vale do Tejo (DRE-LVT)	Lisboa	Lisboa

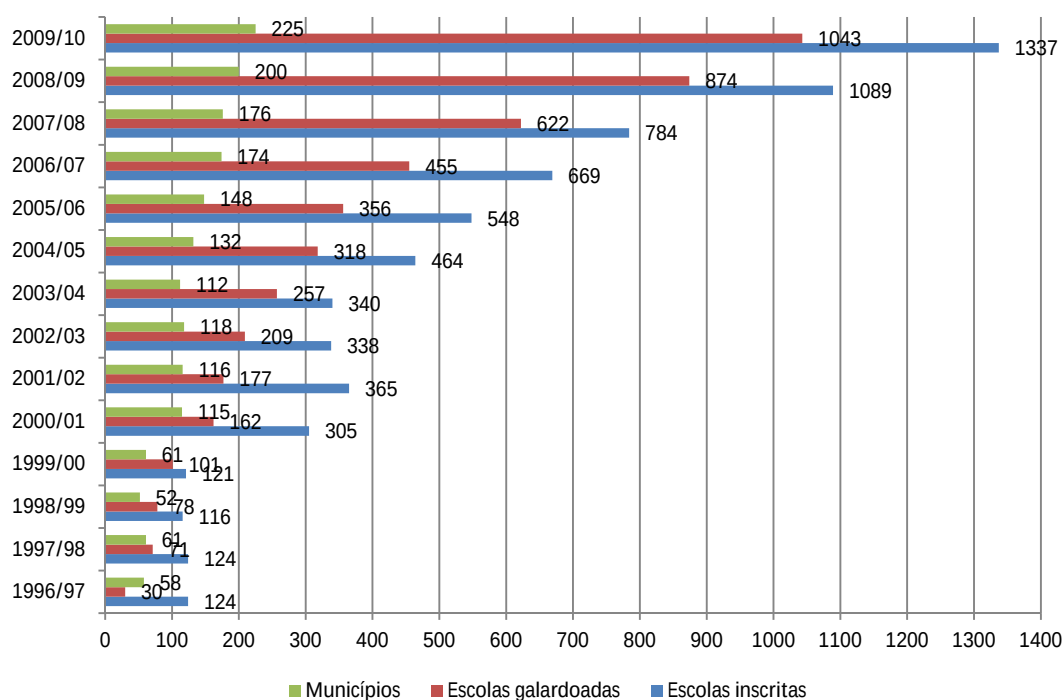


Figura I.3. Evolução das Eco Escolas em Portugal, 1996-97 a 2009-10.

Fonte: ABAE, 2012.

Se no primeiro ano do programa estavam envolvidas 124 escolas, tendo sido galardoadas 30, no ano 2005-06 (ano de seleção da amostra) esses valores aumentaram para 548 e 356 respetivamente, o que evidencia o crescente interesse das instituições portuguesas por este programa. Nesta data, o Programa Eco-Escolas havia granjeado representação em todos os distritos do Continente e nas duas Regiões Autónomas (os Açores aderem ao programa em 1999-2000 e a Madeira 2000-2001), envolvendo 148 municípios.

Apesar de aqui importar, essencialmente, o contexto da rede Eco-Escolas no ano letivo 2005-06, data em que foi selecionada a amostra, será interessante verificar que nos anos subsequentes esta rede continuou a crescer. Assim, no ano escolar em que o programa comemorou a sua primeira década (2006-07 – ano letivo da aplicação do questionário) os valores de escolas inscritas e de escolas galardoadas eram já de 669 e 455, respetivamente, constituindo-se, assim, como a maior rede portuguesa de projetos de EA e de EDS.

No final da primeira parte da Década (2009) o número de escolas inscritas passou para 1337, sendo que no final do ano letivo 2009-10, se atingiram 1043 Eco-Escolas, ultrapassando-se a barreira das 1000 escolas galardoadas.

Registe-se, também, que em 2006 os distritos de Lisboa e Porto são os que apresentavam o maior número de escolas inscritas, 95 e 53 escolas respetivamente e, igualmente, de Eco-Escolas: Lisboa 64 e Porto 44. Estes distritos são seguidos no Continente por Aveiro e Faro com, respetivamente, 40 e 33 escolas inscritas e 34 e 24 Eco-Escolas. Em 2009, Lisboa, Porto e Aveiro continuam a ser os distritos com mais escolas inscritas no Continente, e com maior número de Eco-Escolas. Nesse ano o quarto lugar é ocupado por Leiria, passando Faro para a décima posição (ABAE, 2012). A amostra que selecionámos em 2006 integrava três dos quatro distritos do Continente com maior número de Eco-Escolas: Lisboa, Aveiro e Faro. Clarifique-se que as escolas inscritas no Programa Eco-Escolas no início de um ano letivo só recebem a nomenclatura de Eco-Escolas no final desse ano após uma avaliação do trabalho desenvolvido, feita pela comissão especializada, comissão Eco-Escolas.

Uma vez que as organizações escolares da amostra são constituídas por diversos estabelecimentos de ensino, num total de dezoito, importa destacar que o Ag. Algoz é constituído por sete estabelecimentos, o Ag. SRNC é constituído por dez estabelecimentos e o C. Valsassina é composto por um único estabelecimento, o qual abarca todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Visto que a atribuição do galardão Eco-Escolas se faz por estabelecimento de ensino e não por agrupamento de escolas, verificamos que no total da amostra existe a possibilidade de

encontrarmos, em cada ano escolar, um total de 18 Eco-Escolas, ou seja, 18 escolas galardoadas (Quadro I.3.).

Saliente-se, que as escolas-sede da amostra foram galardoadas com a Bandeira Eco-Escolas pela primeira vez da seguinte forma: EB 2,3 de Algoz, escola sede do Ag. Algoz, em 1998-99; EB 2,3 Comendador Ângelo Azevedo, escola-sede do Ag. SRNC, em 2001-02; C. Valsassina, em 2003-04, mantendo a partir daí, cada uma destas escolas, a bandeira verde, com exceção da EB 2,3 de Algoz que no ano 2000-01 não se inscreveu no programa (Anexo I.1.).

A EB 2,3 Comendador Ângelo Azevedo inscreve-se no Programa Eco-Escolas no primeiro ano de funcionamento, recebendo a primeira bandeira nesse mesmo ano escolar de 2001-02. Importa também referir que o Ag. Algoz se constitui em maio de 1999 e o Ag. SRNC em julho de 2002, destacando-se que nos primeiros anos integram este programa enquanto agrupamento e só depois os estabelecimentos passam a concorrer ao programa individualmente.

Através da Anexo I.1. podemos verificar que no ano 2005-06, quando já se encontram formados os dois agrupamentos, se inscreveram 16 dos 18 estabelecimentos envolvidos e que dessas 16 inscrições resultaram 16 estabelecimentos galardoados. Assim, apenas dois dos estabelecimentos do Ag. Algoz não foram galardoados por não terem apresentado inscrição no programa.

Não será despidendo notar que no ano em que se constituiu a amostra (2005-06) estes estabelecimentos representavam 4,5% do total da rede Eco-Escolas, que nesse ano atingiu as 356 Eco-Escolas.

No ano escolar 2008-09, a rede ultrapassou já as mil escolas inscritas (1089) e contou com 874 bandeiras verdes. Nesse ano foram galardoados 14 dos 18 estabelecimentos em estudo, correspondendo três deles ao Ag. Algoz, dez ao Ag. SRNC e um ao C. Valsassina, ou seja, 78% do total dos estabelecimentos da amostra.

Quadro I.3. Estabelecimentos de ensino da amostra (2005-06).

	Ag. Algoz	Ag. SRNC	C. Valsassina	Total
Jl	2	4		6
EB 1	4	5		9
EB 2,3	1	1	1*	3
ES	-	-		
Total	7	10	1	18

*O C. Valsassina integra todos os níveis de ensino, da educação pré-escolar ao ensino secundário.

Constata-se, ainda, pela análise do Anexo I.1., que as escolas em estudo mantiveram uma prática consolidada neste domínio, de que são reflexo as 79 bandeiras verdes angariadas até ao ano letivo 2008-09.

2.2.2. Caracterização das organizações escolares

Esta caracterização é feita com dados referentes ao ano escolar 2006-07, pois foi no decurso desse ano que foram aplicados os instrumentos de observação. Acresce que a atribuição do título Eco-Escola, como foi referido, é feita no final de cada ano letivo, o que quer dizer que a amostra foi retirada do grupo da rede Eco-Escolas às quais no final do ano letivo 2005-06 foi atribuído o galardão.

Verifica-se ser o C. Valsassina o que apresenta o maior número de alunos, com um total de 1286, relativamente aos 1014 do Ag. SRNC e aos 708 do Ag. Algoz. No que se refere a professores é também o colégio o que apresenta o maior número, num total de 92, registando-se nos agrupamentos um valor próximo dos 80 professores. No que concerne aos funcionários (auxiliares da ação educativa e assistentes administrativos e outros, por exemplo, operários ou motorista), o Ag. Algoz é o que apresenta o maior valor com 44 funcionários, tendo o outro agrupamento de escolas e o colégio respetivamente 30 e 33 funcionários (Quadros I.4., I.5. e I.6.).

Registe-se, agora, que no conjunto da amostra são 2000 os Ecoestudantes, ou seja, aqueles que são integrados diretamente nas ações inerentes ao desenvolvimento do Programa Eco-Escolas, o que constitui 66,5% do total dos alunos de todas as escolas da amostra (Quadro I.7.). Por similitude os Ecoprofessores eram 44% do total dos 263 professores (Quadro I.7.).

Quadro I.4. Ag. Algoz, população escolar em 2006-07.

Escola/JI	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Professores/ Educadores	Funcionários
1. JI de Tunes-Gare	2	45	3	3
2. JI de Algoz	2	50	2	4
3. EB1 de Tunes	4	85	4	1
4. EB 1 de Ribeira Alta	1	18	1	0
5. EB 1 de Malhão	1	17	1	0
6. EB 1 de Algoz	6	131	8	5
7. EB 2,3 de Algoz	2ºCEB	7	131	31**
	3ºCEB	10	181	
	3º CEB/Cursos de Educação e Formação (CEF)	4	50	
Total	37	708	86	44

*Inclui 3 professores de educação especial; **7 administrativos, 21 auxiliares e 3 operários.

Quadro I.5. Ag. SRNC, população escolar em 2006-07.

Escola/JI	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Professores/ Educadores	Funcionários
1. JI de S. Roque	2	45	1	0
2. JI de Bustelo	1	25	1	0
3. JI de Nogueira do Cravo	2	40	2	0
4. JI do Largo da Feira	1	25	1	0
5. EB 1 de S. Roque	5	102	5	1
6. EB 1 de Bustelo	2	37	2	1
7. EB 1 Maria Godinho	5	98	5	1
8. EB 1 do Largo da Feira	4	77	4	1
9. EB 1 Prof. D. Elvira F. Dias	4	68	4	1
10. EB 2,3 C. Ângelo Azevedo	2ºCEB	9	209	25
	3ºCEB	13	288	
Total	48	1014	83	30

Quadro I.6. C. Valsassina, população escolar em 2006-07.

Nível de educação	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Professores/ Educadores	Funcionários
1. JI	7	169	7	33
2. 1ºCEB	12	318	12	
3. 2ºCEB	8	232	75*	
4. 3ºCEB	11	372		
5. Secundário	10	195		
Total	48	1286	94	

*Relativamente aos professores do 2º e 3º CEB e secundário, a maioria leciona mais de um ciclo, por exemplo disciplinas no 5º ano e no 7º anos, ou no 9º e 10º anos.

Quadro I.7. Ecoestudantes e Ecoprofessores da amostra, ano letivo 2006-07.

Agrupamento/Colégio	Nº Alunos	Nº Ecoestudantes		Nº Professores	Nº Ecoprofessores	
		n	%		n	%
Ag. Algoz	708	374	53,0	86	25	29,0
Ag. SRNC	1014	626	62,0	83	16	19,0
C. Valsassina	1286	1000	78,0	94	75	80,0
Total	3008	2000	66,5	263	116	44,0

2.2.3. Caracterização das populações inquiridas

Os 292 indivíduos, pertencentes aos agrupamentos de escolas de Algoz e SRNC e ao C. Valsassina distribuem-se da seguinte forma: 99 (33,9%) pertencem ao Ag. Algoz, 109 (37,3%) ao Ag. SRNC e 84 (28,8%) ao C. Valsassina.

Embora a amostra contemple professores, funcionários e órgãos de gestão, em média, os primeiros representam 71,6%, os segundos 27,4% e os terceiros apenas 1,0% (Quadro I.8.). No entanto, no Ag. Algoz o peso relativo dos funcionários foi superior ao das restantes organizações escolares (33,3%). Nesta distribuição a nossa preocupação incide fundamentalmente nas representações dos professores, por serem estes os principais responsáveis pela operacionalização do currículo e a introdução nas práticas escolares dos temas da EDS.

Quadro I.8. Distribuição da amostra por função e organização escolar.

Função	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Professores	65	65,7	79	72,5	65	77,4	209	71,6
Órgão de gestão	1	1,0	1	0,9	1	1,2	3	1,0
Funcionários	33	33,3	29	26,6	18	21,4	80	27,4

2.2.3.1. Os professores

Do ponto de vista do género, os professores inquiridos são maioritariamente do sexo feminino (77,5%), refletindo em grande medida a estrutura do corpo docente destas organizações escolares. Esta diferença de género apenas é relativamente atenuada no Ag. Algoz onde se inquiriam 33,8% de indivíduos do sexo masculino (Quadro I.9.).

No que diz respeito à idade dos professores (Quadro I.10.), verificou-se que mais de metade dos indivíduos tem entre 36 e 50 anos de idade (54,4%). No entanto, no Ag. Algoz os indivíduos são relativamente mais novos; uma vez que 55% têm uma idade igual ou inferior a 35 anos. Esta composição contrasta claramente com a do Ag. SRNC, onde 73,4% dos inquiridos têm entre 36 e 50 anos e 6,3% mais de 50 anos e com o C. Valsassina, onde 14,3% têm mais de 50 anos.

Em termos de anos de lecionação, 33,1% dos professores desenvolvem as suas funções no 3ºCEB, 20,1% no 1ºCEB e 19,0% no 2ºCEB (Quadro I.11.). Analisando a distribuição dos níveis de ensino lecionados pelos professores pelas organizações escolares, verifica-se que no Ag. Algoz 49,1% dos professores lecionam no 3ºCEB, 22,4% no 2ºCEB e 16,3% no 1ºCEB. Neste

agrupamento, a partilha de diferentes ciclos de ensino é claramente residual. O Ag. SRNC apresenta uma situação distinta: 39,1% lecionavam no 3ºC, 26,1% no 2ºC, 21,7% no 1ºC, 7,2% no pré-escolar e 5,8% no 2º e 3º CEB simultaneamente. Quanto ao C. Valsassina, os professores inquiridos lecionam em todos os níveis de ensino, embora assumam particular destaque o 1ºCEB (21,4%) e a combinação do 3ºCEB com o ensino secundário (19,6%).

Quadro I.9. Distribuição dos professores por género e organização escolar.

Género	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	22	33,8	11	13,9	14	21,5	47	22,5
Feminino	43	66,2	68	86,1	21	78,5	162	77,5

Quadro I.10. Distribuição dos professores por classe etária e organização escolar.

Classe etária	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Até 25 anos	2	3,2	0	0,0	2	3,2	4	2,0
Entre 26-35 anos	32	51,6	16	20,3	20	31,7	68	33,3
Entre 36-50 anos	21	33,9	58	73,4	32	50,8	111	54,4
Mais de 50 anos	7	11,3	5	6,3	9	14,3	21	10,3

Quadro I.11. Distribuição dos professores por níveis de ensino de leção e organização escolar.

Níveis de ensino que lecionavam	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pré-escolar	3	6,1	5	7,2	2	3,6	10	5,7
1ºCEB	8	16,3	15	21,7	12	21,4	35	20,1
1ºCEB+2ºCEB	0	0,0	0	0,0	2	3,6	2	1,1
1ºCEB+2ºCEB+3ºCEB	1	2,0	0	0,0	2	3,6	3	1,7
2ºCEB	11	22,4	18	26,1	4	7,1	33	19,0
2ºCEB+3ºCEB	2	4,1	4	5,8	7	12,5	13	7,5
2ºCEB+Secundário	0	0,0	0	0,0	1	1,8	1	0,6
2ºCEB+3ºCEB+Secundário	0	0,0	0	0,0	4	7,1	4	2,3
3ºCEB*	24	49,1	27	39,1	7	12,5	58	33,1
3ºCEB+Secundário	0	0,0	0	0,0	11	19,6	11	6,3
Secundário	0	0,0	0	0,0	4	7,1	4	2,3

*Inclui CEF e Apoio Educativo.

A distribuição dos professores pelos departamentos do 1ºCEB, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões, era sensivelmente a mesma, registando cada um cerca de 20% (Quadro I.12.). Os restantes professores distribuíam-se pelos departamentos de Educação Pré-escolar, Ciências Sociais e Humanas e outros. Salvo raras exceções, a distribuição dos professores inquiridos pelos departamentos dos agrupamentos de Algoz e de SRNC regista um comportamento semelhante à média da amostra. Apenas o C. Valsassina se afasta claramente desta distribuição: existe uma menor percentagem dos que pertencem ao departamento do 1º

CEB (15,4%) e das Expressões (15,4%), e uma maior percentagem no departamento de Educação Pré-escolar (10,8%), de Línguas (26,2%) e de Ciências Sociais e Humanas (10,8%).

Como se pode observar pelo Quadro I.13., a formação de base dos professores inquiridos reparte-se pelas Línguas (15,4%), o 1º CEB (14,4%), as Expressões (13,9%), as Ciências Sociais e Humanas (12,4%), e a Matemática e Ciências Experimentais (11,4%). Apenas um número residual de professores possui formação em diferentes áreas. Este perfil regista, no entanto, algumas diferenças entre as organizações escolares. A título de exemplo, no Ag. Algoz, os professores com formação de base em Ciências Sociais e Humanas tinham um peso inferior a 10%, no Ag. SRNC não existem professores com formação de base no 1º e 2º CEB, os professores das restantes áreas de formação varia entre 9,1% na Educação Pré-Escolar, os 14,3% nas Ciências Sociais e Humanas e os 16,9% na formação do 1º CEB. Aqui, mais uma vez o C. Valsassina se distingue claramente dos dois agrupamentos de escolas: 16,4% dos professores têm uma formação de base nas Línguas e nas Expressões, 14,8% nas Ciências Sociais e Humanas e 13,1% na Matemática e Ciências Experimentais. Registe-se ainda que um quarto dos professores deste colégio tem outra formação de base (não especificada).

No Quadro I.14. é apresentada a distribuição dos professores por antiguidade de ensino na escola ou JI em que lecionam. Globalmente, é possível afirmar que cerca de 31% dos professores se encontram na escola/JI há um ano e cerca de 36% há mais de cinco anos. Comparando a distribuição pelos agrupamentos e o colégio, verifica-se que os agrupamentos apresentam um corpo docente com menor antiguidade de ensino na escola/JI: 41,5% dos professores inquiridos no Ag. Algoz e 44,3% no Ag. SRNC ensinam na escola apenas há um ano. Por sua vez, cerca de 68% dos professores inquiridos, no Ag. Algoz, e quase 66%, no Ag. SRNC, trabalham na instituição há menos de 4 anos. Pelo contrário, no C. Valsassina, o corpo docente apresenta uma antiguidade muito superior: 75,4% ensinam no colégio há mais de cinco anos.

Por último, o Quadro I.15. caracteriza a amostra em função do tipo de escola. Mais uma vez as maiores diferenças colocam-se entre os dois agrupamentos e o colégio, como seria de esperar neste caso dadas as características específicas destas organizações escolares: os professores inquiridos do C. Valsassina repartem-se pelo ensino secundário, o ensino básico integrado e JI, enquanto a esmagadora maioria dos professores inquiridos nos agrupamentos de escolas de Algoz (80,0%) e de SRNC (72,2%) leciona em escolas EB 2,3.

Quadro I.12. Distribuição dos professores por departamentos disciplinares e organização escolar.

Departamentos disciplinares	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Educação Pré-escolar	3	4,6	6	7,6	7	10,8	16	7,7
1º CEB	16	24,6	18	22,8	10	15,4	44	21,1
Línguas	13	20,0	15	19,0	17	26,2	45	21,5
Ciências Sociais e Humanas	5	7,7	5	6,3	7	10,8	17	8,1
Matemática e Ciências Experimentais	13	20,0	13	16,5	12	18,5	38	18,2
Expressões	13	20,0	19	24,1	10	15,4	42	20,1
Outro	2	3,1	3	3,8	2	3,1	7	3,3

Quadro I.13. Professores por formação de base e organização escolar.

Formação de base	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pré-escolar	2	3,2	7	9,1	3	4,9	12	6,0
1º CEB	11	17,5	13	16,9	5	8,2	29	14,4
1º e 2º CEB	1	1,6	0	0,0	1	1,6	2	1,0
2º CEB	5	7,9	8	10,4	0	0,0	13	6,5
Línguas	11	17,5	10	13,0	10	16,4	31	15,4
Ciências Sociais e Humanas	5	7,9	11	14,3	9	14,8	25	12,4
Matemática e Ciências Experimentais	7	11,1	8	10,4	8	13,1	23	11,4
Expressões	10	15,9	8	10,4	10	16,4	28	13,9
Outros, não especificados	11	17,5	12	15,6	15	24,6	38	18,9

Quadro I.14. Professores por antiguidade e organização escolar.

Antiguidade de ensino na escola/JI	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Há 1 ano	27	41,5	35	44,3	2	3,1	64	30,6
Entre 2-3 anos	17	26,2	17	21,5	4	6,2	38	18,2
Entre 4-5 anos	6	9,2	6	7,6	8	12,3	20	9,6
Há mais de 5 anos	14	21,5	12	15,2	49	75,4	75	35,9
Não sabe/não responde	1	1,5	9	11,4	2	3,1	12	5,7

Quadro I.15. Professores por organização escolar.

Tipo de escola	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Jl	3	4,6	6	7,6	0	0,0	9	4,3
EB 1	10	15,4	16	20,3	0	0,0	26	12,4
EB 2,3	52	80,0	57	72,2	0	0,0	109	52,2
ES/EBI/Jl	0	0,0	0	0,0	65	100,0	65	31,1

2.2.3.2. Os funcionários

A investigação procura também avaliar a opinião dos funcionários. Para este fim foram inquiridos 80 funcionários que trabalham nas mesmas organizações escolares. Em termos de género, à semelhança dos professores, os funcionários são maioritariamente do sexo feminino (87,5%), alcançando este grupo a sua máxima expressão (96,6%) no Ag. SRNC (Quadro I.16.).

Quanto à idade, embora a idade média da população inquirida ronde os 43 anos, 29,5% tem mais de 50 anos e apenas 9% menos de 25 anos (Quadro I.17). Podemos no entanto observar que o C. Valsassina é a organização escolar que apresenta um corpo de funcionários mais envelhecido e o Ag. SRNC a relativamente mais jovem.

Quadro I.16. Funcionários por género e organização escolar.

Género	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	4	12,1	1	3,4	5	27,8	10	12,5
Feminino	29	87,9	28	96,6	13	72,2	70	87,5

Quadro I.17. Funcionários por classes etárias e organização escolar.

Classe etária	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Até 25 anos	2	6,5	5	17,2	0	0,0	7	9,0
Entre 26-35 anos	8	25,8	6	20,7	0	0,0	14	17,9
Entre 36-50 anos	12	38,7	14	48,3	8	44,4	34	43,6
Mais de 50 anos	9	29,0	4	13,8	10	55,6	23	29,5

2.2.3.3. Os diretores dos órgãos de gestão

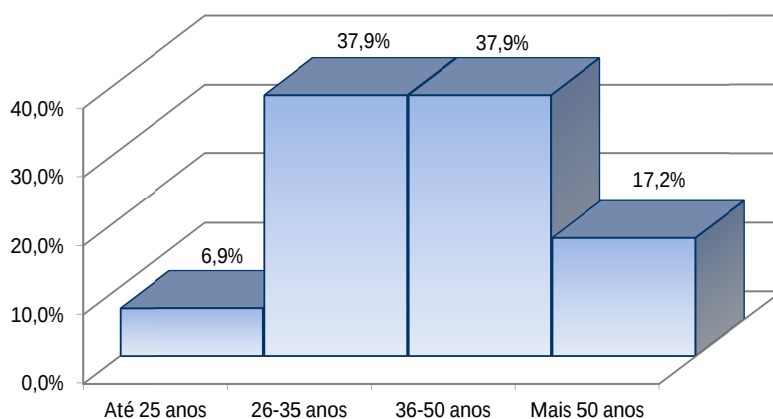
Quanto aos órgãos de gestão, os diretores inquiridos são todos do sexo masculino. Do ponto de vista da formação, um possuía o mestrado em Geografia, outro é licenciado em Educação Visual e Tecnológica e o outro em Gestão de Recursos Humanos.

2.2.3.4. Os professores de Geografia

Dada a natureza da investigação e a potencial relação da EDS com a Geografia, foi também inquirida uma amostra de 30 professores deste grupo disciplinar. Em média, os professores inquiridos são maioritariamente do sexo feminino, com uma idade inferior a 36 anos (45%) (Quadro I.18. e Figura I.4.).

Quadro I.18. Professores de Geografia por género.

Género	Total	
	<i>n</i>	%
Masculino	13	43,3
Feminino	17	56,7

**Figura I.4.** Idades dos professores de Geografia.

No que respeita aos níveis de ensino lecionados pelos professores de Geografia (Quadro I.19.), 50% lecionam no 3º CEB e 35% combinam o 3º CEB com o ensino secundário. Como era de esperar, todos os professores pertencem ao departamento de Ciências Sociais e Humanas e têm formação de base em Geografia.

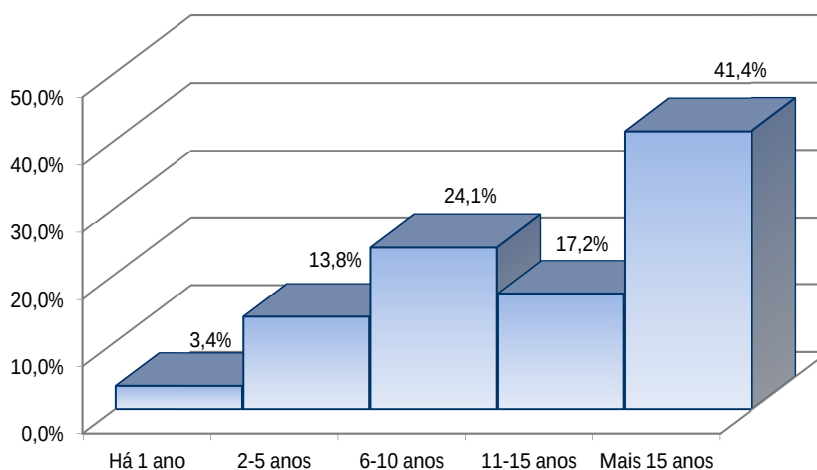
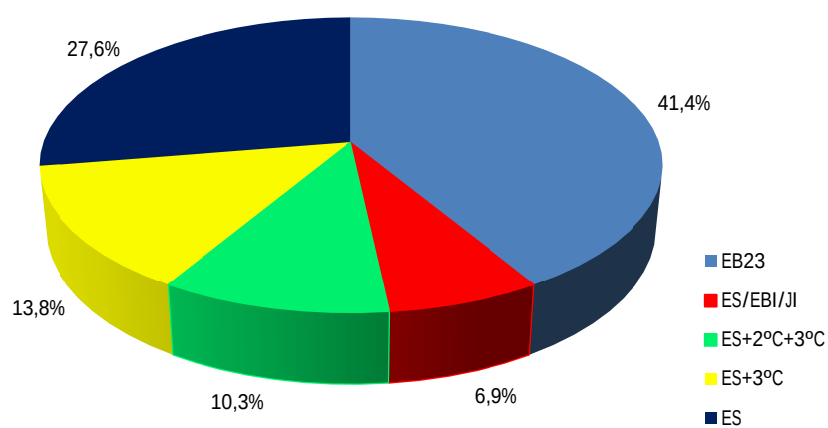
Na Figura I.5. é apresentada a experiência de ensino dos professores de Geografia, medida em número de anos de serviço. Mais de 58% dos inquiridos ensina há mais de 10 anos e apenas 3,4% ensinam somente há um ano.

A Figura I.6. representa a distribuição dos professores de Geografia por tipo de escola. A sua análise permite concluir que 41,4% dos inquiridos lecionam em escolas do ensino básico com 2º e 3º CEB, 27,3% ensinam em escolas com ensino secundário e apenas cerca de 7,0% exercem a sua atividade em estabelecimentos com ensino secundário, ensino básico integrado e JI.

Quadro I.19. Professores de Geografia por níveis de ensino de leçãoção.

Género	Total	
	<i>n</i>	%
2ºCEB	1	3,8
3ºCEB	13	50,0
3ºCEB+Secundário	9	34,6
Secundário	2	7,7
Outro*	1	3,8

*Não se encontra a lecionar ou não está colocado.

**Figura I.5.** Antiguidade de ensino dos professores de Geografia.**Figura I.6.** Distribuição dos professores de Geografia por tipo de escola.

2.3. Os instrumentos de observação e caracterização

A técnica do questionário constitui, nesta investigação, uma abordagem fundamental.

O questionário é constituído por um conjunto de questões fechadas e abertas, depois de terem sido equacionadas as vantagens e as desvantagens das mesmas (Marshall, 1997). Esta opção deve-se à natureza da informação a recolher, não compaginável apenas com questões fechadas quando se pretende recolher opiniões.

Identificada a amostra, verificou-se, portanto, que seria importante a construção de um questionário que permitisse envolver todos os indivíduos adultos das organizações escolares que a compõem.

Este questionário teria como público-alvo os professores e educadores, os funcionários e os órgãos de gestão das organizações escolares seleccionadas e os professores de Geografia que não pertenciam a nenhum dos agrupamentos nem ao colégio. Apesar de não ter sido inicialmente previsto, considerou-se pertinente envolver os funcionários não professores, por se tratar de um grupo profissional menos comprometido com o desenvolvimento do currículo, embora igualmente veiculador de valores e recetor das políticas e práticas institucionais.

Em consequência, o questionário apresenta quatro variantes de acordo com as características específicas dos grupos profissionais envolvidos: professores/educadores (questionário 1), professores de Geografia (questionário 2), funcionários (questionário 3) e órgãos de gestão (questionário 4). Estes questionários encontram-se em anexo (Anexos I.2., I.3., I.4. e I.5.). As quatro variantes do questionário mantêm a mesma estrutura, diferindo apenas nas questões particulares, de forma a facilitar a confrontação e complementaridade dos dados recolhidos. Veja-se, a propósito o Quadro I.20. que sintetiza as escolhas relativas às questões da investigação, conforme os grupos de inquiridos.

Para além das questões comuns do questionário, como a relativa ao conhecimento da Década – *Sabe que estamos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014?* – foram consideradas questões particulares, adequadas a cada um dos quatro públicos-alvo, de acordo com os exemplos indicados no Quadro I.21.

Quanto à relação que se estabeleceu entre as questões da investigação e as perguntas do questionário, refira-se, como exemplo, que para a questão relativa ao conhecimento que as escolas têm da Década foram inseridas no questionário perguntas relativas ao conhecimento dos inquiridos sobre a existência da Década e sobre a forma como a informação ou eventuais orientações relativas à Década terão chegado à escola.

Quadro I.20. Estrutura do questionário e as questões específicas da investigação.

Partes	Questões relacionadas com:	Questões da investigação
Parte I	. Características do inquirido e da escola/colégio	
Parte II	. Conhecimento da DEDS . A Década na escola . Projetos de EA e de EDS . Conceitos – EA e EDS . Projeto Educativo – EA e EDS . CNEB – EA e EDS . Competências profissionais em EDS	1. O que é pedido à educação em termos de EDS no contexto da Década? 2. O conceito de EDS está suficientemente clarificado? 3. As escolas têm conhecimento da Década? 5. O currículo Nacional do Ensino Básico facilita a prática pedagógica da EDS? 8. Os professores têm formação adequada em matéria de EDS? 9. Como é que os professores de Geografia podem integrar a EDS nas suas práticas pedagógicas?
Parte III	. Conhecimento de marcos de referência de EA e Década . Formas de participação curricular	7. Os professores têm conhecimento do que é pedido à educação em termos de EDS? 9. Como é que os professores de Geografia podem integrar a EDS nas suas práticas pedagógicas?
Parte IV	. Conhecimento de documentos de referência de EA e EDS . Comunicação com as escolas . TIC . Escolas e EDS . Aplicação da Década	4. As escolas recebem informação suficiente sobre a EDS? 6. Como é que as escolas podem contribuir para a Década? 10. Estão as escolas no caminho de Escolas-EDS?

Quadro I.21. Questionário: exemplos de questões particulares.

Públicos-alvo	Questões particulares
Questionário Geografia (questionário 2)	3. Considera que o ensino da Geografia constitui um contributo para: 3.1 Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do desenvolvimento sustentável? 3.1.1 muito ☐ 3.1.2 bastante ☐ 3.1.3 pouco ☐ 3.1.4 nada ☐
Questionário funcionários (questionário 3)	16. As temáticas da EA e da EDS nas escolas exigem de todos os funcionários um desenvolvimento de competências profissionais nesses domínios. 16.1 Concordo ☐ 16.2 Não concordo ☐ 16.3 Sem opinião ☐
Questionário órgão de gestão (questionário 4)	12. A escola/agrupamento conhece as competências profissionais dos seus professores em termos de EA e de EDS? 12.1 - Sim ☐ 12.2 Não ☐

Por fim, é de clarificar que na elaboração deste instrumento foram considerados quatro campos, um atinente à caracterização dos inquiridos e das suas escolas e os outros três relativos a: (i) conhecimento da Década e de projetos desenvolvidos nas escolas, conceito de EDS e instrumentos da política educativa; (ii) marcos fundamentais da EDS; (iii) conhecimento e aplicação de orientações internacionais no domínio da EDS e os canais de comunicação com as escolas, características de Escolas-EDS e disponibilidade para o investimento na implementação da EDS. Cada um deles encontra-se orientado para uma dimensão concreta do problema objeto da investigação, ou seja encontra-se diretamente relacionado com as questões da investigação.

3. Lançamento do questionário

A investigação privilegiou a recolha de dados nos dois agrupamentos de escolas e no colégio (Contexto A). No entanto foi alargada a professores de Geografia (Contextos B1 e B2), utilizando, neste último caso, como estratégias facilitadoras a *internet* e um Encontro de Professores de Geografia (Quadro I.22.).

O levantamento da informação através do questionário decorreu entre setembro e dezembro de 2006, no contexto de uma ação de formação, envolvendo os dois agrupamentos de escolas e o colégio em situações semelhantes, imediatamente antes da formação. Esta forma de aplicação dos questionários pareceu-nos menos impessoal, procurando que as pessoas ficassem mais disponíveis para responder.

Acresce que a ação de formação, designada *EDS: da teoria à prática* se utilizou como estratégia de motivação com a qual se pretendia sensibilizar os públicos escolares para a temática da EDS, tendo sido convocados para o efeito todos os professores, educadores e funcionários das organizações escolares envolvidas na amostra.

Em relação aos professores de Geografia, o questionário 2 foi disponibilizado em formato digital, entre março e junho de 2007, nas páginas de *internet* do então Instituto do Ambiente (IA), da ABAE e da Associação de Professores de Geografia (APG) (Quadro I.22., contexto B1) e foi aplicado, também, no XXI Encontro Nacional de Professores de Geografia realizado em Oeiras, entre 19 e 21 de abril de 2007 (Quadro I.22., contexto B2). Os dados deste questionário tal como os restantes serão objeto de análise no Capítulo V.

Será de destacar aqui que a disponibilização dos questionários *online* teve como objetivo, alargar o número de respondentes de forma a aumentar a diversidade das respostas, e também contribuir para a divulgação da informação sobre a EDS e sobre a Década.

Por último, resta registar que a construção e aplicação do questionário, bem como a divulgação de informação, obedeceram a critérios éticos, como a obtenção da permissão para divulgar os resultados do questionário e outras informações recolhidas junto das organizações escolares, além da confidencialidade dos inquiridos. Saliente-se, também, que a recolha de dados nos dois agrupamentos e no colégio foi feita com a devida anuência dos órgãos de gestão.

Nos agrupamentos de escolas e no colégio, o questionário foi aplicado durante o primeiro período do ano escolar 2006-07, num primeiro momento nos órgãos de gestão (Quadro I.23.) e num segundo momento nos grupos dos professores e educadores e dos funcionários. Neste

segundo momento, a aplicação aconteceu, como já se referiu, imediatamente antes de se dar início à ação de formação em cada uma das organizações escolares (Quadro I.23.).

A aplicação do questionário centrou-se no mês de setembro de 2006 (Quadro I.23.), sendo que no grupo de professores e educadores no C. Valsassina essa aplicação decorreu em três fases, uma delas já no mês de outubro, do mesmo ano. No quadro dos funcionários inquiridos, a aplicação do questionário efetuou-se no Ag. SRNC em setembro e no Ag. Algoz e C. Valsassina em dezembro do mesmo ano.

A estratégia de aplicação do questionário em contexto de formação permitiu abranger 209 professores e educadores e 80 funcionários, de uma população total de 271 e de 107, o que corresponde a 77% e 75%, respetivamente. Destaque-se o Ag. SRNC onde a percentagem de respondentes é de 95% e 97% respetivamente para os professores/educadores e funcionários (Quadro I.24.).

Quadro I.22. Contextos de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

	Contexto A	Contexto B	
	Amostra	Páginas internet	XXI Encontro profs. Geografia
Questionários (1, 3 e 4)	Contexto A (setembro/dezembro 2006)		
Questionário (2) Prof. Geografia		Contexto B1 (março/junho 2007)	Contexto B2 (abril 2007)

Quadro I.23. Data da aplicação do questionário, por público-alvo e organização escolar.

Local	Órgão de gestão	Aplicação do questionário	
		Professores/Educadores	Funcionários
Ag. Algoz	5 setembro 2006	6 setembro 2006	18 dezembro 2006
Ag. SRNC	12 setembro 2006	12 setembro 2006	13 setembro 2006
C. Valsassina	7 setembro 2006	8 setembro 2006 27 setembro 2006 11 outubro de 2006	15 dezembro 2006

Quadro I.24. Questionário: número de inquiridos nos dois agrupamentos e no colégio.

Agrupamento/Colégio	Professores/Educadores			Funcionários		
	Total	Respondentes		Total	Respondentes	
		n	%		n	%
Ag. Algoz	86	65	76,0	44	33	75,0
Ag. SRNC	83	79	95,0	30	29	97,0
C. Valsassina	94	65	69,0	33	18	55,0
Total	263	209	77,0	107	80	75,0

4. Teste do qui-quadrado

Neste estudo foram calculadas medidas de estatística descritiva de localização e foram realizados testes de hipóteses. Dada a natureza qualitativa das variáveis em estudo, foi utilizado o teste do qui-quadrado, cujo objetivo é testar hipóteses (Martinez e Ferreira, 2007) e permite comparar as frequências dos valores observados com as frequências dos valores esperados (Pereira, 2006). A apresentação dos resultados é feita em tabelas⁹ de distribuição de frequências (absolutas e relativas), tabelas de contingência e gráficos.

O teste do qui-quadrado (χ^2) de Pearson, baseado numa tabela de contingência, permite testar a independência entre duas variáveis qualitativas com escalas de medida nominal ou ordinal. As suas hipóteses subjacentes são as seguintes: H_0 – as variáveis X e Y são independentes; H_1 – as variáveis X e Y são dependentes (Pestana e Gageiro, 2005). Quando se aplica um teste de hipóteses a um caso particular, ou seja, a uma determinada tabela de contingência, é calculado o valor do teste que se representa por χ^2 , ao qual está associado um determinado número de graus de liberdade (gl) em função da dimensão da referida tabela (o número de graus de liberdade é obtido pelo produto do número de modalidades de cada variável menos um). Para além disso, é ainda calculado o valor- p (p), o qual representa a evidência empírica a favor da hipótese nula (Murteira *et al.*, 2002). Por último, a decisão de se rejeitar ou não se rejeitar a hipótese nula pode ser tomada de duas formas alternativas equivalentes: *i*) verificação se o valor do teste pertence à região de rejeição da hipótese nula (cujo valor crítico é consultado numa tabela estatística do qui-quadrado); *ii*) verificação se o valor- p é inferior a um nível de significância teórico definido pelo investigador (Maroco, 2003).

É de salientar que o teste do qui-quadrado pressupõe que nenhuma célula da tabela de contingência tenha frequência esperada inferior a uma unidade e que no máximo 20% das células da referida tabela tenham frequência esperada inferior a cinco unidades. A não verificação destes pressupostos levou a que em alguns casos não se tivesse efetuado o teste do qui-quadrado, tendo-se feito apenas uma análise descritiva da tabela de contingência (Pestana e Gageiro, 2005).

Nesta análise de dados optou-se por suprimir as hipóteses nula e alternativa, colocando-se apenas a conclusão para cada caso. Para além disso, tomou-se a decisão de se rejeitar ou não rejeitar a hipótese nula, tendo por base o nível de significância teórico de 10%, o que equivale a dizer que a probabilidade de rejeitar uma hipótese nula que de facto é verdadeira é de 10%. Por exemplo, se o valor- p de um teste de hipóteses particular for igual a 0,002, o qual é

⁹Todas as tabelas serão apresentadas em forma de quadros nesta investigação.

inferior a 0,10 (nível de significância teórico), então rejeita-se H_0 , ou seja, existe evidência estatística para afirmar que as variáveis X e Y estão associadas (não são independentes). Por outras palavras, pode-se afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas observadas em algumas modalidades (ou eventualmente em todas) das variáveis X e Y . Por último, é de salientar que a existência de diferenças estatisticamente significativas entre duas variáveis pode não resultar de diferenças nas frequências observadas das modalidades modais (i.e., nas modalidades com maior número de respostas).

Acrescente-se, ainda, que os resultados obtidos servem apenas para caracterizar a amostra em estudo e que não faremos extrapolações para o total das escolas, professores e funcionários do país, não será feita, portanto, inferência estatística.

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado através da utilização do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versões 15.0 e 16.0, com base em Pereira (2006).

5. Síntese

Este capítulo pretendeu enquadrar o tema da investigação na problemática da sociedade contemporânea relativamente aos desequilíbrios provocados pelo ser humano na sua interação com o meio em que habita. Destaca-se que, no processo de consciencialização desses desequilíbrios, sejam eles ambientais, sociais ou económicos, o estudo se centra fundamentalmente na tentativa de compreender a emergência e a implementação da EDS no contexto da Década.

Aqui foi apresentado o objetivo geral da investigação: *compreender o grau de acolhimento da Década centrado na política educativa nacional, a implementação da EDS nas escolas do ensino básico e o papel que a disciplina de Geografia desempenha nesse processo*, seguido dos seus objetivos específicos e das questões operacionais.

Identificou-se a metodologia em espiral que combinou um *mix* de métodos, indo para além dos estereótipos criados em torno dos métodos quantitativo e qualitativo.

Descreveu-se, depois o processo referente à construção do questionário para recolha de dados, a forma como foi selecionada amostra a partir da rede Eco-Escolas e fez-se a caracterização das populações inquiridas.

Apresentou-se, por fim, uma explicação do teste do qui-quadrado utilizado no tratamento dos dados recolhidos através de questionário.



Aquilo que nos separa é também o que nos une. Gomes M, Ilha do Pico, Açores, 2011.

CAPÍTULO II – A caminho da sustentabilidade: da EA à EDS

Estando a investigação centrada na área da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, traça-se aqui o estado da arte deste campo de investigação, apresentando-se a emergência da EDS na sua relação de proximidade com a evolução da EA. O contexto da Década será aprofundado mais à frente.

Antes de iniciar a presente reflexão, dada a diversidade semântica e a complexidade conceptual de alguns termos como *desenvolvimento e sustentabilidade*, bem como a evolução temporal destes conceitos, urge que se explicitem pois subjazem à problemática em estudo. Esta abordagem pode ser uma tarefa complexa, principalmente quando se trata de conceitos em evolução como o de DS, mas permitirá certamente elucidar a evolução que se processou entre o campo da EA e a emergência da EDS.

Quanto ao conceito de EA clarificamos, desde já, que são referidos no texto, termos como *educação para o ambiente, educação em matéria de ambiente* ou *educação relativa ao ambiente*, utilizados no contexto das referências donde emanam. No entanto eles são encarados neste estudo como tendo o mesmo significado de educação ambiental.

Clarifica-se, também, que neste estudo nunca se considera nem a EDS nem a EA como disciplinas mas sim como áreas transversais, ou seja que, no âmbito da educação escolar, devem atravessar o currículo em todas as disciplinas e áreas curriculares e em todos os níveis de ensino. Mesmo que em algumas escolas, no contexto da sua autonomia, sejam criadas disciplinas denominadas de EA ou EDS, elas deverão ser sempre encaradas como espaços pedagógicos de aprofundamento e apoio à prática destas temáticas das quais nenhuma disciplina ou área curricular deve eximir-se de abordar no contexto das suas especificidades disciplinares.

Acrescente-se, ainda, que se optou por não apresentar os processos relativos à evolução da EA e à emergência da EDS de forma sincrónica, mas sim em dois pontos distintos, apesar de esses processos terem decorrido a partir de determinado momento em paralelo. Mantemos desta forma uma maior autonomia de cada um destes domínios.

Uma vez que muitos dos marcos de referência internacionais são comuns à EA e à EDS, apresenta-se de seguida uma lista evolutiva desses principais marcos, no sentido de facilitar a leitura do texto (Quadro II.1.).

Quadro II.1. Lista dos principais marcos de referência internacionais na EA e EDS.

1962	<i>Primavera Silenciosa</i> de Rachel Carson	1993	Conferência Mundial dos Direitos Humanos, Viena
1970	Ano europeu da Conservação da Natureza	1994	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo
1970	Conferência da IUCN, no Nevada, EUA	1995	Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social, Copenhaga
1971	Programa <i>o Homem e a Biosfera</i>	1996	Conferência Mundial sobre o Habitat Humano, Istambul
1972	Clube de Roma - Relatório <i>Limites do Crescimento</i>	1996	Relatório Delors
1972	Conferência de Estocolmo	1997	Conferência de Salónica (Rio+5)
1975	Conferência de Belgrado	2000-15	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
1977	Conferência de Tbilisi	2000	Cúpula Mundial de Educação :Educação para Todos
1980	Estratégia Mundial de Conservação	2000 (2003)	Carta da Terra
1983	Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento	2000	<i>International debate on education for sustainable development</i>
1987	Conferência de Moscovo	2002	Conferência de Joanesburgo (Rio+10)
1987	Relatório <i>Brundtland</i>	2003-12	Década da Alfabetização
1988	Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, relativa à educação relativa ao ambiente	2005-14	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
1992	Conferência do Rio	2006	Estratégia da União Europeia para o Desenvolvimento Sustentável
1992 (2000)	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	2006	Grupo de Trabalho da Década: DESDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal
1992	Tratado de <i>Maastricht</i>	2007	Conferência Internacional de Educação Ambiental, <i>Ahmedabad</i>
1992-99	5º Programa de Ação Comunitária em matéria de ambiente		

1. Os conceitos no contexto da EDS

Começamos por clarificar o que entendemos por conceito e definição, uma vez que estes termos serão utilizados com frequência ao longo deste texto.

Entende-se por conceito a apreensão ou representação intelectual e abstrata da essência de um objeto, sendo frequente a identificação do conceito com ideia (Freitas, 1989a), ou seja, a ideia geral que classifica os objetos (Dey, 1993).

Na perspetiva de Mérenne–Schoumaker (1999), o conceito são as representações gerais, de natureza abstrata, claramente definidas e mesmo consensuais, que tal como o termo noção, assenta em informações retiradas do mundo real e consequentemente condicionadas pelas nossas representações. Segundo a mesma autora, o conceito está mais ligado ao mundo teórico enquanto as noções são bastante mais intuitivas e ligadas ao mundo empírico.

O termo definição pode ser entendido como a explicação clara e breve de uma coisa; palavras com que se define; significado ou determinação clara da compreensão de um ser, objeto ou ideia (Dicionário da Língua Portuguesa, 1994), ou seja, a enunciação clara e concisa das propriedades características e distintivas de um objeto (Freitas, 1989b). Encara-se aqui como a descrição das propriedades do objeto cuja essência é representada de forma intelectual e abstrata, ou seja, a ideia do objeto.

Registe-se que pode existir para cada conceito, uma pluralidade de definições, de que é exemplo o conceito de DS, como veremos mais à frente, relativamente ao qual muitos autores discutem uma eventual ambiguidade ou indefinição (Freitas, 2004b; Caride e Meira, 2004, Guerra, 2009).

Desenvolvimento e sustentabilidade

Procurar-se-á, em seguida, entender os conceitos de *desenvolvimento* e de *sustentabilidade* como forma de introduzir o conceito de *desenvolvimento sustentável*.

O *desenvolvimento* pode ser encarado como o progresso, aumento, progresso de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre mais perfeito do que o anterior (Dicionário da Língua Portuguesa, 1994), implicando, portanto, melhoria, evolução e avanço.

O conceito de desenvolvimento já é utilizado nas Ciências Humanas desde o início do século XX. No entanto, é no pós-guerra que se desenvolve e adquire maior visibilidade, contribuindo, por exemplo, para caracterizar os países como desenvolvidos ou como subdesenvolvidos, no contexto da política dos Estados Unidos da América (EUA). Os primeiros seriam os países

envolvidos na II Guerra Mundial e que foram objeto do Plano Marshall, enquanto os segundos constituiriam os que seriam objeto de programas de ajuda ao desenvolvimento (Couto e Bryan, 2005). Segundo a mesma fonte é nesse contexto que é criada pelos EUA a *United States Agency for International Development* (USAID), a primeira organização a impulsionar estudos científicos do fenómeno do desenvolvimento.

As teorias do desenvolvimento que caracterizam o período pós II Guerra são influenciadas pelas grandes correntes do pensamento económico e social da altura: liberalismo, marxismo e estruturalismo. Entre elas é paradigmático o contributo evolucionista de Rostov de matriz liberal (Couto e Bryan, 2005). Ora, as cinco etapas de Rostov baseadas num esquema desenvolvido entre uma sociedade tradicional (1ª etapa) e uma sociedade de consumo em massa (5ª etapa) colocam-nos perante uma interpretação errónea “do desenvolvimento económico como um processo natural sem limites e da natureza como fonte inesgotável de recursos, confundindo-o com industrialização e modernização” (Couto e Bryan, 2005: 110). Não podemos esquecer que o desenvolvimento é um fenómeno social global específico dos tempos modernos e das sociedades modernas e, de forma alguma, se pode reduzir a uma noção estritamente económica como é a do crescimento (Charbonneau, 2009).

No entanto, é hoje consensual que os problemas da sociedade contemporânea se devem em grande parte ao tipo de desenvolvimento [económico] preconizado nas últimas décadas, incluindo os famosos *trinta gloriosos* (Charbonneau, 2009). Foram trinta anos de progressos entre 1945 e 1975, sobretudo nos países europeus, observando-se mudanças estruturais com crescimento da produtividade e grandes dividendos económicos.

Ao falarmos de *desenvolvimento económico*, deveríamos estar perante um processo de conjugação entre um “aumento” de “riqueza” e um “progresso” para um estado mais “perfeito” da sociedade. Ora não parece ser exatamente o que se tem verificado, uma vez que as consequências do desenvolvimento económico têm sido muitas vezes adversas à qualidade de vida do ser humano, considerando-se mesmo, neste princípio do século XXI, que o tipo de desenvolvimento atual baseado no dogma do desenvolvimento económico constitui a grande causa das desigualdades sociais e económicas, das alterações climáticas e da depleção ou até esgotamento de alguns recursos naturais, por exemplo. Ora se as necessidades da maioria não são satisfeitas pode chamar-se de subdesenvolvimento, uma vez que permite disseminar sementes de pobreza, injustiça e conflitos (Mitchell, 1980).

Relativamente à *sustentabilidade*, Yolanda Kakabadse, presidente da *International Union for Conservation of Nature and Natural Resources* (IUCN) entre 1996 e 2004, salienta a perspetiva

transversal da própria sustentabilidade, referindo que ela é problema de todos e todos devem cooperar no sentido de ela se transformar em realidade, destacando a “cooperação e as sinergias na promoção da educação para um futuro sustentável como uma oportunidade” (Kakabadse, 1997: 109). A esta perspetiva transversal devemos acrescentar a perspetiva global que a noção de sustentabilidade deve assumir, pois o conceito de sustentabilidade só será interiorizado quando cada indivíduo, que conhece os problemas ambientais, como o aquecimento global ou o *stress* hídrico, contribuir com algo para a sua resolução, por exemplo, diminuir a sua *pegada ecológica* em termos de dióxido de carbono (CO₂), passando a utilizar os transportes públicos ou a poupar água. Refira-se que *pegada ecológica* é a quantidade de terra necessária para fornecer os recursos e absorver as emissões [de poluentes atmosféricos] da sociedade (Meadows *et al.*, 2004).

Ainda quanto à sustentabilidade, Caride e Meira (2004) advertem que esta é uma palavra mais técnica do que filosófica, demasiado vaga e genérica, pese embora o sentido de durabilidade que transmite e das boas intenções que contém.

Nesta panóplia de abordagens ao termo sustentável, é importante deixar, também, a referência à luta simbólica pela apropriação do conceito de “sustentabilidade” que teve lugar em Salónica (1997), num contexto de tensões em torno da identidade da EA, como refere Meira (2005). Segundo este autor, o conceito de sustentabilidade é utilizado, por um lado, como “modelo para identificar e promover alternativas (ideológicas, políticas, económicas, culturais, etc.) à crise ambiental e social existentes”, e por outro lado, “tenta-se instrumentalizá-lo para legitimar a ideia de que é possível manter, dentro de limites ecológicos toleráveis, um ritmo de crescimento económico que, na ordem do mercado, é imprescindível para chegar no futuro a satisfazer as necessidades de toda a humanidade” (Meira, 2005: 16).

Segundo Hopkins e McKeown (2002: 13), “não nos devemos queixar porque não temos uma definição clara de sustentabilidade, pois, grandes conceitos reconhecidos no mundo, como são a democracia e a justiça, não são fáceis de definir e têm múltiplos entendimentos nas diversas culturas mundiais.” Por outro lado, “é curioso notar que enquanto temos dificuldades em imaginar um mundo sustentável não temos dificuldades em caracterizar o que é insustentável nas nossas sociedades” (Hopkins e McKeown, 2002: 13).

O conceito de desenvolvimento sustentável

Numa tentativa de se ultrapassarem os problemas atuais - muitos deles de dimensão global e relacionados com a degradação ambiental, para além das injustiças e das desigualdades sociais e económicas - fala-se agora muito num desenvolvimento que seja sustentável.

Trata-se de um conceito polissémico que em primeira análise se deve a uma certa ambiguidade aliada à origem etimológica das palavras que o compõem (Bifani, 1999; Caride e Meira, 2004; Freitas, 2004a) – *desenvolvimento* e *sustentável* – que lhe conferem contradição interna.

Freitas (2004a) afirma existir uma relativa unanimidade quanto à existência de uma grande variedade de definições de DS e refere que essas definições servem interesses socioeconómicos particulares, conforme defendem Fien e Tilbury (2002). As múltiplas interpretações que esta definição tem suscitado está bem patente, segundo Cachinho (2012), nas setenta definições de DS identificadas por Elliott (1999) num estudo que realizou neste campo.

Mas foi em 1987 que o Relatório *Brundtland* formalizou a definição de desenvolvimento sustentável que tem sido mais comumente utilizada, segundo o qual o desenvolvimento sustentável deve responder às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade de as gerações futuras responderem às suas próprias necessidades (MPAT, 1987).

Esta definição contempla dois outros conceitos essenciais: o de “necessidade”, em particular a dos pobres do mundo inteiro, a quem deve ser atribuída total prioridade; e o de “limitação” da tecnologia e da organização social, de forma a não coartar a possibilidade de o ambiente responder a necessidades presentes e futuras. Estes conceitos acompanham a fórmula canónica e não devem ser esquecidos, como muitas vezes acontece (Smouts, 2008).

O Relatório *Brundtland* chega mesmo a propor a adoção generalizada de medidas capazes de promover o desenvolvimento sustentável (Quadro II.2.), em face dos múltiplos problemas relacionados com o aumento demográfico, a escassez de recursos fundamentais à sobrevivência, a extinção de espécies e ecossistemas, as consequências inerentes ao consumo energético e às formas de exploração das energias não renováveis, a poluição industrial, as consequências sociais do crescimento urbano e a superação das necessidades básicas.

Este relatório tem, assim, subjacente a ideia de *conservação*, em termos de *qualidade*, e de *manutenção* dos recursos naturais *ao longo do tempo*, mas, também, que essas condições sejam conciliadas com os aspetos económicos e sociais para se evitar a pobreza no mundo.

Quadro II.2. Medidas para promover o desenvolvimento sustentável.

1	População e Recursos Humanos – Gestão do crescimento da população
2	Segurança Alimentar – Manter o potencial
3	Espécies e ecossistemas: Recursos para o Desenvolvimento
4	Energia: Opções para o ambiente e o desenvolvimento
5	Indústria: Produzir mais com menos
6	O desafio urbano

Fonte: MPAT, 1987.

A partir de 1987, o conceito de DS foi discutido e negociado em diferentes escalas tendo sido impulsionado com a Conferência do Rio (1992), ao ser integrado nos 40 capítulos da Agenda 21 (Hopkins e McKeown, 2002). Mas é com a Agenda 21 que o desenvolvimento do conceito de DS tem o seu maior impulso e com a Conferência de Salónica (1997) que ele se impõe como um conceito que “acolhe as advertências dos ambientalistas e os argumentos dos economistas a favor do desenvolvimento” (UNESCO, 1997a: 17). A este propósito Meira (2005) defende que a referência doutrinal da Agenda 21 e, em geral, do discurso sobre o desenvolvimento sustentável consagrado publicamente em 1992 é sem dúvida o Relatório *Brundtland*.

Depois de 1992, uma série de conferências da ONU ajudaram ao desenvolvimento do conceito de DS, em que se inscrevem: a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, Viena em 1993, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo em 1994, a Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social, Copenhaga em 1995, a quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, Beijing em 1995, e a segunda Conferência Mundial sobre o Habitat Humano, Istambul em 1996 (Hopkins e McKeown, 2002).

Estas conferências, que focalizam entre outros assuntos o DS, enquadram-se na filosofia da ONU de na sua qualidade de “fórum de ideias inovadoras” formular e fomentar a nível internacional novos objetivos-chave em matéria de desenvolvimento, como o desenvolvimento sustentável. Além disso, ficava expressa a necessidade de incorporar no paradigma do desenvolvimento questões como a emancipação da mulher, os direitos humanos, a proteção ambiental e a boa governança (NU, 2000).

O conceito de DS é complexo, ambíguo ou indefinido e parece estar imbuído do espírito do crescimento económico, desde a sua génese, como o comprova, por exemplo, o Relatório *Brundtland* (1987), ao apontar a pobreza como uma forte componente da degradação ambiental com consequências globais, cuja solução passa por estimular o crescimento económico, especialmente nos países em desenvolvimento.

Mas a este propósito, Marten (2001) alerta que desenvolvimento sustentável não significa sustentar o crescimento económico, se este depender de quantidades crescentes de recursos de ecossistemas que têm capacidades limitadas para os fornecer. Segundo o mesmo autor, os ecossistemas que perdem a sua capacidade de satisfazer necessidades humanas básicas inviabilizam o crescimento económico e a justiça social, devendo a sociedade prestar igual atenção à sustentabilidade económica, ao desenvolvimento económico e à justiça social (Marten, 2001).

Estaríamos assim perante uma perspetiva de interação com os ecossistemas, de forma a preservar a integridade funcional que lhes permita continuar a providenciar comida, água, abrigo e outros recursos necessários aos seres humanos e a todas as criaturas do ecossistema (Marten, 2001), acrescentando a mesma fonte, que os seres humanos têm de aceitar que a natureza não é designada para satisfazer de forma privilegiada a espécie humana.

Segundo este autor, existe uma forte interação do sistema social humano com o ecossistema (Figura II.1.), de tal forma que a confluência de diferentes pressões humanas coloca problemas ao nível da sobrevivência biológica, como também ao nível da economia, saúde, educação, justiça e, em última análise, da qualidade de vida, apelando à necessidade vital de se adotarem medidas efetivas de proteção ambiental, que garantam a manutenção da estabilidade dos ecossistemas. Para tanto, os problemas nos ecossistemas deverão ser entendidos como problemas essencialmente sociais (Silva e Gabriel, 2007), devendo a solução dos mesmos passar por uma acção social coordenada (Dunlap, 1993, citado em Silva e Gabriel, 2007).

O sistema social, que inclui todos os aspetos relacionados com a organização social e o comportamento das pessoas, condiciona a dinâmica do ecossistema, uma vez que as instituições e a organização social estabelecem os comportamentos socialmente aceitáveis e quando se associam à tecnologia definem o que é passível de ser feito em sociedade.

A interação do sistema social humano com o ecossistema conforme proposta por Marten (2001) remete para o conceito de DS que emerge do Relatório *Brundtland*, segundo o qual a manutenção dos recursos naturais, ao longo do tempo, implicaria uma solidariedade intergeracional.

Esta solidariedade, na perspetiva do ecodesenvolvimento, proposta por Sachs (1986), é apoiada por duas dimensões de solidariedade: a solidariedade diacrónica, com respeito às gerações futuras tendo em conta a solidariedade sincrónica para com as gerações presentes. Aliás, a própria ideia de ecodesenvolvimento implica um planeamento participativo de estratégias plurais de intervenção adaptadas a cada contexto sociocultural e ambiental,

priorizando a consolidação e aprofundamento de uma cultura política democrático-participativa e uma distribuição equitativa do *ter* e uma gestão *ecologicamente prudente* do ambiente (Sachs, 1986; Zitzke, 2002).

Nesta interação entre o sistema social humano e o ecossistema, podemos mesmo falar de um sistema socio-ecológico complexo, tal como complexos são os sistemas que o compõem (Cummig, 2011). Esta autora, propõe o estudo de sistemas complexos com base na resiliência espacial, enquanto capacidade de o sistema manter a sua identidade, devendo ter-se em conta os elementos internos do sistema, os elementos externos e também os elementos não previstos. A resiliência do sistema não pode ser considerada, assim, sem se ter em conta o conhecimento do contexto no qual o sistema se insere e o tipo de mudanças e perturbações a que está sujeito.

Segundo Ramos-Pereira (2011) a resiliência espacial é uma nova área interdisciplinar de investigação, centrada na influência da diversidade espacial na resiliência dos sistemas complexos (socio-naturais) e nos papéis que a resiliência e a autorregulação têm na génese da diversidade espacial, que na nossa perspetiva deve ser tida em conta no estudo da sustentabilidade de um sistema.

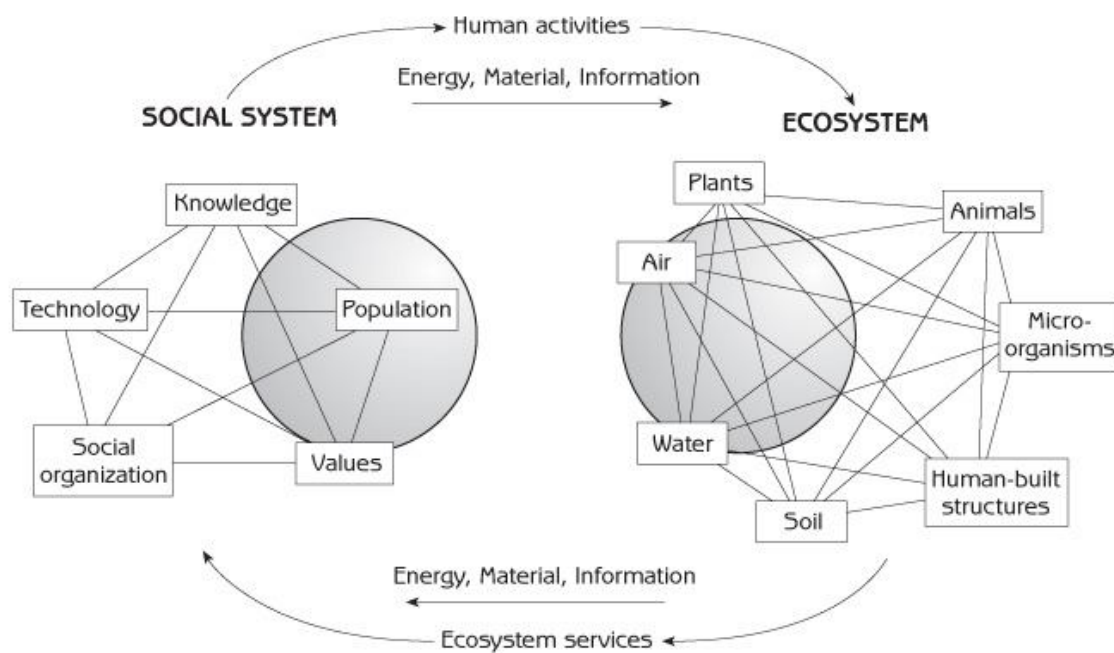


Figura II.1. Interação do sistema social humano com o ecossistema.

Fonte: Marten, 2001.

Do exposto decorre que o conceito de DS, além de não ser de fácil consenso, é um conceito multidimensional e em constante evolução, como é referido no Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS (PAID)¹⁰, que acrescenta ser “preciso esclarecer ao máximo o seu significado e o seu objetivo para que a educação para o desenvolvimento sustentável tenha êxito” (UNESCO, 2005a: 5).

Kakabadse (1997) refere-se ao conceito de sustentabilidade, no contexto do desenvolvimento, com base na imagem de uma mesa equilibrada com quatro pernas enroladas num tronco comum em que cada uma das pernas representaria para além das três vertentes, ambiental, económica e social, também a *política*. Também Soromenho-Marques (2012) considera necessário acrescentar um quarto pilar à tríade da sustentabilidade, o pilar político institucional, que é o responsável pelo desencadear do desenvolvimento sustentável enquanto processo de transformação. Este último pilar é também referido por Bifani (1999) que identifica o desenvolvimento como um conceito multidimensional que inclui elementos económicos, políticos, sociais e os relativos ao uso dos recursos e o seu impacto ambiental. Já Sachs (1997) propõe cinco dimensões da sustentabilidade, a social, a económica, a ecológica [ambiental], a espacial e a cultural, enquanto Newport *et al.* (2003) refere: o ambiente, o desenvolvimento económico e a equidade social.

No contexto da DEDS, a UNESCO apresenta três dos principais pilares ou esferas do DS: a sociedade (incluída a cultura), o ambiente e a economia, conforme se pode observar no Quadro II.3.

Quadro II.3. Os pilares do DS de acordo com a UNESCO (2005).

A sociedade	O conhecimento das instituições sociais e da sua função na mudança e desenvolvimento, assim como dos sistemas democráticos e participativos que permitem a oportunidade de expressar opiniões, eleger governos, alcançar consensos e resolver diferendos.
O ambiente	A tomada de consciência sobre os recursos naturais e a fragilidade do meio físico e a forma como o afetam as atividades e decisões humanas, supõe o compromisso de incluir considerações ambientais ao formular políticas sociais e económicas .
A economia	A consciência dos limites de resiliência do planeta, e o potencial do crescimento económico e as suas repercussões na sociedade e no ambiente supõe o compromisso de reduzir o consumo individual e coletivo como resultado das preocupações com o ambiente e a justiça social .
A cultura	Os valores, a diversidade, os conhecimentos, as línguas e as visões do mundo associadas à cultura, têm uma enorme influência na maneira de abordar os distintos aspetos da EDS em cada país. Neste sentido, a cultura não se limita a uma série de manifestações particulares (canto, dança, vestuário, etc.), mas constitui a forma de ser, de relacionar-se, de comportar-se, de pensar e de atuar ao longo da vida e que está em constante evolução .

Fonte: UNESCO, 2005a: 5.

¹⁰Versão do Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS, apresentada na 171ª reunião do Conselho Executivo da UNESCO de abril de 2005 (UNESCO, 2005:a). Utiliza-se a sigla PAID quer para a referência a este documento, quer para o documento apresentado na 172ª reunião da UNESCO realizada em agosto de 2005, diferenciando-se os mesmos pela referência, UNESCO (2005a) para o primeiro, e UNESCO (2005b) para o segundo.

No documento do Grupo de Trabalho da Década (GTD): *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006), são mencionadas quatro dimensões do DS: as dimensões implicadas nos três pilares, acima referidos – a social, a ambiental e a económica – às quais acresce a *institucional* (CN-UNESCO, 2006).

Como se verifica, as dimensões de base do DS são a ambiental, a social e a económica, integrando, no entanto, outras dimensões como a cultural, a política, a institucional ou a espacial, de acordo com interesses e concepções diversos.

Em última análise, o que se pretende é uma conciliação entre desenvolvimento [económico], equidade social e preservação ambiental, sempre numa perspetiva de melhorar a qualidade de vida humana, respeitando a capacidade de carga dos ecossistemas, conforme a definição de DS da IUCN, PNUA¹¹ e WWF (UNESCO, 2005a). Esta definição integra a estratégia sucessora da Estratégia Mundial de Conservação da IUCN, 1980: *Cuidar da Terra: Estratégia para uma vida Sustentável* (IUCN/UNEP/WWF, 1991). Estamos assim perante a capacidade de regeneração da terra como é reforçado no Relatório *Brundtland* (UNESCO, 2005a) ou seja a capacidade de resiliência dos ecossistemas.

Em concordância, van Bellen (2002) afirma que no conceito de DS se abandona a ideia de que o ambiente impede o desenvolvimento e que o desenvolvimento destrói o ambiente mas, pelo contrário, reconhece-se a interligação entre ambos (van Bellen, 2002, citado em Costa, 2007). No entanto, essa relação entre ambiente e desenvolvimento não é indiferente, pois o desenvolvimento, aliado a uma filosofia do lucro e estilos de vida consumistas, tem mostrado, nas palavras de Seis (2001: s/página), que “os países industrializados foram incapazes de reduzir a degradação ambiental, comprometendo a saúde do planeta a favor da acumulação de capitais”, acrescentando este autor que “o fracasso dos países democráticos em conseguir um ambiente saudável é aumentado pela criação do sistema capitalista globalizado gerido por vários acordos internacionais de mercado livre e pela Organização Mundial do Comércio (OMC)¹²”.

Nesta perspetiva, uma tal economia de mercado, já posta em causa pelo Clube de Roma¹³ através do Relatório *Limites do Crescimento* (1972), continuaria, assim, trinta anos depois, a tornar os desafios do DS mais imperiosos e mais complexos, o que levou a mesma organização a afirmar que o extraordinário progresso tecnológico das últimas décadas favoreceu um

¹¹PNUA - Programa das Nações Unidas para o Ambiente criado em 1972, na Conferência de Estocolmo.

¹²OMC - Organização Mundial do Comércio, criada em 1995, trata dos aspetos operacionais e empresariais do desenvolvimento do comércio internacional (NU, 2000).

¹³Clube de Roma, grupo internacional informal de pessoas ilustres ligadas à política, aos negócios e à ciência.

crescimento industrial contínuo, mas que a distância entre ricos e pobres aumentou tal como a pressão sobre os complexos e frágeis sistemas do nosso planeta. Sem dúvida, não podemos seguir por esta via do desenvolvimento: simplesmente porque não é sustentável (Clube de Roma, 2002).

Segundo Caride e Meira (2004), o conceito de DS coloca no mínimo uma dupla exigência: a ambiental, que requer a preservação de uma base de recursos naturais finitos; e a social ou da equidade, que parte do direito de as gerações presentes e futuras satisfazerem adequadamente as suas necessidades básicas. No entanto, numa perspetiva crítica, Meira (2005) acrescenta que o DS pode ser interpretado, conforme o gosto do consumidor, numa linha de rutura da atual ordem social, ou aparecer como um complemento integrado para ambientalizar a economia de mercado, basicamente preocupada, como insiste Sauvé (1999, citada por Meira, 2005), no ambiente como recurso que é preciso preservar para manter a maquinaria produtiva e reprodutiva do capital.

Refira-se ainda que se, por um lado, é facilmente compreendida a evidência que um crescimento infinito é incompatível com um mundo finito e que as nossas produções e consumos não podem ultrapassar a capacidade de regeneração da biosfera, por outro lado, são mal aceites as consequências incontestáveis que essas mesmas produções e consumos devem ser reduzidos (Latouche, 2005).

Em consequência, a partir da Conferência do Rio (1992), o DS penetrou os discursos políticos e o vocabulário do *marketing*, entrou no vocabulário corrente e passou a ser utilizado não só pelos ecologistas militantes, mas também em todos os setores desde a construção aos transportes, das florestas às pescas, da cidade às comunidades rurais, do nível local à escala mundial. O DS passa a orientar as condutas individuais e as estratégias coletivas (Smouts, 2008).

Apesar de toda a discussão em torno do conceito de DS, a verdade é que este se tem imposto, passando a ser incorporado em documentos fundamentais como é o caso da Estratégia da União Europeia para o Desenvolvimento Sustentável (EstUEDS), adotada pelo Conselho da União Europeia (CUE), em junho de 2006, com base na que tinha sido aprovada em 2001. No seu capítulo *O nosso empenho no DS*, o primeiro ponto reitera a definição de DS do Relatório *Brundtland*, afirmando ser esse um objetivo fundamental da União Europeia (UE) e, no ponto cinco, é apresentado o seu objetivo global, que passa pela melhoria contínua da qualidade de vida das gerações atuais e vindouras (Quadro II.4.).

Quadro II.4. O empenho europeu no DS (2006).

Ponto	Extrato
1	Desenvolvimento sustentável significa que as necessidades da atual geração devem ser satisfeitas sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades. É um objetivo fundamental da União Europeia consignado no tratado que norteia todas as políticas e atividades da União. Trata-se de salvaguardar a capacidade da Terra de sustentar a vida em toda a sua diversidade e baseia-se nos princípios de democracia, igualdade entre homens e mulheres, solidariedade, primado do direito e respeito pelos direitos fundamentais, incluindo a liberdade e a igualdade de oportunidades para todos. O seu objetivo é a melhoria contínua da qualidade de vida e de bem-estar na Terra para as gerações atuais e vindouras. Para tal, promove uma economia dinâmica com pleno emprego e um elevado nível de educação, de proteção da saúde, coesão social e territorial e proteção ambiental num mundo seguro, no respeito da diversidade cultural.
5	O objetivo global da nova Estratégia de DS da UE é identificar e desenvolver ações que permitam à UE atingir uma melhoria contínua da qualidade de vida para as gerações atuais e vindouras, através da criação de comunidades sustentáveis capazes de gerir e utilizar os recursos [naturais] eficazmente e extrair o potencial de inovação ecológico e social da economia, garantindo prosperidade, proteção ambiental e coesão social.

Fonte: CUE, 2006: 2-3.

Fazendo aqui uma chamada de atenção para a escala nacional, podemos destacar que em Portugal, a revisão constitucional de 1997 passa a consagrar o DS nos Artigos 66º e 81º da Constituição da República Portuguesa (CRP, 2005), sendo de referir que no texto originário da Constituição de 1976 consagrava-se já no nº 1 do Artigo 66º o direito a um ambiente de vida humano sadio e ecologicamente equilibrado.

Em suma, concretizar um desenvolvimento que seja sustentável exige que os três grandes domínios, a economia, a sociedade e o ambiente sejam tratados de forma concertada pelas comunidades humanas no planeamento e desenvolvimento das suas ações (MPAT, 1987; Perdan *et al.*, 2000; Adams, 2006; Krueger e Gibbs, 2007; Cachinho, 2012). Isto implica que “o desenvolvimento económico e social decorra em estrita articulação com o uso eficiente e racional dos recursos, tanto em termos espaciais como temporais” (Cachinho, 2012: 160).

Nesta perspetiva, uma intervenção consciente e responsável e a assunção de políticas em prol de um desenvolvimento mais sustentável em cada um dos três domínios, permitirá mais facilmente conseguir a justiça social, a ecoeficiência e a coesão territorial (Figura II.2.), tanto no presente em que agimos como no futuro que queremos construir (Cachinho, 2012). No entanto, segundo o mesmo autor, trata-se de uma missão difícil de alcançar dada a grande diversidade de atores envolvidos, das diferentes escalas geográficas de intervenção e, ainda, o sentido de alteridade que diz respeito a todos, desde o cidadão comum, nas suas ações quotidianas, até aos políticos, responsáveis pelas políticas enquadradoras das ações em que interagem os restantes atores.

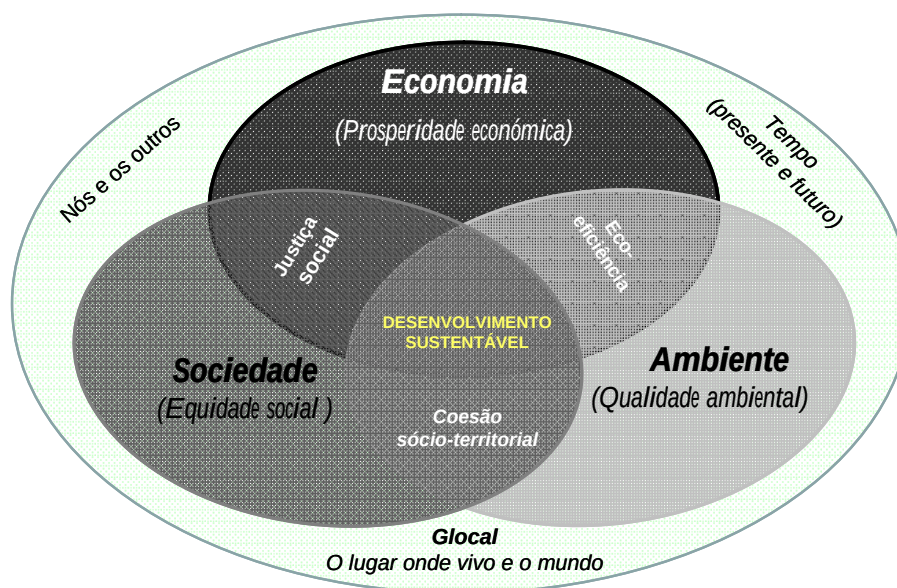


Figura II.2. Modelo de desenvolvimento sustentável.

Fonte: Cachinho, 2012.

O conceito de EDS

A definição do conceito EDS parece ser clara no documento de referência da Década, o PAID, quando refere que basicamente a EDS ensina os valores que englobam a noção de respeito: respeito pelos seus semelhantes, incluindo as gerações presentes e futuras; pela diferença e pela diversidade; pelo ambiente e pelos recursos do planeta em que vivemos. Além do sentido de justiça, de responsabilidade e de diálogo, a EDS ensina-nos a adotar comportamentos e práticas que nos permitam a todos viver uma vida plena sem carecer do indispensável (UNESCO, 2005a).

A EDS destina-se, assim, a contribuir para o DS através de um processo de ensino e aprendizagem que tenha em conta os valores inerentes ao próprio DS, contribuindo em primeira instância para a “visão de um mundo em que todos tenham a oportunidade de receber uma educação e aprender os valores, comportamentos e modos de vida necessários para se alcançar um futuro sustentável e uma transformação positiva da sociedade” (UNESCO, 2005a: 5), enquanto finalidade da DEDS.

Deve encarar-se, também, a EDS no contexto em que cabe à educação fornecer “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2001: 77). Segundo o mesmo autor a educação deve organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais:

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2001: 77).

Quanto ao entendimento de que a EDS deve refletir a preocupação por uma educação de qualidade, no âmbito do PAID são identificadas onze características (Quadro II.5.) que constituem ao mesmo tempo um conjunto de desafios da EDS.

Será de deixar aqui expresso que as características da EDS devem permitir “que o processo de aprendizagem dê às pessoas a possibilidade de aplicar os princípios do DS nas suas vidas e de compreender as múltiplas consequências das suas ações e comportamentos” (UNESCO, 2005a: 21). Assim, as perspetivas estratégicas relativas às dimensões do DS, ambiental, social e económica (Anexo II.1.), referidas no PAID (UNESCO, 2005a), muitas delas em conexão com a Agenda 21 (1992) e o Plano de Aplicação de Joanesburgo (2002), devem ser integradas no processo de ensino e aprendizagem.

Importa referir, também, que as várias interpretações do conceito de EDS feitas por estranhos ao tema constituem maior problema do que o conceito em si (Hesselink *et al.*, 2000). A mesma fonte menciona que, no *International debate on education for sustainable development* (ESDebate), cujos resultados foram publicados em 2000 pela IUCN, alguns dos participantes para se referirem à EDS preferem falar de aprendizagem em vez de educação. Uma vez que aos seus olhos educação tem fortes conotações com o *dentro da escola* e a aprendizagem formal, enquanto a maior abrangência do conceito aprendizagem se refere à aprendizagem que tem lugar a todos os níveis nas situações formal, informal e não-formal (Hesselink *et al.*, 2000). Assim, no PAID dominam as referências aos espaços de aprendizagem em detrimento do termo educação ou ensino.

Quadro II.5. Características da EDS (2005).

1	Baseia-se nos princípios e valores que servem de fundamento ao DS
2	Cuida do bem-estar dos três domínios da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia)
3	Promove a aprendizagem ao longo da vida
4	É relevante no plano local e adequada do ponto de vista cultural
5	Fundamenta-se nas necessidades, perceções e condições de cada país, reconhecendo ao mesmo tempo que a satisfação das necessidades locais podem ter efeitos e consequências internacionais
6	Envolve a educação formal, não formal e informal
7	Adapta-se à evolução do conceito de sustentabilidade
8	Estuda o conteúdo, tendo em conta o contexto, os problemas mundiais e as prioridades nacionais
9	Desenvolve as competências dos cidadãos com vista à adoção de decisões no plano comunitário, a tolerância social, a responsabilidade ambiental, a adaptação da força laboral e a qualidade de vida
10	É interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS como sua, mas todas podem contribuir para ela
11	Recorre a distintas técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e competências de reflexão de alto nível

Fonte: UNESCO, 2005b: 36.

Acrescente-se relativamente à discussão sobre a “verdade” ou “falsidade” dos conceitos e quanto à sua consistência teórica, que a EDS não foge à regra e pode ser questionada quanto à sua consistência teórica, à relevância para dar resposta educativa à crise ambiental, à sua conceção neoliberal do desenvolvimento e das relações humanas com o ambiente, ou ainda, quanto ao facto de na sua génese terem pesado essencialmente os jogos de poder e interesse nos círculos da ONU alheios à dinâmica do campo educativo-ambiental (Meira, 2005). No entanto, junta o mesmo autor, que não há dúvida que estamos na DESD e que devemos esperar que esse facto incida nas políticas educativas e ambientais a todos os níveis.

Assim, independentemente da discussão que possa existir em torno da definição de EDS, da sua finalidade ou da sua legitimidade, a verdade é que lhe está a ser dedicada toda uma década e, de acordo com as suas características acima identificadas (Quadro II.5.), é fundamental “reorientar as abordagens educativas – os currículos e os seus conteúdos, a pedagogia e os exames” (UNESCO, 2005a: 6). No entanto, tem de se ter em conta que se deve valorizar o que já existe e está no terreno, em termos dos programas como a Educação para Todos (EPT), a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), a Década da Alfabetização e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a nível internacional, e o Programa Eco-Escolas, a rede de Escolas da UNESCO, os inúmeros projetos escolares e projetos de investigação, entre outros, a nível nacional. Deve, também, ter-se em consideração o “pessoal disponível para avaliar os recursos necessários. A necessidade de disponibilizar recursos adicionais dependerá do que seja necessário para facilitar as ações e interações em torno da problemática e dos assuntos específicos da EDS” (UNESCO, 2005a: 8).

Como já houve oportunidade de referir, a EDS não se destina a ser ministrada exclusivamente na escola. Os espaços de aprendizagem abarcam, entre outros “a formação não formal, as organizações de base comunitária e as sociedades civis locais, os centros de trabalho, a educação formal, a formação técnica e profissional, a formação de docentes, o ensino superior, os inspetores de educação, os órgãos de formulação de políticas” (UNESCO, 2005a: 6-7).

Nesta sequência, em termos de público-alvo, podemos afirmar que a EDS é dirigida a todas as pessoas, independentemente da sua idade ou seja, todos somos partes interessadas na EDS. Assim, fica clara a perspetiva da EPT e da ALV. Claro, a responsabilidade do ensino formal tem um peso muito significativo na EDS, pois cada vez mais se tem alargado o período em que as pessoas estão ligadas à escola, podendo mesmo afirmar-se que esse período ocupa, muitas vezes, quase um terço da vida humana.

Em continuidade é de destacar que a implementação da EDS nos diferentes tipos de educação, formal, não formal e informal, dependerá do êxito da aplicação da Década que depende da intensidade do compromisso dos interessados e da cooperação nos diferentes planos local (sub-nacional), nacional, regional ou internacional (UNESCO, 2005a). Podemos acrescentar que todos sentiremos as consequências do êxito ou do fracasso da aplicação da DEDS, uma vez que “os resultados da Década manifestar-se-ão na vida de milhares de comunidades e de milhões de indivíduos à medida que novas atitudes e novos valores inspiram as suas decisões e os seus atos, tornando assim o DS mais fácil de alcançar” (UNESCO, 2005: 7).

A educação e o papel do professor no contexto EDS

O conceito de EDS, tal como o de EA incluem na sua composição o termo *educação*, que pode ser entendido como o processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade (Dicionário da Língua Portuguesa, 1994), ou como uma determinada prática que, no seu sentido mais amplo, pretende levar ao desenvolvimento de todas as facetas da personalidade humana (Santos, 1989).

Como se verá adiante, o processo de integração da EDS e da EA no sistema educativo passa, exatamente, pelo reforço da orientação da educação no sentido do desenvolvimento harmonioso do ser humano e da sua inserção numa sociedade complexa, num contexto de *crisis* global.

A educação é considerada uma ferramenta essencial para se alcançar a sustentabilidade (Hopkins e McKeown, 2002) e é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade de as pessoas se envolverem nas questões do ambiente e do desenvolvimento como é referido na Agenda 21, Capítulo 36 (INAMB, 1993).

Sendo a educação uma ferramenta fundamental da promoção do DS, importa clarificar que o termo *educação* é aqui entendido como um processo amplo de consciencialização, sensibilização e formação. Embora o olhar recaia nesta investigação sobre a sua componente mais formal, a verdade é que felizmente, a educação formal não é a única responsável pela EDS (Hopkins e McKeown, 2002), sendo imprescindíveis também os setores da educação não formal de que são exemplo: organizações não governamentais (ONG), centros de interpretação da natureza, ecotecas, e da educação informal (ex: televisão, imprensa escrita, rádio). Segundo os mesmos autores, num mundo ideal, estes três setores dividiriam entre si a

colossal tarefa da EDS da população mundial, identificando os seus públicos-alvo e os temas de sustentabilidade.

Lembre-se aqui o relatório para a UNESCO¹⁴ da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹⁵, 1996, (Relatório Delors), que considera a educação como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Reconhece que o papel da educação é essencial e deve ser encarado como uma “via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 2001: 11). Com a reflexão desta comissão pretendeu-se mostrar como a educação pode desempenhar um papel mais dinâmico e mais construtivo na preparação dos indivíduos e das sociedades, na perspetiva do século XXI.

No contexto da Conferência de Salónica (1997) e no documento *Educar para um Futuro Sustentável. Uma visão transdisciplinar para uma acção concertada*, a UNESCO examina o papel da educação, já não como uma finalidade em si mesma, mas como um instrumento-chave para alcançar a sustentabilidade no futuro, colocando-a ao serviço da sociedade com o objetivo de desenvolver no indivíduo capacidades que ajudem a resolver os desafios do mundo (UNESCO, 1997a).

Acrescente-se, igualmente, que o PAID considera a educação decisiva para a sustentabilidade ou ainda como instrumento para configurar um mundo mais sustentável, sendo uma das principais funções da educação, entre outras, fomentar os valores, a direção e os estilos de vida necessários para um futuro sustentável (Quadro II.6.) e afirma que é pouco provável que a educação só por si consiga inculcar os valores relativos ao DS, porque se assim fosse, o mundo estaria muito mais próximo das práticas do DS. Não obstante, a educação constitui o pilar mestre das estratégias para a promoção desses valores (UNESCO, 2005a).

Em Portugal, a ENDS 2015 aprovada com a Resolução do Conselho de Ministros nº 109/2007 (DR, 2007b), tal como o seu Plano de Implementação (PIENDS), aponta como necessário um enorme investimento na educação e na aquisição de competências, no sentido da formação e qualificação de cidadãos de forma a assegurar um “crescimento sustentado num futuro próximo” - ENDS 2015 (DR, 2007b).

¹⁴UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1946 com o objetivo de contribuir para a paz mundial baseada na solidariedade intelectual e moral de toda a humanidade (NU, 2000).

¹⁵A conferência Geral da UNESCO (1991) propõe uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI; a Comissão Internacional para o século XXI foi criada no início de 1993 e o seu relatório final foi aprovado em janeiro de 1996.

Quadro II.6. Principais funções da educação no contexto da EDS.

1	A educação deve inspirar cada um de nós a acreditar que temos o poder e a responsabilidade de introduzir mudanças positivas à escala planetária
2	A educação é a principal protagonista da evolução para o DS, ao desenvolver as capacidades dos seres humanos para tornar realidade os seus projetos da sociedade
3	A educação fomenta os valores, a direção e os estilos de vida necessários para um futuro sustentável
4	A EDS é um processo que consiste em aprender a tomar decisões que tenham em conta o futuro a longo prazo da equidade, da economia e da ecologia de todas as comunidades
5	A educação fortalece a capacidade de reflexão orientada para o futuro

Fonte: UNESCO, 2005a:18.

“Os professores são os alicerces do sucesso dos programas da EDS”, afirmava o director-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, no seu discurso na IV Conferência de Educação Ambiental, que teve lugar em Ahmedabad, na Índia, em Novembro de 2007 (UNESCO, 2008). Esta referência aparece no contexto de abordagem de um dos dez temas emergentes da conferência, a necessidade de preparar os professores nas áreas da EA e da EDS e assegurar a contribuição dos contextos e valores locais.

Já Delors afirmava em 1996 que, apesar de o saber se poder adquirir de diversas maneiras e o ensino à distância ou a utilização de novas tecnologias em contexto escolar se terem revelado eficazes, o professor desempenha sempre um papel de importância inequívoca no processo de ensino e aprendizagem, sendo a sua contribuição fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável (Delors, 2001). Na mesma linha todos sabemos que da “existência de bons professores, e do seu prestígio, depende, e muito, o futuro das nossas escolas” (Nóvoa, 2007: 32).

Falar de EDS implica, pois, falar das competências dos professores em diferentes domínios do DS e consequentemente em novos conhecimentos e novas metodologias. Por esta razão o *reforço das capacidades e formação* constitui uma das sete estratégias da DEDS, tendo em conta que a Década necessita de competências muito diversas por parte dos agentes envolvidos em diferentes redes, salientando a dos professores e educadores como um grupo que merece uma menção especial pela sua capacidade de criação de capacidades e de formação:

Através dos vários contactos na sala de aula, durante as muitas horas letivas, os 60 milhões de professores do mundo contribuem para arquitetar o conhecimento e as conceções do mundo de milhões de alunos. Se a formação de professores, a inicial e a em exercício, incluir temas de EDS no currículo e utilizar técnicas pedagógicas associadas a uma EDS de qualidade, então a próxima geração poderá ser capaz de forjar um mundo mais sustentável (UNESCO, 2005b: 21).

Reconhecendo a importância do papel a desempenhar pelos professores, a propósito das instituições de formação de docentes, a UNESCO alerta para o facto de ser necessário para o êxito da EDS que “os docentes não só devem estar convencidos da sua necessidade [EDS], como devem ser dotados de estratégias que lhes permitam integrá-la na sua prática docente” acrescentando que “a DEDS deveria colaborar com os Ministérios da Educação para incluir o DS enquanto tema transversal nas instituições de formação de docentes” (UNESCO, 2005a: 28).

A importância da formação dos professores inicial e contínua, assim como a importância do ensino superior no seu conjunto (UNESCO, 1997a) ficara já patente na Conferência de Salónica, onde se recomendava um reforço e uma reorientação dos programas de formação dos professores (UNESCO, 1997b).

Outros autores como Hopkins e McKeown (2002) vieram a corroborar estas ideias reafirmando ser “claro que as instituições de formação inicial dos professores necessitam de reorientar a sua formação introduzindo a EDS” (Hopkins e McKeown, 2002: 22). Mas se tivermos em conta que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (Delors, 2001: 137), ter-se-á de assumir a necessidade de reorientar o desenvolvimento profissional dos professores no sentido da EDS.

Em suma, a reorientação dos programas escolares de todos os níveis de ensino prevista no contexto da Década também passa por uma reorientação dos programas da formação inicial e contínua dos professores, pois “nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” (Delors 2001: 134).

2. A evolução da EA: acordar para os perigos na sociedade

*A harmonia entre homens [seres humanos] perfeitos e uma natureza
rica e fecunda, sonhada por poetas (...) nunca existiu.*
(Ribeiro, 2012)

A educação ambiental surge com a necessidade de modificar comportamentos e atitudes face à relação do ser humano com o ambiente, na sequência da constatação da degradação ambiental acelerada que vinha a tornar-se evidente, principalmente, desde o início da segunda parte do século XX, expressa entre outros riscos, com a diminuição da capacidade de resiliência dos ecossistemas. Porém, se essa evidência se manifesta de forma mais intensa a partir dos anos 50 do século XX, a verdade é que já, no século XVIII, através da teoria de

Malthus (1798) fica clara uma certa preocupação pelo futuro da humanidade quando se demonstra que enquanto a população humana cresce em progressão geométrica, o alimento pode aumentar somente em progressão aritmética (Malthus, 1981).

Se, por um lado, a teoria *malthusiana* alerta para uma preocupação relativa ao futuro do ser humano em função das reservas alimentares, por outro lado, cerca de cem anos depois, as iniciativas relativas à preservação dos espaços naturais “natureza selvagem”, de que são exemplo a criação do primeiro Parque Nacional do mundo, nos EUA, o Parque Nacional *Yellowstone*, em 1872, e os oito primeiros Parques Nacionais na Europa instituídos pela Suécia, em 1909, demonstram que se começa a desenvolver um movimento de respeito pela natureza e a tomar-se consciência da importância da preservação de espaços naturais de características excecionais e da necessidade de restrição das atividades humanas. Estávamos, assim, perante o emergir de uma consciência ecológica protecionista.

Porém, é essencialmente depois da II Guerra Mundial que se começam a sentir, de forma mais gravosa, as consequências do afastamento entre o ser humano e a natureza, como resultado da revolução industrial e dos consequentes modelos de desenvolvimento económico e de qualidade de vida assentes no consumismo e no esgotamento dos recursos.

Em consequência, começa a pôr-se em causa a crença no valor absoluto do crescimento económico e a ilusão de um potencial de recursos naturais, inesgotável e gratuito, para gerar uma forma de viver, e de pensar, que se afirmava na ambição de se conseguir o domínio total do mundo conhecido, a conquista da natureza, como refere Cavaco (1992). Sobre este assunto acresce que a pesquisa científica (interdisciplinar) e a difusão de informação fundamentada – pressionada pelo movimento ecologista – sobre os problemas ambientais, favoreceram a emergência de uma consciência ambiental que vai questionar o crescimento industrial acelerado, a aplicação de técnicas de intervenção cada vez mais agressivas, o grande crescimento demográfico, entre outros, como causadores de um desastre ambiental com consequências irreversíveis (Gomes, 1995).

Estamos perante um cenário, em que os impactos dos efeitos nocivos de uma população mundial em crescimento sobre os ecossistemas ecológicos globais podem atingir tal amplitude que venha a ameaçar a existência da própria biosfera (Ramade, 1987).

O constante agravamento dos riscos ambientais¹⁶ nas décadas de 50 e 60 do século XX manifesta-se através de episódios como a contaminação do ar, de que é exemplo o fenómeno

¹⁶Risco ambiental: o risco de determinado fenómeno vir a desencadear-se, numa determinada área geográfica, que, em função da magnitude do fenómeno e da vulnerabilidade da área, terá um maior ou menor impacto ecológico e económico, numa escala espaço-temporal (Gomes, 1995).

ocorrido em Londres quando em dezembro de 1952, um *smog* muito espesso cobriu o vale do Tamisa e particularmente o aglomerado londrino (Silva e Gabriel, 2007) causando um número de mortes superior a 4 000 devido à “concentração de gás sulfuroso que havia sido, durante esse período, dez vezes mais forte que durante o mesmo período do ano precedente” (Chovin e Roussel, 1971: 76-77). A frequência de nevoeiros baixou quando o governo britânico proibiu as lareiras domésticas que emitiam poeiras para a atmosfera funcionando como núcleos de condensação do vapor de água e provocando o fenómeno *smog* (Ramos-Pereira, 2002).

Relacionados, ainda, com a contaminação do ar, refiram-se os acontecimentos na Austrália, em 1952 quando da ocorrência de uma chuva de granizo, com presença de radioatividade, a menos de 3 000 quilómetros dos testes nucleares realizados pela Inglaterra e, em Nova Iorque, em 1953, a chuva ácida causada, provavelmente, pelos testes nucleares no Nevada.

Outros episódios como a intoxicação por mercúrio ocorridos no Japão, Minamata, 1953 e Niigata em 1965, provocando centenas de mortes humanas, bem como as mortes da vida aquática e aves, relacionadas com os efeitos imprevistos do DDT¹⁷ e outros pesticidas, como o que ocorreu nos grandes lagos norte-americanos, ou, ainda, a contaminação do mar por petróleo (Chauveau, 2005; Benest, 2009). Quanto a esta contaminação destaca-se o primeiro caso conhecido de grande importância ocorrido em março de 1967, quando o petroleiro Torrey Canyon encalhou no Canal da Mancha, perto das ilhas Scilly, libertando 118 000 toneladas de petróleo/crude, provocando uma maré negra de 300 quilómetros quadrados e que afetou 400 quilómetros de áreas costeiras inglesas e francesas, causando mortandade de milhares de aves para além dos prejuízos causados à pesca e ao turismo (Ramos-Pereira, 2001).

No decorrer destes fenómenos começam a surgir tentativas de entendimento científico, como é o caso da publicação *Primavera Silenciosa* da jornalista americana Rachel Carson, que em 1962 propõe uma reflexão sobre os atentados ambientais e a saúde humana, com consequência na diminuição da qualidade de vida (Carson, 1969). A Conferência da Biosfera¹⁸, organizada pela UNESCO, em 1968, marca mais um passo no investimento científico, no campo da conservação da biosfera e da ecologia, procurando reconciliar a conservação e o uso dos recursos naturais.

¹⁷DDT - Dicloro-Difenil-Tricloroetano, pesticida usado no pós II Guerra Mundial no combate aos mosquitos causadores da malária e do tifo.

¹⁸Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera.

O ano de 1970 é dedicado à Conservação da Natureza, na sequência de proposta do Conselho Europeu (CE), destacando-se em Portugal a edição dos volumes I e II da obra *A Natureza e a Humanidade em Perigo* e do III dois anos depois, em 1972, como resultado de uma coletânea de artigos escritos pelo Professor Baeta Neves¹⁹.

Em 1971, surge o Programa o *Homem e a Biosfera* enquanto programa de cooperação científica internacional sobre as interações entre o ser humano e o seu meio, que é, em si mesmo, um inovador instrumento de planeamento para combater os efeitos dos processos de degradação ambiental.

Estas preocupações têm o seu auge com a publicação, em 1972, do Relatório *Limites do Crescimento* ou *Relatório do Clube de Roma*, na sequência de um estudo encomendado pelo Clube de Roma, onde foram equacionados os desafios colocados ao futuro desenvolvimento da humanidade, em diferentes campos, de que são exemplo, a energia, a poluição, o saneamento, a saúde, o ambiente, a tecnologia e o crescimento demográfico. A equipa do Instituto Tecnológico de Massachusetts, coordenada por Meadows, apresenta nesse relatório uma proposta de *crescimento zero*, baseada na análise dos limites do crescimento económico tendo em conta o aumento da exploração dos recursos naturais. Utilizando modelos matemáticos, o estudo concluiu que o planeta não comportaria a continuidade do crescimento populacional devido à pressão sobre os recursos naturais e energéticos e ao aumento da poluição, mesmo considerando o avanço das tecnologias (Meadows *et al.*, 2004). Estávamos assim, perante uma teoria próxima da *malthusiana*, mas vestida com a roupagem do século XX.

Como seria de esperar, o crescimento das agressões ao ambiente relacionadas com o crescimento demográfico, a poluição do ar e da água, a diminuição da biodiversidade e a exaustão dos recursos naturais, entre outros, acabam por ter consequências nefastas para o ser humano, muitas vezes, manifestadas na sua própria saúde e diminuição da qualidade de vida, acarretando um aumento da consciencialização das causas que lhe são inerentes. Acrescente-se que os fenómenos resultantes dos atentados ao ambiente se transformaram rapidamente em problemas que transcendiam as fronteiras nacionais, passando a ter uma abrangência global, como são exemplo as alterações climáticas, a diminuição da camada do ozono e da biodiversidade e, como tal passaram a merecer a atenção das instituições internacionais.

¹⁹Silvicultor, professor e cientista, destacou-se no domínio da Silvicultura e Conservação da Natureza. Foi um dos fundadores da Liga para a Protecção da Natureza, em 1948, e figura emblemática desta associação.

Nesta sequência, o aumento da consciência ambiental, nacional e internacional, que vinha a fazer-se sentir desde a década de 50 do século XX, os movimentos associados ao maio de 68, principalmente os relacionados com as questões ecológicas, os investimentos científicos na tentativa de se compreender a relação entre o ser humano e o seu meio biofísico, associados ao relatório do Clube de Roma, acabariam por influenciar a realização da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano das Nações Unidas (1972), também conhecida como a 1ª Cimeira da Terra e que segundo Giordan e Souchon (1997) é já um grito de alerta sobre o ambiente.

A Conferência de Estocolmo realizada em junho de 1972 deixou como legados principais a celebração do dia Mundial do Ambiente que passou a ser comemorado no dia 5 de junho de cada ano e a Declaração do Ambiente promulgada com o objetivo central de conciliar ambiente e desenvolvimento. Esta conferência organizada pela UNESCO envolveu 113 países, sendo considerada a primeira grande iniciativa a colocar na agenda mundial a necessidade de se investir na EA, quer como forma de se enfrentarem os desafios ambientais, quer como vertente da educação integrada numa política ambiental, como se vê plasmado, por exemplo, no princípio 19 da Declaração do Ambiente:

É essencial ministrar o ensino à juventude em matérias de ambiente, assim como aos adultos, tendo em devida consideração os menos favorecidos, com o fim de criar as bases que permitam esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, às empresas e às coletividades o sentido das suas responsabilidades no que respeita à proteção e melhoria do ambiente, em toda a sua dimensão humana. É também essencial que os meios de informação de massa evitem contribuir para deteriorar o ambiente e, pelo contrário, difundam informações de natureza educativa sobre a necessidade de o proteger e melhorar, a fim de permitir que o homem se desenvolva em todos os aspetos (INAMB, 1987: 12).

A consciência da dimensão global dos desafios ambientais apontava já nos anos 70 do século XX, para a necessidade de se implementarem medidas, igualmente globais no sentido de se contribuir para a proteção e melhoria do ambiente, que segundo a referida Declaração do Ambiente “são questões da maior importância, que afetam o bem-estar das populações e o desenvolvimento económico do Globo; correspondem aos votos ardentes dos povos do mundo inteiro e constituem o dever de todos os Governos” (INAMB, 1987). Estavam assim lançadas as bases para a criação de estruturas como o PNUA, 1972, com a finalidade de informar e formar responsáveis pela gestão ambiental, e o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), aprovado na Conferência de Belgrado em 1975, com a finalidade

de promover a formação do público em geral e das crianças e jovens em idade de escolarização, para além da formação de especialistas.

As duas conferências que se seguiram e que foram realizadas ainda durante a década de 1970, a Conferência de Belgrado (1975) e a Conferência de Tbilisi (1977), foram fundamentais para o desenvolvimento e fortalecimento da EA, salientando-se, em relação à primeira, a elaboração da Carta de Belgrado considerado um documento importante quanto às diretrizes para uma EA norteada por uma ética universal que conduza a um compromisso de melhoramento da qualidade do ambiente e da vida dos povos do globo (Gomes, 1995). Quanto à segunda, destaque-se o facto de se ter realizado num clima de consensos e que, segundo Cavaco (1992), produz conclusões e recomendações que repetem, atenuando no vigor e no radicalismo crítico, as diretrizes da Carta de Belgrado. Acrescente-se que aquelas recomendações para implementar e desenvolver a EA, continuam, ainda hoje, no século XXI, a ser um importante “guião mundial de EA”.

Em suma, podemos afirmar que “no final dos anos 70, as bases da EA estavam lançadas e foram estas que serviram de orientação à maior parte das inúmeras experiências que se multiplicaram pelos diversos países” (Gomes, 1995: 27).

É de destacar, também, a importância que tiveram no desenvolvimento da EA as Organizações Não Governamentais de Ambiente (ONGA) dedicadas à proteção ambiental, que se foram multiplicando, entre outras, a nível internacional a IUCN, 1947 e a Green Peace, 1971 e, a nível nacional, a Liga para a Protecção da Natureza (LPN), 1948, o Grupo de Estudos de Ordenamento do Território e Ambiente (GEOTA), 1981, a Associação Nacional de Conservação da Natureza (QUERCUS), 1986 e a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), 1990, de que se dará conta oportunamente ao longo deste texto.

Para traçar a evolução do conceito de EA, não podemos deixar de referir que uma das primeiras vezes em que se juntaram os termos educação e ambiente terá ocorrido numa reunião da IUCN, em Paris, no ano de 1948 (Desinger, 1983, citado em Palmer e Neal, 1994 e Palmer, 1998). A expressão terá tido, no entanto, maior impacto quando utilizada pela primeira vez em Inglaterra, em 1965, numa conferência realizada na Universidade de Keele, Staffordshire, onde numa perspetiva conservacionista se considerou que a EA deveria fazer parte obrigatória da educação²⁰ de todos os cidadãos. Igualmente em Inglaterra é criado, em 1968, o Conselho de Educação Ambiental, com vista a apoiar o desenvolvimento da EA do ponto de vista teórico e prático, promover o conceito em todas as esferas da educação e

²⁰Privilegiava-se a disciplina de Biologia.

monitorizar o seu progresso (Palmer, 1998). Em 1969²¹ é fundada a Sociedade de Educação Ambiental²².

Ainda no ano de 1968, a Suécia efetua uma revisão curricular, nos ensinos básico e secundário, apontando a EA como uma temática transversal que deveria ser tratada de forma interdisciplinar e não como uma disciplina curricular, tese que também defendemos nesta investigação. Esta proposta de incluir a EA nas diversas disciplinas de forma transversal faz parte, também, da política educativa dos outros países nórdicos, Noruega, Finlândia, Islândia e Dinamarca.

Durante um período inicial, principalmente na década de 1970, a definição de EA foi fortemente influenciada por um conceito de ambiente, entendido, muitas vezes, no seu sentido mais restrito, centrado nas suas componentes biofísicas. Acontece que “o conceito de ambiente reduzido exclusivamente aos seus aspetos naturais não permitia apreciar as interdependências, nem a contribuição das consciências sociais para a compreensão e melhoria do ambiente humano” (Dias, 1992, citado em Travassos, 2001), pelo que foi evoluindo no sentido de um sistema de relações complexas. A EA passa a tratar as questões globais críticas, as suas causas e inter-relações numa perspetiva sistémica, nos seus contextos social e histórico, como é referido no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ratificado na Conferência do Rio (1992) no Fórum Global das Organizações Não-Governamentais (ASPEA, s/data).

É neste contexto que importa agora considerar o conceito de ambiente e a sua evolução, bem como a sua relação de proximidade e mútua influência com o conceito de EA.

Durante a década de 1970 utilizavam-se como sinónimos os termos *meio* e *ambiente*. No entanto, a utilização do segundo prevaleceu, a tal ponto que hoje o primeiro praticamente se não utiliza. Por outro lado, se durante a referida década se utilizava ainda a expressão *meio natural*, certo é que o adjetivo natural se tornou obsoleto, neste contexto, deixando de ser utilizado, como o fizeram, por exemplo, os geógrafos até final da década de 70 (Gomes, 1995). Acresce que a este propósito, no início dos anos 1980, Pierre George afirmava já que “o meio já não é hoje, a não ser excecionalmente, um meio natural primário, quer dizer, um meio natural *virgem*” (George, 1984: 18).

O termo ambiente entrou na linguagem corrente e pode não querer dizer mais do que aquilo que quem o pronuncia quer que signifique (Pörsken, 1989; Benest, 2009), podendo ser

²¹No ano de 1969 é publicado o primeiro volume do *Journal of Environmental Education*, e é definido pela UNESCO o termo preservação como o “uso racional do ambiente a fim de se alcançar a mais elevada qualidade de vida para a humanidade”.

²²A Sociedade Internacional para a Educação Ambiental viria a ser criada em 1977 em Ohio, nos EUA.

questionado o seu valor científico ao ser necessário aplicar-lhe uma qualificação espacial (ambientes global, local, regional) ou temática (ambiente natural, rural, urbano, de montanha), como defende Rougerie (2000).

No entanto, a verdade é que o conceito de ambiente se foi alargando e complexificando, passando a englobar os sistemas físicos, químicos, biológicos, económicos, sociais e culturais (INAMB, 1987) e assim influenciando a definição do próprio conceito, por exemplo, na Lei de Bases do Ambiente, Lei nº 11/87 (DR, 1987a).

Aceitando que o ambiente é um sistema aberto e muito complexo que envolve interações entre as suas componentes biofísico-químicas e antrópicas, (Gomes, 1995) forçoso será que a educação ambiental deva permitir a compreensão da complexidade do ambiente e interpretar a inter-relação entre as diversas componentes que o constituem, visando a utilização racional e equilibrada dos recursos na satisfação material e cultural da sociedade, no presente e no futuro. Estamos assim perante uma representação do ambiente “concebido como um sistema global de hierarquia superior, constituído por um conjunto de subsistemas que integram a litosfera, a atmosfera, a hidrosfera, a biosfera e a noosfera” (Ramos-Pereira *et al.*, 2000: 9), esta última enquanto esfera da inteligência humana capaz de intervir nas outras esferas, das quais depende ao nível dos recursos.

Reforça-se aqui a importância de se preservarem os habitats (componentes físicas) pois a sua destruição implica a aniquilação das condições de vida, devendo ser esta a perspetiva que deve presidir ao entendimento do próprio conceito de EA cuja evolução se faz muito próxima da evolução do conceito de ambiente, como veremos de seguida.

Em 1970, realizou-se a Conferência²³ da IUCN, no Nevada, EUA, com o patrocínio da UNESCO, onde é formalizado o conceito de EA entendido como:

O processo de reconhecimento dos valores e de clarificação de conceitos, com vista a desenvolver as competências e atitudes necessárias para compreender e apreciar as inter-relações entre o homem [ser humano], a sua cultura e o seu ambiente biofísico. A EA envolve, também, a prática na tomada de decisões e a auto-formulação de um código de comportamentos sobre questões relacionadas com a qualidade ambiental (IUCN, 1970: 11).

Embora imbuído de um espírito conservacionista, este conceito apontava já para a necessidade de equilíbrio das inter-relações entre as componentes ambientais, antrópicas e biofísicas, e tinha em conta a vertente cultural.

²³International Working Meeting on Environmental Education in the school curriculum.

A Conferência de Estocolmo de 1972 examinou a necessidade de adotar uma conceção e princípios comuns que inspirassem e orientassem os esforços dos diferentes países do mundo na preservação e melhoria do ambiente (INAMB, 1987), proclamando, por exemplo, o já explicitado princípio 19. Nessa altura, a EA foi reconhecida e o seu desenvolvimento foi recomendado à comunidade mundial como medida para a compreensão, proteção e melhoria do ambiente e da sua qualidade (UN, 1972 e UNESCO-UNEP, 1976, citados em Sato, 2006).

Em 1975, a Conferência de Belgrado e a Carta de Belgrado constituem novos marcos na evolução do conceito, principalmente se considerarmos que, de certo modo, a sua finalidade e os seus objetivos podem constituir uma definição, como sugerem Fernandes (1983) e Giordan e Souchon (1997). De facto, na sequência da Carta de Belgrado, a UNESCO estabelece a finalidade e os objetivos da EA (Quadro II.7.), mostrando bem como na década de 1970 a EA se tornava o “veículo mais eficaz no que respeita à tomada de consciência para os problemas ambientais e sua resolução” (Gomes, 1995) e apresentando-a como um processo interdisciplinar, simultaneamente coletivo e individual, dialógico e de âmbito mundial.

Foi na sequência de Belgrado que, ampliando a cooperação entre a UNESCO e o PNUA, se lançou o PIEA, no âmbito do qual foram organizadas diversas conferências e *workshops* internacionais e regionais, como as já mencionadas Conferência de Tbilisi, em 1977, e a de Moscovo, dez anos depois (1987). Este plano desenvolveu igualmente programas de promoção da EA, desenvolveu o conceito e compreensão da EA e propôs várias recomendações e estratégias (Sato, 2006).

O PIEA desenvolvia-se em três fases principais: a 1ª fase, de 1975 a 1977, destinava-se a aumentar a consciência global da utilidade da EA; a 2ª fase, de 1978 a 1980, deveria promover o desenvolvimento conceptual e metodológico no domínio da EA; enquanto a 3ª fase, de 1981 a 1983 se dedicaria a promover a integração da EA no processo educativo nos Estados-membros²⁴ da UNESCO, através do desenvolvimento de conteúdos, métodos e materiais pedagógicos de EA (UNESCO, 1984). Em 1985, no 10º aniversário do PIEA, mais de 40 países já tinham introduzido a EA nos seus planos educativos. No entanto, depois da Conferência de Moscovo (1987), dá-se uma mudança de ênfase do PIEA, passando a privilegiar as atividades educativas relativas à EA, mais do que o desenvolvimento do conceito e as atividades de sala de aula que tinham sido promovidas nos seus primeiros 10 anos. O PIEA foi cancelado em 1995, somente três anos depois da Conferência do Rio e sem sequer ser avaliado, como destaca González (1999, citado em Meira, 2005).

²⁴1985 - 10º aniversário do PIEA, mais de 40 países já introduziram a EA nos seus planos educativos.

Quadro II.7. Finalidade e objetivos da educação ambiental (Carta de Belgrado, 1975).

Finalidade	Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente na resolução das dificuldades atuais, e impedir que elas se apresentem de novo
Objetivos	1. A tomada de consciência
	2. Os conhecimentos
	3. A atitude
	4. As competências
	5. Capacidade de avaliação
	6. A participação

Fonte: INAMB, 1975.

Na Conferência de Tbilisi (1977), a EA é definida como um processo de abrangência mundial, com vista “a proporcionar à população mundial o conhecimento necessário para usar a natureza e os recursos naturais (...) e para ter a sabedoria, as atitudes, motivação, empenho e competências para trabalhar individual e colectivamente para a solução dos problemas actuais e prevenção de novos problemas” (UNESCO, 1978: 40), ou seja a procura de soluções coletivas para os problemas ambientais que são da responsabilidade de todos o que está de acordo com a finalidade identificada na Carta de Belgrado. Com efeito, o relatório final da Conferência de Tbilisi recomenda:

Environmental education must also help create an awareness of the economic, political and ecological interdependence of the modern world so as to enhance a spirit of responsibility and solidarity among nations. This is a prerequisite for resolving serious environmental problems at the global level, as for example those relating to oceans or the contamination of the atmosphere (UNESCO, 1978: 12).

Segundo a UNESCO (1978), esta Conferência estabelece na sua recomendação nº1 que o principal objetivo da EA é criar entendimentos individuais e comunitários da natureza complexa dos ambientes naturais e construídos resultantes da interação dos seus aspetos biológico, físico, social, económico e cultural, e adquirir conhecimento, valores, atitudes e competências práticas para participar de forma responsável e efetiva na antecipação e resolução dos problemas ambientais, e na gestão da qualidade do ambiente (UNESCO, 1978: 25).

O conceito de EA assume, a partir daqui, características mais amplas e uma abrangência interdisciplinar que não existiam, por exemplo, na definição de 1970.

Em 1980 é publicada a *Estratégia Mundial de Conservação*, enquanto relatório da IUCN/UNEP/WWF (1980) que, segundo Palmer e Neal (1994), constitui um dos documentos mais significativos no domínio da conservação e da EA à escala global. Apresenta um capítulo sobre EA, afirmando que o comportamento último das sociedades perante a biosfera deve ser

modificado e que se o sucesso dos objetivos da conservação for assegurado a tarefa a longo prazo da EA será promover e reforçar atitudes e comportamentos, compatíveis com a nova ética, dado que a nossa época é caracterizada pela capacidade humana, quase ilimitada, de construir e criar, contrabalançada pelo poder de destruir e aniquilar.

Tendo em conta o avolumar de problemas ambientais que continua a verificar-se no decurso dos anos 70 e início dos anos 80, do século XX, apesar dos investimentos no sentido da sua mitigação, a ONU cria, em 1983, a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento (CMAD), com a intenção de se identificarem estratégias ambientais que permitam um desenvolvimento sustentável, fazer um balanço dos problemas ambientais e as formas de os solucionar, a nível mundial, bem como estudar formas de cooperação internacional, principalmente entre os países do norte desenvolvidos e os países do sul, em desenvolvimento.

Esta comissão, presidida pela então primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, apresenta em 1987²⁵ o Relatório *O Nosso Futuro Comum* ou Relatório *Brundtland*, já anteriormente referido, onde foram identificadas algumas medidas a serem adotadas que se não restringem a atitudes conservacionistas e protecionistas, privilegiando a participação coletiva.

Na sequência deste relatório é alimentada uma visão global de desenvolvimento humano, em que se pretende que o desenvolvimento económico possa não esgotar os recursos ao longo das gerações, destruindo o ambiente enquanto pilar fundamental da qualidade de vida.

As considerações emanadas do Relatório *Brundtland* são o espelho das preocupações mundiais, centradas nos desafios ambientais e acabam por se refletir em diferentes quadros políticos, de que é exemplo a então Comunidade Económica Europeia (CEE), que em 1988 apresenta uma *Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, relativa à educação relativa ao ambiente* (aqui entendida como EA). Nesta resolução são plasmados alguns pressupostos e tomadas de posição que apelam à intensificação do papel da educação na preservação do ambiente, a saber:

- a) *É reafirmada a vontade de reforçar a sensibilização do público para os problemas relativos à salvaguarda e à melhoria do ambiente através de ações adequadas no domínio da educação;*
- b) *Considera-se que todos os setores de ensino (pré-escolar, geral, formação profissional, ensino superior, ensino de adultos) deverão contribuir para levar a cabo a tarefa da educação em matéria de ambiente;*
- c) *É acordada a necessidade de dar passos concretos para incrementar a educação*

²⁵ Coincidente com o Ano Europeu do Ambiente, de 21 Março de 1987 a 20 Março de 1988.

relativa ao ambiente, para que esta seja intensificada de uma maneira global em toda a Comunidade (CE, 1988).

Esta Resolução chega mesmo a apresentar o objetivo e os princípios fundamentais (Quadro II.8.) que devem nortear a EA. Este objetivo e princípios dão-nos uma nova perspetiva da EA, por exemplo, no princípio que refere o ambiente como património comum da humanidade e no que aponta para a necessidade de assegurar uma utilização prudente e racional dos recursos naturais, qualquer deles manifestando a responsabilidade intergeracional introduzida no Relatório *Brundtland* (1987).

Ainda na sequência do Relatório *Brundtland – O Nosso Futuro Comum*, bem como das suas repercussões, em dezembro de 1989 foi aprovada a Resolução nº 44/228 das NU, que estabelece o ano de 1992 para a realização da Conferência Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento. Assim, em junho de 1992, com a representação de 176 países, ao mais alto nível, realiza-se no Rio de Janeiro a Cimeira do Rio ou 2ª Cimeira da Terra, no contexto da qual se debatem conceitos como o desenvolvimento sustentável, a parceria global e a co-responsabilidade, e se elabora um conjunto de cinco acordos: (i) Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; (ii) Agenda 21; (iii) Convenção sobre Biodiversidade; (iv) Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre as Alterações Climáticas; (v) Declaração das Florestas.

São também de referir, relativamente a este período, os documentos Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborados pelas ONGA a partir do Fórum Global, um Encontro da Sociedade Civil realizado em paralelo.

Quadro II.8. Objetivo e princípios fundamentais da EA (1988).

Objetivo	Reforçar a sensibilização dos cidadãos para os problemas existentes neste domínio, bem como para as possíveis soluções, e estabelecer as bases de uma participação devidamente informada e ativa dos indivíduos na proteção do ambiente e na utilização prudente e racional dos recursos naturais
Princípios fundamentais	1. O ambiente enquanto património comum da humanidade 2. O dever comum de manter, proteger e melhorar a qualidade do ambiente, como forma de contribuir para a proteção da saúde humana e para a salvaguarda do equilíbrio ecológico 3. A necessidade de assegurar uma utilização prudente e racional dos recursos naturais 4. A maneira como cada indivíduo pode contribuir, através do seu comportamento, nomeadamente enquanto consumidor, para a proteção do ambiente

Fonte: CE, 1988.

Nota: Na fonte aparecem as expressões *educação em matéria de ambiente* e *educação relativa ao ambiente*, entendidas neste estudo com o mesmo significado que EA.

A Declaração do Rio coloca o ser humano no centro da questão do desenvolvimento sustentável, devendo esse desenvolvimento permitir uma qualidade de vida que tenha em conta o equilíbrio entre as atividades humanas e as componentes biofísicas e uma vida saudável, de acordo com o seu Princípio 1: “Os seres humanos estão no centro das preocupações relacionadas com o desenvolvimento sustentável. Eles têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza” (INAMB, 1993: 8).

Retoma-se a ideia desenvolvida a partir de 1980 com a Estratégia Mundial de Conservação de *interdependência entre conservação e desenvolvimento*. Agora, a Declaração do Rio afirma, de forma inequívoca, a importância da proteção ambiental no processo do desenvolvimento com vista ao DS, conforme se pode comprovar no seu Princípio 4: “Para se alcançar um desenvolvimento sustentável, a proteção do ambiente deve constituir uma parte integrante do processo de desenvolvimento e não pode ser considerada independente dele” (INAMB, 1993).

Neste contexto, se é verdade que, durante os anos 60 e 70 e parte dos 80 do século XX, a EA se caracterizava por uma perspetiva conservacionista por ter uma função predominante de sensibilização para os problemas ambientais e promoção da defesa do ambiente, o facto é que, nos finais dos anos 80 e princípio de 90 do século XX, na sequência do Relatório *Brundtland* e da Conferência do Rio, ela passa a encarar a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento a par da proteção do ambiente.

Acontece que os problemas ambientais se multiplicaram nas décadas de 1980 e 1990, passando a ter cada vez maior abrangência, o que implicou que se tivessem também multiplicado as tentativas de resolução dos mesmos.

É também no início dos anos 90 que se amplia o interesse multidisciplinar pelas questões ambientais, passando a EA a partilhá-las, na perspetiva do DS, com a educação do consumidor, educação para a saúde, educação para a paz e educação dos direitos humanos, entre outras. Deixa por isso de estar isolada face à resolução dos problemas ambientais e ela própria se abre no sentido de uma abordagem que abarca as vertentes económica e social do desenvolvimento sustentável, para além da ambiental.

A EA assumia assim e aliava-se a um conceito de ambiente entendido como um sistema aberto, complexo e dinâmico.

A partir da Conferência do Rio acentua-se um novo olhar que obriga a encarar o desenvolvimento como devendo ser sustentável, o que pressupõe a interdependência entre desenvolvimento e preservação ambiental. Este novo olhar é materializado na Agenda 21, que se constitui como o instrumento adequado para se alcançar o DS. Embora dirigida à ação dos

governos, das agências, das organizações e dos programas das NU, de outras organizações intergovernamentais e não-governamentais, dos grupos de eleitores e do público em geral, para garantir o sucesso deste empreendimento a Agenda responsabiliza sobretudo os governos nacionais, deixando para as instâncias supranacionais um papel supletivo e de apoio, o que consta do seu preâmbulo nos seguintes termos: “O êxito da sua execução é responsabilidade, antes de mais nada dos Governos. As estratégias, planos, políticas e processos nacionais são fundamentais para esse êxito. A cooperação internacional deverá apoiar e suprir tais esforços nacionais” (INAMB, 1993: 13).

A Conferência do Rio parece marcar de facto uma viragem na forma como se pretende enfrentar os desafios da sociedade moderna, cujos problemas há muito ultrapassaram a esfera ambiental e passaram para as esferas económica e social. Esta viragem implicava: (i) elaborar estratégias e medidas para deter e inverter os efeitos da degradação do ambiente no contexto dos crescentes esforços nacionais e internacionais para promover o desenvolvimento sustentável e ecologicamente racional em todos os países, e (ii) promover o crescimento económico nos países em desenvolvimento, o que era tido como essencial para responder aos problemas da degradação do ambiente - Agenda 21, Capítulo 38 (INAMB, 1993).

Algumas das medidas apontadas no Capítulo 38, *Ajustamentos Institucionais Internacionais*, da Agenda 21, incluíam o fortalecimento do PNUA e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – para promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo; elabora o Índice de Desenvolvimento Humano, e dissemina as metas de desenvolvimento do milénio – e a criação da Comissão sobre Desenvolvimento Sustentável (CDS), da ONU. Esta Comissão foi criada, em 1992, principalmente, para promover os acordos da Conferência do Rio, intensificar a cooperação internacional e racionalizar a capacidade intergovernamental de tomada de decisões no sentido da integração das questões do ambiente e do desenvolvimento, além de monitorizar a implementação da própria Agenda 21.

No quadro das medidas emanadas da Conferência do Rio e, principalmente, as que se reportam à Agenda 21, importa aqui salientar as que se referem à educação, constituindo o Capítulo 36, *Promoção da educação, consciencialização pública e formação*, um dos capítulos fundamentais desta Agenda. Segundo Kakabadse (1997: 107), a Agenda 21 é o primeiro consenso internacional de uma estratégia para a educação traçado no Capítulo 36 e reafirmado através dos restantes capítulos.

O Capítulo 36 apresenta três áreas de programas: a) *Reorientação da educação para um DS*; b) *O aumento da consciência pública*; c) *Promoção da Formação*, tendo em conta que a educação

incluindo a educação formal, a consciencialização pública e a formação deverão ser reconhecidas como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem atingir o seu máximo potencial (INAMB, 1993).

Destacando aqui as recomendações relativas à Área de Programa A. *Reorientação da educação para um Desenvolvimento Sustentável*, importa referir que, para além de prosseguir os princípios de Tbilisi, o Capítulo 36 está impregnado, igualmente, do espírito das recomendações da Conferência Mundial sobre EPT.

No que se refere às *Atividades*, ponto 36.5 da Agenda 21, as propostas sugeridas responsabilizam essencialmente os governos e as autoridades educacionais (Quadro II.9.) pela sua implementação, reconhecendo, no entanto, que os países e as organizações regionais e internacionais deverão encontrar, de acordo com as suas prioridades, políticas e programas, a melhor forma de as implementar.

Quanto ao grau de concretização das medidas que saíram da Conferência do Rio, independentemente do que a nível de cada país tem vindo a ser feito, a Conferência Rio+5 que se realizou em 1997 e a Conferência Rio+20 que se realizou em 2012, permitiram constatar que em termos globais terão sido poucos os progressos na implementação da Agenda 21.

Quadro II.9. Sinopse das atividades propostas para a reorientação do ensino (1992), Agenda 21, Capítulo 36, ponto 36.5.

b)	Os governos deverão esforçar-se por atualizar ou preparar estratégias que visem a integração do ambiente e desenvolvimento como uma questão nuclear da educação a todos os níveis dentro dos próximos 3 anos. (...) As estratégias deverão delinear políticas e atividades, definir necessidades, custos, meios e programas para a sua implementação, avaliação e análise. Uma análise minuciosa dos programas curriculares deverá ser empreendida para garantir uma abordagem multidisciplinar, com questões sobre o ambiente e desenvolvimento e os seus aspetos e articulações socioculturais e demográficos.
d)	Recomenda-se que as autoridades educacionais , com a assistência adequada dos grupos comunitários e das ONG, que assistam ou organizem programas de formação de serviços prévios e de serviços locais para todos os professores.
e)	As autoridades competentes deverão assegurar que todas as escolas tenham assistência na conceção de planos de trabalho para atividades do ambiente (...)
f)	As autoridades educacionais deverão promover métodos pedagógicos e o desenvolvimento de métodos de inovação para o ensino para ambientes educacionais. Deverão também reconhecer sistemas de educação tradicionais apropriados nas comunidades locais.
g)	Dentro dos próximos dois anos, o sistema das Nações Unidas deverá empreender uma análise global dos seus programas educacionais, abrangendo a formação e consciencialização pública para reavaliar prioridades e redistribuir recursos (...)
h)	Há uma necessidade de fortalecer, dentro de um prazo de cinco anos, o intercâmbio de informação através do aumento de tecnologias e capacidades necessárias para promover a educação e consciencialização sobre o ambiente e desenvolvimento (...)

Fonte: INAMB, 1993: 373-374.

Apesar disso, é incontornável que a Conferência do Rio tenha funcionado como um dos marcos mais importantes para a reflexão mundial sobre a questão *ambiental* e sobre a sua relação com o *desenvolvimento*; tratando-se da maior reunião de chefes de Estado, acabou por focalizar as atenções mundiais - tendo aqui os media um papel preponderante – o que fez com que a matéria em questão jamais pudesse ser ignorada, começando pelos governos e terminando na população no exercício dos seus direitos de cidadania.

Em paralelo com estes desenvolvimentos, vai havendo ao longo das últimas décadas do século XX um investimento na educação no sentido do seu enriquecimento em termos da integração de EA nos conteúdos programáticos, numa abordagem interdisciplinar.

Numa primeira fase, anos 60 e 70, a EA começou por ser apanágio das disciplinas mais ligadas às Ciências da Natureza (ex: Geografia, Biologia), mas nas duas décadas seguintes passou a verificar-se um alargamento dessa perspetiva no sentido de se envolverem todas as disciplinas no processo da EA. A este propósito Cavaco (1992) refere que a EA não é mais uma disciplina a juntar ou justapor a um plano de estudos de um qualquer currículo, é um *leitmoiv* das abordagens globalizantes de várias áreas do saber, afirmando uma nova pedagogia.

No entanto, a uma clarificação conceptual e metodológica, organização de auxiliares didáticos, enunciado de estratégias que constituíram domínios bem explorados em EA no início da década de 1990 (Giordan e Souchon, 1997), não correspondeu, de acordo com a mesma fonte, a incorporação efetiva da EA nos sistemas educativos.

Nesta evolução é justo que se distinga, também, o muito esforço investido na formação de professores, de que é exemplo a reflexão ocorrida na Conferência de Moscovo (1987) dedicada ao tema *Educação e Formação Ambientais*.

Já em finais do século XX, a UNESCO e o Governo da Grécia organizam conjuntamente uma conferência que se realizou em Salónica, em 1997, e que constitui um dos últimos marcos de referência deste século, relativamente ao enquadramento e evolução da EA.

A Conferência de Salónica, como é conhecida, era dedicada ao tema *Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade* e dirige a sua primeira recomendação (ponto 14 da declaração) aos governos no sentido de honrarem os compromissos assumidos e formalizados em diversos eventos, na sua maioria, ao mais alto nível (UNESCO, 1997b). Estes compromissos centram-se, principalmente, no apoio ao desenvolvimento da educação, no sentido de um futuro sustentável, sendo aqui preconizado, no que se refere à educação formal, que os planos de ação concretos relativos ao ambiente e à sustentabilidade fossem

elaborados nos níveis nacional e local, em diálogo com as iniciativas da Agenda 21 local (ponto 15 da declaração - Quadro II.10.).

Quanto às escolas, recomenda-se que sejam encorajadas e apoiadas nas mudanças exigidas no sentido da sustentabilidade - ponto 21 da declaração (Quadro II.10.).

A formação de professores também não é esquecida, recomendando-se um maior investimento e uma reorientação com vista ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, no seu ponto 24 (Quadro II.10.).

A Conferência de Salónica insere-se numa linha de continuidade com o Relatório *Brundtland* (1987) e a Conferência do Rio (1992), que, por sua vez e como já vimos, retoma os princípios de Tbilisi (1977). Integra, no entanto, influência das discussões sobre a autossustentabilidade do Planeta que constituiu o foco da Rio 92. Comprova-o o seu ponto 11 quando explicita a evolução da EA nos seguintes termos:

A educação ambiental, tal como foi definida no marco das recomendações de Tbilisi e de acordo com a sua posterior evolução, abordando toda a gama de questões globais incluídas na Agenda 21 e nas grandes conferências das Nações Unidas, tem sido tratada sob o ângulo da educação para a sustentabilidade. Isto permite que ela possa ser referida como educação para o ambiente e para a sustentabilidade (UNESCO, 1997b: 6).

Quadro II.10. Sinopse da Declaração de Salónica (1997).

Pontos	Recomendações
14	Recomenda-se que os governos e os dirigentes de todo o mundo honrem os compromissos já adotados ao longo da série de conferências das Nações Unidas e deem à educação os meios necessários para desempenhar o seu papel no sentido de um futuro sustentável.
15	Recomenda que os planos de ação da educação formal para o ambiente e para a sustentabilidade com objetivos concretos, assim como as estratégias para a educação não formal e informal, sejam elaborados nos níveis, nacional e local. Que a educação seja parte integrante das iniciativas da Agenda 21 Local.
17	Recomenda-se que os governos e as instituições financeiras nacionais, regionais e internacionais, assim como o setor da produção, sejam encorajados a mobilizar recursos suplementares e a investir mais a fundo na educação e na sensibilização do público. Que a criação de um fundo especial para a EDS seja contemplada como meio concreto de suscitar um maior apoio e de incrementar a sustentabilidade.
21	Recomenda-se que as escolas sejam encorajadas a adaptar os seus programas de estudo às exigências dum futuro sustentável e beneficiem de um suporte para este efeito.
24	Recomenda-se um reforço e uma reorientação dos programas de formação dos professores, assim como a identificação e difusão de práticas inovadoras. Que seja fornecido um suporte à investigação relativa aos métodos de ensino interdisciplinar e à avaliação do impacto de programas educativos pertinentes.

Fonte: UNESCO, 1997b.

A afirmação de que a EA “tem sido tratada sob o ângulo da educação para a sustentabilidade” demonstra a tendência para se encarar a EA como uma educação ambiental para a sustentabilidade que vinha a acentuar-se desde o Relatório *Brundtland* (1987), sendo ampliada com a Conferência do Rio (1992) e atingindo o seu auge na Conferência de Salónica (1997) onde a EDS surge “quase” com o mesmo significado de EA:

11. *Environmental education, as developed within the framework of the Tbilisi recommendations and as it has evolved since then, addressing the entire range of global issues included in Agenda 21 and the major UN Conferences, has also been dealt with as education for sustainability. This allows that it may also be referred to as education for environment and sustainability (UNESCO, 1997b).*

Encontrava-se, assim, aberta uma crise de identidade da EA que, “começando pelas palavras se estende a vários âmbitos do pensamento e às práticas que ligam a acção educativa à crise ambiental e ao desenvolvimento social” (Caride e Meira, 2004:201).

3. A EDS: no caminho de uma sociedade sustentável

Hoje a EDS é comumente encarada como um dos caminhos mais adequados à resolução dos desafios da sociedade moderna, embora nem a designação nem o conceito estejam isentos de controvérsia.

A própria descrição da evolução da EA que acaba de se apresentar reflete uma das linhas possíveis de pensamento sobre a matéria, do mesmo passo que não é unívoco o entendimento sobre a emergência da EDS, sendo o discurso sobre ela também ideologicamente determinado.

De forma explícita, a expressão *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* surge no final dos anos 1990, como resposta à degradação da saúde ecológica do planeta, apesar das iniciativas ambientais que se haviam multiplicado nas décadas anteriores. Como antes se referiu, ela surge na declaração de Salónica a par de designações como *educação para a sustentabilidade* e *educação para o ambiente e sustentabilidade*, identificadas com o conceito de educação ambiental. Aliás, nesta declaração, são poucas as referências explícitas à EA.

Apesar de a designação de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* ter sido cunhada neste contexto, é possível fazer remontar a sua génese à formação do conceito de DS, tendo como ponto de partida a Estratégia Mundial de Conservação (IUCN/UNEP/WWF, 1980), onde se salienta a interdependência entre conservação e desenvolvimento (Sterling, 1992; Palmer e Neal, 1994; Elliott, 1999; Sato, 2006). Fien e Tilbury (2002) partilham da mesma opinião, se bem que considerem que a ideia de EDS seja aí identificada com a EA, como abaixo se observa:

A new ethic, embracing plants and animals as well as people is required for human societies to live in harmony with the natural world on which they depend for survival and well-being. The long-term task of environmental education is to foster or reinforce attitudes and behaviours compatible with this new ethic (IUCN/UNEP/WWF, 1980, sector 13, citado em Fien e Tilbury, 2002: 7).

Em idêntica linha de pensamento, Hopkins e Mckeown (2002) assinalam, por sua vez, que a partir do momento em que o conceito de DS é aprovado pela Assembleia-Geral da ONU, em 1987, surge o conceito paralelo de uma educação que sustente o DS. Este é o marco a partir do qual o conceito de EDS começa a ser objeto de investigação.

É, de facto, em 1987, com o Relatório *Brundtland*, que se consolida o conceito de DS, constituindo-se este relatório no seu referente matricial. Aqui se esperava que os professores desempenhassem um papel crucial na expansão das mudanças sociais necessárias ao desenvolvimento sustentável, o que a própria Gro Harlem Brundtland advogava nos seguintes termos:

But first and foremost our message is directed towards people, whose wellbeing is the ultimate goal of all environment and development policies. In particular, the Commission is addressing the young. The world's teachers will have a crucial role to play in bringing this report to them (UNESCO, 1987: s/página, Chairman's Foreword).

Estávamos assim perante uma proposta de âmbito global que visava conciliar o desenvolvimento económico com a preservação ambiental e simultaneamente terminar com a pobreza no mundo, apesar de ainda se não ter em conta que essas necessidades são diferentemente determinadas pelas diferentes culturas (Redclift e Woodgate, 2000), para além de se basear nas sociedades humanas sem nenhuma referência à sua legitimidade e ao estado de conservação dos recursos naturais (Charbonneau, 2009).

O primeiro grande impulso a esta nova perspetiva é dado pela Conferência do Rio (1992) com o Capítulo 36 da Agenda 21, sendo a *Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável* uma das suas três áreas de programa. Nela se propõe:

Actualizar ou preparar estratégias destinadas a integrar ambiente e desenvolvimento como tema interdisciplinar em todos os níveis de ensino (...). (...) uma revisão exaustiva dos currículos para assegurar uma abordagem multidisciplinar, que abarque as questões de ambiente e desenvolvimento (...) e (...) melhoria da tecnologia e dos meios necessários para promover a educação sobre ambiente e desenvolvimento (...) (INAMB, 1993: 373-374).

Porém, foi apenas com o Tratado de *Maastricht* (1992) que foi introduzido formalmente o conceito de DS na legislação da UE, bem como reforçadas as preocupações com a proteção do ambiente com o objetivo de definir uma verdadeira política comum (Coelho *et al.*, 2002; Mintu-Wimsatt e Lozada, 1996a, citados em Paço, 2004). Entretanto foi adotado o 5º

Programa de Acção Comunitária em matéria de Ambiente (1992-1999)²⁶, intitulado *Para um desenvolvimento sustentável*, que parece focar-se mais no desenvolvimento económico sustentável (Mintu-Wimsatt e Lozada, 1996b, citado em Paço, 2004), e, em maio de 1992, a Comissão Europeia lança o Programa *L'Instrument Financier pour l'Environnement* (LIFE), instrumento financeiro ao serviço do DS dentro e fora do espaço europeu, com o objetivo geral de contribuir para a “aplicação, a actualização e o desenvolvimento da política comunitária do ambiente e da legislação ambiental, em especial em matéria de integração do ambiente noutras políticas comunitárias, bem como o desenvolvimento sustentável” (Aranha, 2003: 13).

No entanto, como viria a constatar-se na Conferência Rio+5, em 1997, e na Conferência de Joanesburgo (Rio+10), em 2002, poucos foram os progressos alcançados apesar de, em 1997, terem sido criados os programas: *Programme of Work of the Commission for 1998-2002* e *Programme for the Further Implementation of Agenda 21*.

Com efeito, na Conferência do Rio+5 foram desenhados alguns cenários relativamente às expectativas criadas na Conferência do Rio de 1992: (i) cenário positivo, o abrandamento no crescimento da população mundial, o aumento na produção de alimentos, as pessoas viverem mais tempo e de forma mais saudável, e a melhoria da qualidade ambiental em algumas regiões; (ii) cenário negativo, o aumento da escassez de água potável, a perda de terra para a produção agrícola, o aumento da pobreza e o colapso das economias locais; (iii) cenário global, dificuldades em se atingir um crescimento económico equilibrado e desejável, um desenvolvimento humano justo e a criação de ecossistemas saudáveis (UN, 1997).

Na sequência das reflexões realizadas e das investigações da altura mantinha-se imprescindível uma mudança no tipo de desenvolvimento e essa mudança implicaria necessariamente uma interação harmoniosa entre as três dimensões do DS, a ambiental, a social e a económica. Esta premência já tinha sido anteriormente defendida em múltiplas iniciativas, tendo-se materializado, entre outros, na Carta da Terra (2000) e na Agenda 21, principalmente no seu Capítulo 36, onde é expressa a necessidade de priorizar a EDS.

Em 2000, Brown (2000, citado em Seis, 2001) ainda avaliava a situação relativa à saúde do planeta como em estado de contínua degradação nos seguintes termos:

Apesar da emergência dos significativos movimentos ambientais, a saúde ecológica de muitos países industrializados democráticos continua pobre e, em geral, a saúde ambiental do planeta está a deteriorar-se rapidamente (Brown, 2000, citado em Seis, 2001).

²⁶O 6º Programa comunitário de acção em matéria de ambiente, em vigor entre 1 de janeiro de 2001 e 31 de dezembro de 2010, denomina-se *Ambiente 2010: o nosso futuro, a nossa escolha*.

É neste contexto que a prioridade antes atribuída à EDS é reiterada na Conferência de Joanesburgo, Rio+10 (2002), onde adquire o seu apogeu com a proposta de criação de uma década que lhe é especialmente dedicada.

Assim, é proclamada pela ONU a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a decorrer entre 2005 e 2014, de forma a facilitar, entre outros aspetos, a integração da EDS nos diferentes sistemas de ensino e incentivar parcerias entre as diversas partes interessadas, a diferentes escalas, internacional, macro regional, nacional e local.

No entanto, apesar da premência da EDS, e talvez por isso mesmo, têm sido levantadas muitas discussões em torno deste conceito e a sua implementação não tem acolhido consenso por parte da comunidade científica nem tem sido integrada de forma cabal nas políticas nacionais. Não será alheio a esta situação o facto de, ao contrário da maioria dos movimentos de educação, o início da EDS não ter sido criado pela comunidade educativa, “o maior impulso veio do exterior através dos fóruns internacionais de política e economia, de que são exemplo a ONU, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA)” (Hopkins e Mckeown, 2002:14). Segundo os mesmos autores em muitos países o conceito e o conteúdo da EDS foram desenvolvidos por ministérios como o do ambiente e o da saúde e depois entregue aos educadores, ou seja um desenvolvimento conceptual marginal aos educadores o que é visto como um problema por instituições de educação internacionais como a UNESCO e pelos próprios educadores.

A emergência da EDS

Os títulos das Conferências Internacionais de Educação Ambiental (CIEA) são um bom indicador da evolução que se processou entre o domínio da EA e o da EDS (Quadro II.11.). A primeira conferência está centrada exclusivamente na EA; a segunda continua centrada na EA, mas com orientação para a sua formação específica; enquanto a terceira, a Conferência de Salónica, se centra principalmente numa educação para a sustentabilidade; e a quarta retoma o termo EA mas numa perspectiva de EA para um Futuro Sustentável.

Poder-se-á dizer que na evolução da EA parecem desenhar-se quatro diferentes cenários (Quadro II.12.), no que se refere à sua relação com a EDS. Um primeiro momento, antes do Relatório *Brundtland* (1987), em que a EA evolui no sentido da sua afirmação enquanto conceito bem definido; um segundo momento entre o Relatório *Brundtland* e a Conferência de Salónica (1997), influenciado pelo conceito de DS, em que se foi criando uma certa promiscuidade entre os conceitos de EA e outros conceitos inerentes ao DS destacando-se a

EDS; um terceiro momento que se inicia com a Conferência de Salónica e vai até à Conferência de Joanesburgo (2002) e da consequente proclamação da DEDS, em que a EDS emerge como um conceito separado da EA e começa a existir uma espécie de competição entre os dois conceitos, em desfavor da EA; e um quarto momento que se encontra em curso, no quadro da DEDS, em que a EA e a EDS procuram o seu “espaço” numa tendência para a clarificação e consistência de cada um dos conceitos e dos campos de atuação, de forma equilibrada e sem antagonismos.

A promiscuidade que se criou em volta dos conceitos de EA e de EDS e a necessidade de clarificar o conceito de EDS que decorre do Capítulo 36 da Agenda 21 levaram a CDS a realizar em Sosterberg (1999), na Holanda, a *Conferência de Especialistas Pan-europeus em Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental*.

No contexto desta conferência assume-se a insuficiente discussão em torno do conceito de EDS e é lançado o ESDebate no qual parece ter sido consensual que a EDS deve ser reconhecida como uma mais-valia na educação tanto formal como não formal (Hesselink *et al.*, 2000), tendo sido identificados quatro tipos de relações entre a EDS e a EA (Quadro II.13.).

Quadro II.11. As quatro CIEA.

CIEA	Título	Local	Data
I	Educação Ambiental	Tbilisi, Geórgia	14-16 out. 1977
II	Educação e Formação Ambientais	Moscovo, Rússia	17-21 agosto, 1987
III	Ambiente e Sociedade: “Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade”	Salónica, Grécia	8-12, dez., 1997
IV	Educação Ambiental para um Futuro Sustentável. “Parceiros para a Década da EDS”	Ahmedabad, Índia	24-28 nov., 2007

Quadro II.12. Contextos de evolução da EA.

	Contexto/Cenário	Período
1	Implementação e afirmação da EA	Antes do Relatório <i>Brundtland</i> (1987)
2	Promiscuidade dos conceitos EA e EDS	Do Relatório <i>Brundtland</i> à Conferência de Salónica (1997)
3	Separação dos conceitos de EA e de EDS	Da Conferência de Salónica à Conferência de Joanesburgo (2002)
4	Implementação da EDS e reajuste do conceito de EA	Iniciado com a DEDS.

Quadro II.13. Relações entre a EA e a EDS, segundo o ESDebate.

1	A EA como parte da EDS
2	A EDS como parte da EA
3	A EA e a EDS como campos parcialmente sobrepostos
4	A EDS é um estágio da evolução da EA

Fonte: Hesselink *et al.*, 2000.

Em resultado das perguntas abertas colocadas aos participantes, verificou-se que a maioria dos participantes encara a EDS como o estágio evolutivo ou nova geração da EA (Hesselink *et al.*, 2000). Mas à pergunta fechada *A EDS é a sucessora lógica da EA?* os participantes responderam maioritariamente que concordavam com essa afirmação, mas mantinham que ela apresenta características específicas (Quadro II.14.).

Segundo Meira (2005:21), estas características presumem “um avanço sobre a EA naturalista, apolítica e cientifista” que já vinha a efetivar-se nos anos oitenta e noventa do século passado, no entanto esta ideia de a EDS ser a sucessora da EA não é a “concepção que se assume da disjuntiva EA-EDS nos documentos da UNESCO”.

Em 2004, Gaudiano desenvolveu um estudo na mesma linha do ESDebate, em que procurava saber se a transição da EA para a EDS é conveniente, inconveniente, ou nenhuma das anteriores (Gaudiano, 2004).

Se é verdade que a pergunta poderia ser relevante para a linha de pensamento da evolução na continuidade, também é um facto que ela é cerceadora da expressão de outras concepções sobre a relação entre a EA e a EDS. Tendo esta ressalva em mente, é curioso observar que 53% dos participantes considera que a transição da EA para EDS é inconveniente, enquanto 38% a vê como conveniente e os restantes 9% não se manifestam (Gaudiano, 2004).

O argumento de maior peso (34%) na explicação da conveniência é o facto de a EDS permitir envolver temas sociais e económicos e não só ecológicos na intervenção educativa. Paradoxalmente foi exatamente o mesmo motivo o invocado pelos participantes que consideraram com maior peso (35%) ser inconveniente essa mudança (Quadro II.15.).

Na nossa perspetiva, de acordo com a reflexão permitida pela bibliografia disponível, parece ser clara a identificação de duas tendências na interpretação das relações entre a EA e a EDS; uma em que a EA é a principal influência da EDS e portanto a EDS tem as suas raízes na EA, a outra, em que a EDS surgiu de forma autónoma como resultado da necessidade de concretizar os objetivos do DS (Quadro II.16.).

A verificar-se a primeira, a posição da EA sai favorecida, no contexto das temáticas transversais, se entendermos que o seu campo de atuação continua bem definido e, sai desfavorecida se considerarmos que o seu campo de atuação é usurpado pela EDS e consequentemente a sua evolução é travada pela EDS.

No caso de se considerar que emergência da EDS é independente da EA, pode haver uma sobreposição dos campos de atuação e a EA sair desfavorecida, dada a forte energia da EDS.

Quadro II.14. Características da EDS, segundo o ESDebate.

1	Mais orientada para o futuro (avaliação cuidada de futuros possíveis e prováveis)
2	Crítica de uma sociedade predominantemente orientada para o mercado e o consumo
3	Mais sensível às diferentes realidades com que se deparam as pessoas em todo o mundo (atenta ao contexto)
4	Mais sistémica no modo como aborda a complexidade
5	Mais orientada para a comunidade e a solidariedade (por oposição ao individualismo e autopromoção)
6	Menos preocupada com o produto (resultados comportamentais)
7	Mais preocupada com o processo (criação de condições para a aprendizagem social)
8	Mais aberta a novas formas de pensar e fazer
9	Preocupada com a conexão entre equidade social, económica e ambiental, a nível local, regional e global.

Fonte: Hesselink *et al.*, 2000.**Quadro II.15.** Argumentos considerados na transição da EA para a EDS.

	Conveniente porque	%	Inconveniente porque	%
1	A tendência internacional vai nesse sentido e os apoios financeiros também	4,0	A EDS apresenta ainda uma opacidade conceptual e operativa	16,0
2	Permite envolver temas sociais e económicos e não só ecológicos na intervenção educativa	34,0	A EA desenvolvida na região já contém os elementos sociais e económicos que promove a EDS, mas não tem recebido apoio institucional e político	35,0
3	Representa o processo de evolução natural da EA	11,0	Representa a perda dum potencial simbólico construído na região com muitas dificuldades com um grande potencial transformador	34,0
4	Nenhuma das anteriores	2,0	Nenhuma das anteriores	9,0

Fonte: Gaudiano, 2004.

Quadro II.16. As posições da EA e da EDS face ao DS.

A EA foi a principal área de influência da EDS	1	Isso é favorável à EA pois demonstra a sua importância para o DS, mantendo o seu campo de atuação bem definido
	2	Isso é desfavorável à EA porque pode ter perdido o seu campo de atuação em detrimento da EDS e como tal a EDS constitui um entrave à evolução da EA
A EDS independente da EA	3	A EDS evoluiu por si e está a sobrepor-se à EA
	4	A EDS evoluiu mas a EA é um entrave ao seu desenvolvimento

No entanto, também é verdade que a própria EDS pode sair prejudicada da sobreposição de campos de atuação uma vez que a EA pode constituir um entrave à sua evolução.

O que parece ser de realçar é que apesar da polémica criada em torno das relações entre a EA e a EDS a importância da EA nunca é posta em causa quanto ao seu contributo para o DS, para a EDS e para a DEDS. Veja-se a seguinte referência do diretor geral da UNESCO: A DEDS só se pode enriquecer com os contributos da educação ambiental através da investigação, da educação e formação, promoção e trabalho em rede (UNESCO, 2008).

Como é internacionalmente reconhecido, a educação é um dos alicerces fundamentais do DS e consequentemente do equilíbrio entre os seus pilares ambiental, económico e social. Ora, os defensores da EA atribuem-lhe um papel insubstituível neste processo, pois consideram que ela se adaptou à nova ética, como preconizava a Estratégia de Conservação Mundial, o que,

recorda Palmer e Neal (1994), levaria a que o comportamento último das sociedades perante a biosfera fosse modificado e como tal seria assegurado o sucesso dos objetivos da conservação.

Acresce também que, nesta perspetiva, a EA pode ser vista como um processo de aprendizagem que valoriza diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência dos desafios locais e planetários (Jacobi, 2003).

É neste sentido que a EA continua a ser considerada como o campo privilegiado para a *ambientalização* da educação fundamental ao DS (APA, s/data:a).

A conceção de uma evolução contingencial da EA é corroborada por vários autores que consideram que ela encontrou, ao longo do seu desenvolvimento, as formas de se adaptar às mudanças da própria sociedade. A partir da Conferência de Tbilisi (1977), regista-se uma tendência para a EA ultrapassar o paradigma do conservacionismo dos recursos naturais (Travassos, 2001), deixando para trás os princípios naturalistas e conservacionistas e a recusa do desenvolvimento e do progresso, de que era acusada.

A evolução do conceito de ambiente que passou a perspetivar o ser humano com um papel reconhecidamente mais ativo no domínio das interações ambientais, e consequentemente no equilíbrio ambiental, afasta-se dos padrões meramente biológicos e protecionistas. Do mesmo modo a EA começou nos últimos anos a adotar um conceito de ambiente mais integral e multidisciplinar, num contexto em que “as Ciências Sociais devem jogar um papel tão relevante ou mais que as Ciências Naturais no tipo de mudanças que é necessário promover nas representações e nas relações entre os sistemas humanos e a biosfera” Meira (2005: 16). Segundo o mesmo autor, estes princípios já fazem parte da EA, principalmente nos setores mais ligados à pedagogia crítica, enunciando a mudança necessária como social e não só dos *comportamentos* (estilos de vida), dos *conhecimentos* ou dos *valores* (Meira, 2005).

O desafio passa a ser o desenvolver uma EA crítica e inovadora em todas as formas de educação e formação, constituindo-se como um ato político no sentido da transformação social, e como tal deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que forma cidadãos com consciência local e planetária (Jacobi, 2003).

Nesta sequência seria de destacar o esforço que a EA tem feito nas últimas décadas no sentido de integrar a vertente social, pelo menos “na comunidade latino-americana – Espanha e Portugal incluídos – e em alguns coletivos canadenses” como refere Gaudiano (2003a: 18, citado por Meira, 2005), aos quais este último acrescenta alguns autores da Pedagogia Crítica australiana.

No entanto, apesar dos esforços da EA no sentido de integrar a evolução do conceito de ambiente, de aprofundar a vertente social e, em termos gerais, de se adaptar aos desafios da sociedade atual, alguns autores consideram que pelo menos em alguns casos, a abordagem das questões de ambiente continua ainda associada a uma forte imagem de bloqueio, restrição, regressividade relativamente ao crescimento económico, entendido como pedra angular do desenvolvimento (Schmidt *et al.*, 2005). Referindo os mesmos autores, para o caso português, que se nota “entre nós um grande défice de figuração do problema ambiental de uma forma integrada, agregadora, transversal e modernizadora” (Schmidt *et al.*, 2005:106).

Sobre esta matéria, Kakabadse (1998) recorda que Tbilisi definiu que a EA deveria incluir os fatores sociais e económicos, mas que na prática não foram integrados da melhor forma, e acrescenta que “renomear a EA representa o paradigma da mudança” e que “a Educação para o Futuro Sustentável tem como missão a mudança na educação ambiental tal como tem vindo a ser praticada, para melhorar as ligações entre os fatores sociais, económicos e ambientais” (Kakabadse, 1998: 107-108).

Ao que se contrapõe que a EA não encerra necessariamente, no momento atual, uma postura de bloqueio ao desenvolvimento ou ao crescimento económico, apesar de poder, em alguns casos, ser percecionada como tal. “Actualmente, assume um carácter tendencialmente realista, o qual assenta na existência de um equilíbrio entre o meio natural e o homem [ser humano], com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso” (APA, s/data: a). A mesma fonte acrescenta que a EA é cada vez mais, sinónimo de EDS ou de educação para a sustentabilidade. Esta promiscuidade de conceitos, já constatada mais acima, deve-se, entre outras razões, ao facto de as raízes da EDS estarem firmemente plantadas na EA, pois esta foi-se empenhando progressivamente na concretização dos objetivos e finalidades similares aos do conceito de sustentabilidade (UNESCO, 1997a).

É neste sentido que Sato (2006) afirma que a evolução do conceito de EA mostra o reflexo das necessidades e interesses para se alcançar o DS e para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Meira (2005), o documento *Educar para um Futuro Sustentável: Uma Visão Transdisciplinar para uma Acção Concertada*, que serviu de enquadramento à Conferência de Salónica (UNESCO, 1997a) estabelecia claramente uma diferenciação entre a EA e a EDS, apesar de reconhecer a importância da EA para a EDS (UNESCO, 1997a; Caride e Meira, 2004). A expressão EDS, aparecia já, nessa altura, como a denominação mais ajustada para uma educação que tivesse em conta o desenvolvimento sustentável.

A Conferência de Salónica iniciava assim uma polémica com os setores da EA que consideravam tratar-se de uma mudança da EA para a EDS e que não entenderam que fosse necessária pois a orientação mais social apanágio da EDS já existia na EA (Gaudiano, 2003b; Meira, 2005) e, esta, também já contemplava as aspirações e os discursos que se anunciam e enunciam como diferentes e mais avançados (Meira, 2005). Esta mudança preconizada pela UNESCO seria “o princípio do fim ou o fim do princípio”, não se percebendo muito bem se era rutura ou continuidade (Smyth, 1998, citado em Meira, 2005).

Este princípio do fim da EA é corroborado por Gaudiano (2003b), quando afirma que a UNESCO insiste em passar a certidão de óbito à EA, salientando, também, que os conceitos alternativos como Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável proposta como alternativa de compromisso entre a EA e a EDS (Meira, 2005), Educação para a Sustentabilidade, Eco-pedagogia, ou Pedagogia da Terra e Educação Global, discutidos e aparentemente aceites na declaração de Salónica, não foram retomados em documentos posteriores (Gaudiano, 2003b, citado em Meira, 2005). Outras expressões foram propostas como Educação para o Ambiente e para a Sustentabilidade, ou Educação para um Futuro Sustentável, prevalecendo a EDS.

Ainda quanto ao processo de evolução do conceito de EDS e considerando que a EDS vem usurpar o lugar da EA, Meira (2005) declara que não se aceitam razões de carácter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico ou ideológico para admitir sem mais nem menos que a EDS seja ou possa vir a ser algo substancialmente distinto, *superior* ou mais *eficaz* que a EA.

A emergência da EDS acarretou consigo uma discussão académica, principalmente alimentada pelos defensores da EA, que criticam o facto de a nova denominação estar a ser “impulsionada por distintas plataformas institucionais, incluindo o sistema das NU através de organismos como o Conselho Económico e Social, a UNESCO e o PNUA, entre outros, e que chega [a EDS] para ocupar o lugar duma EA que se julga reducionista, anacrónica e ineficaz perante os desafios da globalização e da irrupção duma suposta sociedade do conhecimento (Meira, 2005).

No entanto, a promiscuidade entre o conceito de EA e outros conceitos em emergência e associados ao DS, dos quais se salienta a EDS, não é conveniente ao desenvolvimento da EA, num momento em que investe, a par de outras temáticas transversais, na criação de uma nova ordem moral e social, que implica a promoção de valores, de formas de representação e de

apropriação da natureza, e de formas de distribuição solidária das cargas e dos recursos ambientais, contrários aos que se verificam hoje na sociedade (Meira, 2005).

A UNESCO através do PAID também tenta clarificar a distinção dos dois campos, o da EA e o da EDS, ao afirmar que não se deve confundir a EDS com a EA. Esta última é uma disciplina [?] bem consolidada, que se centra nas relações da humanidade com o meio natural, nas formas de conservá-lo e preservá-lo e de gerir adequadamente os seus recursos. Portanto, o DS [EDS?] abarca a EA e coloca-a num contexto mais amplo dos fatores socioculturais e das questões sociopolíticas da equidade, da pobreza, da democracia e da qualidade de vida (UNESCO, 2005a).

Esta afirmação carece de rigor, do nosso ponto de vista, por duas ordens de razões: por um lado, a EA é entendida como uma área interdisciplinar ou transversal e não como uma disciplina académica formal desde o seu desenvolvimento nos anos 70 do século XX; por outro lado, pode-se considerar que na definição de EA, que passa pelo entendimento das interações entre o ser humano com o meio em que interage, são tidos em conta, também, os fatores socioculturais e as questões sociopolíticas da equidade, da pobreza, da democracia e da qualidade de vida, referidos no citado documento, como apanágio da EDS.

Em suma, Wals e Jickling (2002) e Freitas (2004a), no contexto do ensino superior, apontam para uma divisão da comunidade educativa quanto à resposta a dar à emergência da EDS, assinalando que: (a) alguns parecem sentir-se confortáveis com a utilização do termo [EDS], dando-lhe sentido ou usando-o para abordar tópicos tradicionalmente abordados pela EA; (b) outros, expressam preocupação relativamente à natureza demasiado globalizante da EDS; outros, ainda, (c) reconhecendo as limitações da terminologia procuram formas de a adequar à agenda política global.

Ao nível superior, essas questões são mais estreitamente relacionadas com a definição dos conceitos, mas também com a sua inserção curricular, quer em termos de conteúdos quer de metodologias. A discussão sobre esta problemática da *Sustentabilidade* oferece, aliás, novas oportunidades de reflexão sobre a missão das universidades, mas igualmente também sobre as possibilidades de melhorar a qualidade do processo de aprendizagem (Wals e Jickling, 2002).

Na realidade portuguesa, a situação não difere substancialmente ao nível do ensino não superior. Podemos considerar que também aqui parece existir uma divisão entre: (a) aqueles que aceitaram o nascimento da EDS de forma pacífica, mas que a implementam no contexto dos tópicos usualmente tratados na EA. Daríamos aqui como exemplo a rede Eco-Escolas; e (b)

aqueles que questionam a EDS como algo indefinido e, como tal, de difícil enquadramento no processo de ensino e aprendizagem, continuando a praticar EA, mas atualizando os tópicos ministrados nesse domínio. São exemplos desta corrente professores de diferentes disciplinas que se têm manifestado em encontros de EA, como as Jornadas da ASPEA.

De qualquer forma, ao nível do ensino não superior, as questões da implementação da EDS colocam-se mais ao nível prático, isto é, da forma como se poderá impregnar o currículo em matéria de EDS e as consequências ao nível da prática pedagógica. Seguindo esta linha de pensamento parece-nos que ao nível do ensino não superior, a reflexão sobre o conceito de DS ou se preferirmos de *sustentabilidade* e principalmente sobre a forma de integrar a EDS nos currículos, pode constituir oportunidades de repensar o papel das organizações escolares e do ensino, bem como criar oportunidades de melhorar o processo de ensino e aprendizagem no caminho de uma educação de qualidade, como preconiza a DEDS.

Resta posicionarmo-nos quanto à controvérsia equacionada neste capítulo. Acreditamos que a EA tem um contributo basilar para a EDS e que a própria evolução da EA, ao longo dos últimos 40 anos, enquanto temática transversal, se fez no caminho de um DS. Por isso, o nosso estudo, que privilegia a abordagem à EDS no contexto da DEDS, procura, por um lado, compreender a evolução da EA e, por outro lado, demonstrar a importância primordial da mesma no âmbito da EDS, isto sem descurar outros contributos fundamentais para a EDS, por exemplo nos campos da educação do consumidor ou da educação para os direitos humanos.

4. Síntese

Verificou-se neste capítulo que o conceito de DS se desenvolve a partir da década de 1980 em resposta à crescente consciência sobre a necessidade de se conciliarem os progressos económico e social com o ambiente, na medida em que se não se tiver em conta o contexto ambiental nas finalidades das atividades económicas e sociais, haverá deterioração dos ecossistemas e bloqueio ao nível do sistema social humano. A Conferência de Estocolmo (1972) foi a primeira a chamar a atenção da comunidade internacional para este assunto que continua atual, tal como atual se mantém a definição de DS, emanada do Relatório *Brundtland* (1987), por se tratar de uma definição genérica que tem evoluído ao longo do tempo, adaptando-se às diferentes situações concretas estruturais ou circunstanciais que se foram revelando na sociedade. No entanto, não deixamos de ter em conta os paradoxos que o conceito de DS encerra (Redclift, 1997; Latouche, 1999; Krueger e Gibbs, 2007; Holden, 2010), de que são exemplo (i) o paradoxo da criação das necessidades; (ii) o paradoxo da acumulação; e (iii) o paradoxo ecológico do crescimento (Latouche, 1999, citado em Cachinho, 2012).

Salientou-se, também, que a evolução do conceito de ambiente passou a perspetivar o ser humano com um papel reconhecidamente mais ativo no domínio das interações ambientais, afastando-se dos padrões meramente biológicos e protecionistas e que a EA começou nas últimas décadas a adotar um conceito de ambiente mais integral e multidisciplinar.

Deu-se conta, igualmente, da emergência da EDS nos finais da década de 90, do século XX, como resposta à degradação da saúde ecológica do planeta, registando-se uma competição entre EA e EDS que no nosso entendimento tendeu a atenuar-se com a proclamação da Década, momento a partir do qual cada uma das temáticas procura o seu “espaço” numa tendência para a clarificação e consistência de cada um dos conceitos e dos campos de atuação, de forma equilibrada e sem antagonismos.

Por fim, considerámos que a EA é um contributo imprescindível à evolução da EDS no contexto do equilíbrio desejável para o DS tendo em conta os seus pilares ambiental, social e económico.



Património mundial. Gomes M, Elvas, Portugal, 2011.

CAPÍTULO III – Década: implementação e problematização

A Década compreende o período entre 2005 e 2014 e tem como objetivo global: integrar os princípios, valores e práticas inerentes ao desenvolvimento sustentável em todas as facetas da educação e aprendizagem com vista a fomentar as mudanças de comportamento necessárias para se alcançar uma sociedade mais sustentável e justa para todos (UNESCO, 2005a). Esta iniciativa educativa baseia-se na visão de um “mundo em que todos tenham a oportunidade de receber uma educação e aprender os valores, comportamentos e modos de vida necessários para se alcançar um futuro sustentável e uma transformação positiva da sociedade” (UNESCO, 2005a: 5).

A Década foi proclamada com a Resolução nº57/254 de dezembro de 2002 (UNESCO, 2005a) da Assembleia-Geral das NU, sendo reforçada pela Resolução nº58/219 de dezembro de 2003 (UNESCO, 2005a), da mesma Assembleia, quanto à necessidade de se promover a consciencialização da opinião pública e uma participação significativa mediante a cooperação e iniciativas em que intervenham a sociedade civil e as outras partes interessadas. O objetivo geral da Década foi exposto na Resolução nº59/237 de abril de 2005 (UNESCO, 2005a), da Assembleia-Geral da NU, na qual os governos foram encorajados a considerar a integração da

EDS e a tomar de medidas de implementação da Década nos seus sistemas educativos e planos de desenvolvimento nacionais.

A educação reconhecida, no contexto da Década, como essencial para promover o DS, vem reforçar as orientações mundiais propostas em outras iniciativas de referência, nesta matéria, como a Agenda 21, 1992, ou a Cúpula Mundial de Educação, 2000, e inspira a EEDS-CEE/ONU, 2005 e a EstUEDS, 2006 (Quadro III.1.).

O discurso da ONU tem vindo a assumir ao longo das últimas décadas que a educação básica e universal é o suporte principal para se caminhar para um mundo mais sustentável e equitativo, o que explica, que, por exemplo, o capítulo 36 da Agenda 21 outorgue maior importância à declaração de Jomtien da Conferência Mundial sobre EPT, Tailândia (1990), do que a outros documentos ou declarações mais especificamente concebidos para orientar a resposta educativa perante a crise ambiental (Meira, 2005).

A Década é, assim, declarada na sequência do reconhecimento generalizado do papel decisivo da educação na promoção do DS (Freitas, 2004a), o que se enquadra numa ideia mais geral de que “as crises que nas últimas décadas tiveram impacto no crescimento e desenvolvimento das sociedades avançadas quase sempre geraram algumas respostas alternativas a partir da educação” (Caride e Meira, 2004: 9), ou que os modernos propósitos pedagógicos se justificam pela necessidade de dar resposta “às tensões que emergem da confrontação reflexiva – ao mesmo tempo pragmática – das diferentes crises (económica, política, cultural, ecológica, etc.), quer como um mecanismo para controlá-las ou mesmo uma via para superá-las (Benner, 1998, citado por Caride e Meira, 2004: 10).

Quadro III.1. A educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável.

i)	A educação é essencial para promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a capacidade das pessoas para abordarem os problemas do ambiente e do desenvolvimento [Agenda 21, Capítulo 36] (INAMB, 1993: 372; UNESCO, 2005a: 14).
ii)	A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI [Cúpula Mundial de Educação] (UNESCO, 2001: 8).
iii)	A educação, para além de constituir um direito do ser humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia [EEDS-CEE/ONU] (IA, 2006: 3).
iv)	A educação constitui um requisito prévio para a promoção das mudanças de comportamento e para facultar a todos os cidadãos as principais competências necessárias para alcançar o desenvolvimento sustentável [EstUEDS] (CUE, 2006: 22).

Com a Conferência de Salónica (1997), a educação era já o *elo mais forte* no sentido da resolução dos problemas da sociedade:

A educação serve a sociedade de diversas maneiras. Ela tem por objectivo tornar os indivíduos mais instruídos, mais conhecedores, mais informados, de desenvolver o sentido moral, o sentido das suas responsabilidades, o sentido crítico e de os dotar da capacidade de continuar a aprender. Se toda a gente possuísse estas capacidades e estas qualidades, os problemas do mundo não seriam resolvidos automaticamente, mas haveria os meios e a vontade de os resolver (UNESCO, 1997a: 16).

Mas, se é verdade que a educação é um veículo capital para a resolução dos problemas do mundo, e sem querer desvalorizar essa importância, até como direito fundamental do ser humano, verdade é, também, que se tem de olhar com cuidado para uma possível correlação positiva e imediata entre possuir um nível educativo, no âmbito da educação formal “e uma relação ambiental mais equilibrada ou de maior solidariedade com os outros, o que, portanto, melhoraria automaticamente as condições do ambiente local e consequentemente as do ambiente global” (Meira, 2005: 15).

Neste contexto, apresenta-se de seguida a análise dos principais documentos de referência da Década, seguindo-se os desafios colocados pela EDS à política educativa nacional e alguns exemplos de ações desenvolvidas nesse âmbito. Considerou-se, também, importante integrar neste capítulo um estudo sobre a aplicação de critérios de qualidade para Escola-EDS, levado a cabo no desenvolvimento da investigação.

1. Instrumentos de referência

A Década prevê a sua implementação em todos os países das NU pelo que importa clarificar as implicações educativas recorrendo-se para tanto aos instrumentos de suporte à sua implementação em diferentes escalas. Quando se afirma que é requerido à educação *que se devem integrar os valores inerentes ao DS em todas as facetas da aprendizagem*, importa realçar que essa exigência emana, em primeiro lugar da ONU, através da Proclamação da Década (nível internacional), passando, depois, pelas suas Comissões Regionais (nível macro regional) e consequentemente pelo compromisso político dos seus Estados-membros²⁷ (nível nacional), que deverão promover essa integração nas suas políticas nacionais e locais (nível local).

²⁷Portugal é membro da ONU desde dezembro de 1955.

Nesta sequência serão analisados, como ponto de partida, três documentos fundamentais que ilustram, fundamentam e planificam a Década, o *Plano de Aplicação Internacional da DEDS* (PAID) (UNESCO, 2005a e 2005b), a *Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EEDS-CEE/ONU) (IA, 2006) e, para o caso de Portugal, o documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006) e o Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005).

1.1. O PAID – Nível internacional

O PAID encontra-se estruturado em cinco secções (Quadro III.2.) e destina-se aos 193 Estados-membros da ONU, com uma grande diversidade de situações, alguns, ainda, com elevadas taxas de pobreza e de analfabetismo, onde é necessário investir, por exemplo, nos direitos humanos e na igualdade entre os géneros, e onde são necessárias reformas dos sistemas educativos.

Segundo a UNESCO, a Década centra-se na EDS e as mensagens de DS, enquanto preocupação mundial, são aplicáveis, por igual, em todas as partes do mundo (UNESCO, 2005a). Porém, esta postura deve ser apreciada de forma a evitar que o PAID seja olhado como uma proposta desarticulada e pouco justa face às desigualdades entre os países industrializados e os países em desenvolvimento.

Esta ideia de injustiça relativamente aos países em desenvolvimento está implícita no Relatório *Brundtland* (1987), quando estabelece ligação causa-efeito entre pobreza e degradação ambiental, sem impugnar o modelo capitalista vigente e a distribuição injusta dos custos e benefícios ambientais que o mesmo impõe (Martinez, 1992a e 1992b, citado em Caride e Meira, 2004). Insiste-se demasiado na pobreza, afirmando-se que passando da pobreza à riqueza se conquistará o DS, quando, são os países ricos que têm os níveis superiores de produção e de consumo não sustentável e são eles que têm a possibilidade de escolha entre diferentes alternativas (UNESCO, 2005a: 10; UNESCO, 2005b: 34).

Neste contexto, o PAID enquanto instrumento facilitador da implementação da Década pode ser adaptado às diferentes realidades dos países a que se destina. Nele estão identificados a finalidade e os objetivos da Década (Quadro III.3.), destacando-se a importância que é dada à educação para se atingir o DS e a necessidade de se investir numa educação de qualidade no domínio da EDS. Esta ideia é fundamentada no PAID com referências à Agenda 21, 1992, aos ODM, 2000, à declaração Mundial sobre EPT, 1990, e à Cimeira de Joanesburgo, 2002, que enaltecem o facto de a educação ser considerada a base do DS. Por outro lado, a Carta da

Terra, reconhecida pela UNESCO, em 2003, é apontada como um enquadramento ético importante para o DS e uma ferramenta para o ensino de valores (UNESCO, 2005a), constituindo uma visão integradora dos princípios fundamentais – *Respeitar e cuidar da comunidade de vida, Integridade ecológica, Justiça social e económica, Democracia, não-violência e paz* – necessários para se construir um mundo justo, sustentável e pacífico.

No PAID são, igualmente, apresentadas as sete estratégias propostas para a Década (Quadro III.4.), devendo as mesmas serem encaradas do ponto de vista de uma evolução permanente, dado que a noção de DS se encontra em evolução, o que implica que planos estratégicos de EDS, independentemente da escala de implementação, devem ter em conta essa componente evolutiva.

Quadro III.2. Estrutura do PAID (2005).

Secção I. Objetivo do PAID	
Secção II. A DEDS	
A	Objetivos da Década
B	Temas relacionados com a sustentabilidade
C	Valores
D	Vínculo da Década com outras prioridades
Secção III. Responsabilidade da Década – parcerias/alianças	
A	Parceiros
B	O papel de coordenação da UNESCO
Secção IV. Etapas principais	
Secção V. Aplicação da Década	
A	Sete estratégias para avançar
B	Aplicação das sete estratégias
C	Infraestruturas de apoio à Década
D	Recursos para a Década
Anexo I – A EDS: antecedentes	

Fonte: UNESCO, 2005b.

Quadro III.3. Objetivos da Década: subsidiários e específicos.

Objetivos subsidiários da Década	
1	Proporcionar um espaço e oportunidades para melhorar o conceito de DS e a transição para esse desenvolvimento mediante todos os tipos de sensibilização e aprendizagem dos cidadãos.
2	Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do DS.
Objetivos específicos da Década	
1	Facilitar a criação de redes, os intercâmbios e a interação entre as partes interessadas na EDS.
2	Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da EDS.
3	Ajudar os países a avançarem no sentido dos ODM e os concretizem mediante iniciativas relacionadas com a EDS.
4	Proporcionar aos países novas oportunidades para incorporar a EDS nas suas reformas educativas.

Fonte: UNESCO, 2005b: 6-7.

Quadro III.4. As sete estratégias da Década.

1	Criação de uma visão comum e sensibilização
2	Consulta e responsabilização
3	Parcerias e redes
4	Reforço das competências e formação
5	Investigação e inovação
6	Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
7	Acompanhamento e avaliação

Fonte: UNESCO, 2005b: 19.

Justifica-se, agora, mencionar que a UNESCO privilegia dez temas com vista ao DS (Quadro III.5.), como forma de inspirar os diferentes interessados e como pontos de partida para ações com vista à concretização dos objetivos da Década, sendo pertinente o tratamento destes temas em contexto escolar.

Estes temas são procedentes dos desafios da sociedade moderna e podem ser complementados com outros tópicos identificados em outros contextos internacionais, como a Declaração de Joanesburgo, que enuncia um conjunto de cinco áreas que afetam o equilíbrio ambiental: perda de biodiversidade; exaustão das reservas pesqueiras; desertificação (perda de terras férteis); alterações climáticas – desastres naturais mais frequentes e mais devastadores; poluição do ar, da água e do mar (UN, 2002).

Podem indicar-se, também, como enquadramento dos referidos temas, as questões macro regionais identificadas no terceiro relatório da Agência Europeia do Ambiente (EEA, 2003)²⁸: alterações climáticas; degradação da camada de ozono; poluição atmosférica; substâncias químicas perigosas; resíduos; água; solo; riscos tecnológicos e naturais; biodiversidade; saúde humana.

Verifica-se, assim, que os temas identificados no contexto dos grandes desafios do século XXI, são, num mundo globalizado, quase sempre os mesmos independentemente da procedência dos documentos onde são mencionados ou das suas escalas de intervenção. Quanto às escalas, a melhor é a de observação do planeta: o nosso olhar deve englobar a totalidade dos oceanos e dos continentes para compreender a respiração da terra, o lugar do ser humano nesta máquina, a sua influência sobre o seu funcionamento (Chauveau, 2005).

Quadro III.5. Temas propostos para os 10 anos da Década.

1	2005	O consumo sustentável
2	2006	A diversidade cultural
3	2007	A saúde e a qualidade de vida
4	2008	A água e a energia
5	2009	As reservas da biosfera como lugares de aprendizagem
6	2010	Os sítios do património mundial como lugares de aprendizagem
7	2011	A EDS na sociedade do conhecimento
8	2012	A participação na cidadania e a boa governança
9	2013	A redução da pobreza e os projetos de desenvolvimento sustentável
10	2014	A ética e a justiça entre gerações

Fonte: UNESCO, 2005a.

²⁸No contexto da Conferência Ministerial de Kiev de maio de 2003; é o terceiro de uma série, seguindo-se aos que foram publicados em 1995 e 1998, para as conferências de Sofia e Aarhus, respetivamente.

Nas escalas, nacional e local, recorrendo a exemplos portugueses, a análise respetivamente das páginas *internet* da APA e das Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR) podemos conferir, em termos gerais, que tratam os mesmos temas que atrás foram identificados nos campos, internacional e macro regional.

No campo da execução e avaliação da Década, o PAID (UNESCO, 2005a: 45-46), propõe que as partes interessadas – organizações intergovernamentais (ONU e outras), a UNESCO, enquanto organismo promotor da DEDS, as redes da sociedade civil e de ONG, as organizações bilaterais e o setor privado –, no nível internacional, se envolvam num movimento que fomente uma ampla e permanente consciência da evolução do conceito de DS e da EDS, cujos modos de atuação são os seguintes:

- *Mobilizando uma plataforma da vontade política e reforçando o empenho comum;*
- *Facilitando uma plataforma internacional que aumente a notoriedade dos trabalhos e dos avanços da EDS e consiga que as iniciativas da EDS tenham o maior impacto possível;*
- *Criando alianças internacionais estratégicas para fazer frente a problemas concretos da EDS durante a Década;*
- *Mobilizando mais recursos que os inscritos nos pressupostos nacionais;*
- *Fazendo com que a educação ocupe um lugar proeminente no programa da Comissão sobre o Desenvolvimento Sustentável;*
- *Integrando a EDS nos programas da EPT (relatórios de acompanhamento, grupos de trabalho de alto nível);*
- *Fomentando o intercâmbio mundial de práticas, políticas e avanços supervisionando a evolução da Década.*

Registe-se, também, que o PAID apresenta uma proposta de calendário para as iniciativas relativas à implementação da Década e à sua monitorização e avaliação, destacando-se, aqui, as conferências mundiais da UNESCO, uma a meio da Década, realizada em Bona, em março de 2009, e outra no final da Década a realizar no Japão, em 2015. Na declaração de Bona ficou claro que o investimento na EDS representa um investimento no futuro e que durante os primeiros cinco anos da Década se verificou que alguns países conseguiram progressos na implementação da EDS e elaboraram políticas inovadoras, sendo necessário insistir para que todos os países, a sociedade civil e as organizações internacionais invistam na formulação de políticas nos Estados-membros em matéria de EDS e facilitem a sua aplicação prática (UNESCO, 2009).

Outros ciclos de reuniões anuais são igualmente propostos para a criação dos grupos facilitadores da implementação, monitorização e avaliação da Década, sugerindo-se, igualmente, que em cada país se criem Grupos Consultivos Nacionais sobre a EDS, Centros de Coordenação Nacionais da EDS²⁹, e que os governos devem organizar, nos seus países, consultas das partes interessadas nas escalas sub-nacional e local.

Retenha-se que a UNESCO propõe um conjunto de onze resultados esperados com a Década, apresentando como instrumentos de partida um grupo de indicadores potenciais e uma lista de dados possíveis de medir a sua concretização (Quadro III.6.), que permitirão ir acompanhando e avaliando a evolução da DEDS.

Da análise da Quadro III.6. salienta-se que os resultados mais diretamente relacionados com o ensino formal se centram em termos de política educativa: na integração da EDS nos currículos (resultados 3 e 7), nas metodologias de ensino e aprendizagem e materiais pedagógicos (resultados 8 e 10) e na formação de professores e administração (resultados 9 e 11). Para cada um destes resultados são apresentados indicadores potenciais de concretização, sendo exemplo para o resultado *Incremento da utilização dos enfoques específicos da EDS nas distintas formas de aprendizagem*, o indicador potencial *Elaboração de métodos de aprendizagem do DS na educação formal e não formal*, para o qual é necessário identificar o *Número de escolas e programas extra-escolares que tenham elaborado abordagens do DS*, como dados para verificar a sua concretização.

1.2. A EEDS-CEE/ONU – Nível macro regional

Na escala macro regional, no âmbito da ONU, deparamo-nos com cinco Comissões Regionais³⁰ – *Comissão Económica para África* (CEA); *Comissão Económica para a Europa* (CEE/ONU); *Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas* (CEPAL); *Comissão Económica e Social para Ásia e o Pacífico* (CESAP); *Comissão Económica e Social para Ásia Ocidental* (CESAO) – integrando Portugal a região da CEE/ONU que conta no total com 55 países que “possuem uma importante diversidade cultural e contextos socioeconómicos e políticos diferentes” (IA, 2006: 5).

²⁹Os Centros de coordenação da EDS deveriam encarregar-se de dinamizar e coordenar a implementação da Década. Esta dependência permanente, deveria atuar em modo de “estrela” irradiando a um número cada vez maior de interessados diretos e facilitar as conexões entre eles.

³⁰As Comissões Regionais das Nações Unidas informam o Conselho Económico e Social e funcionam sob a autoridade do Secretariado Geral. Têm o mandato de iniciar as medidas económicas que promovam o desenvolvimento económico de cada região e fortaleçam as relações económicas entre os países que as integram, tanto entre eles mesmos como com os demais países do mundo.

Quadro III.6. Resultados esperados para a Década, indicadores e dados de concretização.

	Resultados esperados	Indicadores potenciais	Dados para verificar a sua concretização
1	▪ Integração de componentes educativas nos planos de defesa do DS	▪ Integração da educação na ordem do dia das reuniões regionais, nacionais e locais sobre o DS	▪ Frequência com que aparece a EDS nas atas, minutas e outros documentos de reuniões
2	▪ Avaliação da importância que tem a EDS e da função que desempenha na planificação do desenvolvimento	▪ Integração da EDS nos Documento de Estratégia de Luta contra a Pobreza (DELP), nos planos regionais (ex: a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África - NEPAD) e nos ciclos de planificação regionais	▪ Número de DELP que incluem a EDS; número de secções dedicadas à EDS nos planos de planificação e desenvolvimento
3	▪ Fortalecimento do consenso sobre a importância estratégica da EDS	▪ Integração da EDS nas estruturas e nos programas dos Ministérios da Educação e nas atividades das Organizações da Sociedade Civil (OSC) e das ONG	▪ Número de países, OSC e ONG que incluem disposições dedicadas especificamente à EDS nos seus programas
4	▪ Incremento da cooperação e das interações entre as iniciativas da EDS	▪ Criação de redes e alianças de EDS ▪ Programação conjunta do governo, da sociedade civil e das ONG, em todos os planos	▪ Número de redes e alianças de EDS e dos seus membros ▪ Número de iniciativas conjuntas e de organismos que participam nelas
5	▪ 5. Ampla sensibilização sobre a natureza e os princípios do DS	▪ Participação da população nos atos públicos, nas campanhas e nas reuniões dedicadas ao DS ▪ Participação nas iniciativas práticas locais do DS	▪ Grau de reação espontânea dos cidadãos relativamente às questões que coloca o DS ▪ Número de iniciativas e níveis de participação
6	▪ Informação periódica e significativa sobre os assuntos relacionados com o DS nos meios de comunicação	▪ Cobertura do desenvolvimento sustentável e da EDS na televisão, rádio e imprensa	▪ Número de reportagens, editoriais e artigos sobre o DS
7	▪ Integração da noção de DS nos esforços da EPT para melhorar a qualidade da educação	▪ Estudo dos temas do DS na educação básica ▪ O DS enquanto indicador chave da supervisão da EPT	▪ Número de países que incluem o DS nos programas de ensino básico ▪ Monitorização regular do DS nos relatórios nacionais e internacionais sobre a EPT
8	▪ Incremento da utilização dos enfoques específicos da EDS nas distintas formas de aprendizagem	▪ Elaboração de métodos de aprendizagem do DS na educação formal e não formal	▪ Número de escolas e programas extraescolares que tenham elaborado abordagens do DS
9	▪ Integração da EDS na formação dos professores	▪ Integração dos princípios do DS na formação de professores, educadores e animadores	▪ Número de cursos de formação de docentes nos quais esteja integrado o tema DS; número de educadores e de animadores de educação não formal que utilizam abordagens do DS
10	▪ Elaboração de materiais e metodologias para a EDS de grande qualidade	▪ Utilização de materiais impressos, eletrónicos e audiovisuais pertinentes, estimulantes e práticos, nas situações de aprendizagem ▪ Apresentação e adaptação dos princípios do DS nas metodologias de ensino e de aprendizagem	▪ Número de materiais, distribuição e ritmo a que os adotam ▪ Número de escolas que adotam os princípios do DS; número de cursos de formação de docentes que exercem a profissão
11	▪ Adequação das capacidades de administração e das necessidades da EDS	▪ Integração da EDS na formação sobre administração da educação (diretores, inspetores, administradores, planificadores, etc.)	▪ Número de administradores formados; número de estabelecimentos educativos que aplicam abordagens do DS

Fonte: UNESCO, 2005a: 51-53.

Ao nível da CEE/ONU foi adotada a EEDS-CEE/ONU³¹, na Reunião de Alto Nível³² realizada em Vilnius, em março de 2005, assumindo Portugal, mais uma vez, um compromisso de Alto Nível com a EDS, tal como para a proclamação da Década.

³¹A Estratégia Regional EEDS-CEE/ONU destina-se igualmente à Europa, à América do Norte e à Ásia Central que é membro tanto da CEE/ONU como da CESAP.

As regiões, de uma forma geral, apresentam exemplos dos primeiros impulsos inaugurais relativos à EDS, durante o ano 2005, com exceção da CEE que deu início à Década apenas em março de 2006 (UNESCO, 2007). Porém, afirma-se “claramente que as regiões da Europa, América do Norte e da Ásia e Pacífico mostraram grande dinamismo na celebração da Década. As regiões América Latina e Caraíbas, África e Estados Árabes parecem atuar com maior parcimónia” (UNESCO, 2007: 66).

Quanto à elaboração de uma estratégia de EDS, apenas a CEE/ONU e a CESAP apresentaram uma estratégia durante o ano 2005, enquanto a CEPAL apresentou a sua proposta em fevereiro de 2007. Na CEE foi apresentada em 2006 uma estratégia sub-regional para a África Subsaariana, não se conhecendo até meio da Década, outra estratégia para essa região. Nos primeiros anos da Década, também não era conhecida qualquer estratégia para a CESAO, apesar de se ter dado início ao processo, em 2005 (UNESCO, 2007).

Sublinhe-se que para esta escala (regional) o PAID propõe que a cooperação entre os países de cada região fomente a EDS (UNESCO, 2005a), ao mesmo tempo que a EDS-CEE/ONU, no seu ponto 73, convida as partes intervenientes (*stakeholders* ou agentes) a definirem as suas prioridades e a assumirem as suas responsabilidades, na implementação e no acompanhamento da Estratégia (IA, 2006).

Será de referir, também, que a EDS-CEE/ONU declara uma Visão para o Futuro da Europa, caracterizada:

Pelo desenvolvimento sustentável, contemplando a vitalidade económica, a justiça, a coesão social, a proteção do ambiente e a gestão sustentável dos recursos naturais, por forma a corresponder às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras proverem às suas próprias necessidades (IA, 2006: 3).

Para concretização desta visão a CEE/ONU aponta como caminho a EDS uma vez que esta:

Desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do DS; Pode favorecer uma mudança de mentalidades, permitindo tornar o mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, melhorando assim a qualidade de vida; e pode favorecer a reflexão crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e o desenvolvimento de novos métodos e instrumentos (IA, 2006: 3).

³²Portugal fez-se representar apenas por um representante do IA em representação do MAOTDR, não se fazendo representar em relação ao ME.

Deixe-se, também, a ideia de que a eficácia da Década terá de passar forçosamente pela cooperação entre todas as partes intervenientes no processo da EDS, bem como pela articulação entre as suas iniciativas. Uma das iniciativas que merece destaque é a EstUEDS, cujo processo teve início em Helsínquia, em 1999, quando se propôs à Comissão Europeia que preparasse uma proposta de estratégia que integrasse políticas de DS a nível económico, social e ecológico. Surge então, em 2001, a primeira estratégia que foi, posteriormente, aperfeiçoada, sendo adotada em junho de 2006 a EstUEDS que identifica os desafios essenciais para atingir a sustentabilidade na Europa e os respetivos objetivos globais, assinalando, igualmente, para cada desafio os objetivos operacionais, as metas a atingir e as ações a realizar.

À semelhança da EEDS-CEE/ONU, a EstUEDS considera a educação como o elo mais forte para se alcançar o DS, como ilustra o seu *item 14* relativo à *Educação e Formação*, quando afirma que o êxito na inversão das tendências insustentáveis dependerá em grande parte de uma educação de qualidade para o DS (CUE, 2006).

Ainda no que se refere à articulação entre iniciativas já existentes, será de mencionar a concordância entre a EstUEDS, 2006 (CUE, 2006) e Estratégia de Lisboa, 2000 (CE, 2002) face às três principais esferas do DS. “Estas duas estratégias reconhecem que os objetivos económicos, sociais e ambientais podem reforçar-se mutuamente, devendo portanto avançar juntas” (CUE, 2006: 6). Tenha-se, agora, em conta que a nova estratégia Europa 2020 que “procura tornar a UE numa economia inteligente, sustentável [promovendo uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva] e inclusiva” (CE, 2010), constitui um instrumento estratégico facilitador da EDS, tal como já o era a Estratégia de Lisboa cujas prioridades eram a coesão social e sustentabilidade ambiental.

Na articulação destas estratégias, é reconhecida a necessidade de integrar, a longo prazo, crescimento económico, coesão social e proteção do ambiente, em todas as decisões políticas, destacando-se que o Conselho da Europa considera como uma das medidas de apoio à EDS “Perseguir a EDS tanto na estratégia da UE para o desenvolvimento sustentável como na Estratégia Europa 2020” (CUE, 2010: 13).

Voltando à EEDS-CEE/ONU, refira-se que um dos seus quinze princípios considera que “As metas da aprendizagem em matéria de EDS, deverão englobar a aquisição de conhecimentos e de competências, a compreensão, as atitudes e os valores (IA, 2006: 9), sendo necessário que as partes interessadas e, principalmente, as responsáveis pela educação, olhem para estas metas na perspetiva da construção de uma sociedade sustentável que, de acordo com o

mesmo princípio, deverá ser vista como um processo de aprendizagem permanente, explorando questões e dilemas, e no qual as respostas e as soluções adequadas possam evoluir acompanhando o acréscimo da nossa experiência.

Sublinhe-se, por fim, o facto de a EEDS-CEE/ONU constituir a ponte de ligação entre o PAID, enquanto documento global, e os documentos estratégicos nacionais para implementação da DEDS, que venham a ser construídos, no seio dos países da região da CEE/ONU.

1.3. A Década em Portugal – Nível nacional

O PAID e a EEDS-CEE/ONU, implicam que ao nível nacional, de acordo com as realidades de cada país, se construam estratégias facilitadoras da implementação da Década e, consequentemente, da integração da EDS, em todas as formas de ensino.

Em 2002, no âmbito da resolução que aprovou a Década, todos os governos do mundo foram convidados a “incluir medidas para aplicar a Década nos seus respetivos planos de ação e estratégias em matéria de educação o mais tardar até ao ano 2005” (UNESCO, 2005a: 40). A importância do nível nacional na designação de parâmetros para a cooperação e para atividades eficazes em matéria de EDS é sublinhada pelo PAID, apontando a responsabilidade dos governos de iniciarem este processo, do qual deveriam fazer parte:

- Consultas e enaltecimento do ideal da Década - os planos da década para cada país devem evoluir mediante discussões locais e nacionais sobre a Década, envolvendo os ministérios pertinentes, as universidades e as instituições de investigação, as organizações e as redes da sociedade civil, o parlamento e os interessados diretos de todas as partes do sistema educativo;
- A formulação de políticas, baseada em variados contributos e que estabeleça um marco para as atividades e a responsabilidade locais;
- A colaboração com as instituições de investigação pedagógica, reforma e elaboração de planos de estudo e formação de docentes, para determinar em que pontos do sistema educativo se terão que integrar os valores do DS.

Ao nível da EEDS-CEE/ONU, fica igualmente claro que é no plano nacional que se fará sentir de forma mais evidente a promoção da DEDS, pelo que ao longo da estratégia são feitas diversas referências aos Estados-membros, para além de explicitar que a estratégia se destina aos governos (IA, 2006: 7-8).

Nesta sequência, no plano nacional, tendo em conta as responsabilidades políticas internacionais, implícitas e explícitas, assumidas por Portugal em relação à EDS, importa

identificar quais são as iniciativas nacionais em curso, dos pontos de vista teórico (planos estratégicos) e prático (projetos e outras iniciativas), levadas a cabo por diferentes agentes governamentais ou não governamentais que convirjam para a implementação da EDS, no contexto da DEDS.

As iniciativas nacionais ao nível da prática, cujos contributos revertem favoravelmente para a implementação dos objetivos da DEDS e facilitam a integração da EDS, principalmente no ensino formal serão tratadas mais à frente neste capítulo, demonstrando que existe em Portugal um cenário propício ao desenvolvimento da DEDS, cujas iniciativas terão surgido, muitas delas, de forma espontânea, por parte das entidades dinamizadoras.

Pretende-se agora, discutir os documentos estratégicos que a nível nacional constituem instrumentos facilitadores da Década e da EDS e que, de alguma forma, demonstram a abertura política, por parte do Estado português, neste domínio. Sendo de destacar: (i) Documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006); (ii) Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005).

O primeiro, elaborado no quadro da CN-UNESCO, constitui um documento estratégico para a implementação da DEDS e o segundo é, essencialmente, um instrumento facilitador do impulso da EDS, embora se destine à promoção e execução da EA para a sustentabilidade.

1.3.1. Década: contributos para a sua dinamização em Portugal

Quanto ao documento da CN-UNESCO: *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006), elaborado pelo GTD, saliente-se que este não partiu de um “plano nacional”, nem de um “programa” estruturado com base nesse “plano”, até porque não existem, mas teve sim como ponto de partida projetos que têm como objetivo principal iniciar o processo da Década em Portugal (CN-UNESCO, 2006).

Apesar dos compromissos assumidos internacionalmente ao mais alto nível, como os relativos à DEDS e à EEDS-CEE/ONU, não é conhecido, em Portugal, nenhum plano de intervenção no âmbito da implementação da Década, em termos governamentais, ao contrário, por exemplo, da Costa Rica, que elaborou o documento: *Compromiso Nacional Sobre La “Década De La Educación Para El Desarrollo Sostenible”*, 2005 (Earth Charter, s/data). Este compromisso assumido pelo governo Costarricense, em 2006, reconhece que a educação é indispensável para gerar mudança cultural para o DS, no entanto, a “Costa Rica não elaborou [até meio de 2008] um plano estratégico para implementação da DEDS” (Oliveira, 2008).

Assinale-se, também, o Compromisso do Governo dos Estados Unidos Mexicanos (2005), no qual se “reconhece que o estabelecimento de alianças com os atores chave implicados, constitui o primeiro grande passo para se avançar na criação das condições que se requerem para que a Década possa alcançar as suas desafiantes metas” (SEP/SEMARNAT, 2005: 3).

No caso português, se, por um lado, não existe ao nível governamental um documento estratégico relativamente à implementação da DEDS, por outro lado, o GTD integrou, entre outros, representantes do Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), hoje Direcção Geral de Educação (DGE) – e do Ministério do Ambiente (MA) – o então Instituto do Ambiente (IA) e atualmente a Agência Portuguesa de Ambiente (APA), o que significa que, pelo menos implicitamente existe por parte do Estado um vínculo direto ao documento emanado desse grupo e consequentemente à implementação da DEDS. Este documento não constitui uma Estratégia Nacional para a Década, em Portugal, governamentalmente reconhecida, mas é o descendente direto do PAID e da EEDS-CEE/ONU, adotando, assim, o papel de documento estratégico e colmatando a inexistência de uma estratégia nacional. Disto é exemplo a alusão feita a Portugal no documento de monitorização dos primeiros dois anos da Década onde se refere: a Conferência Internacional *Activar o Futuro: Objectivos e Estratégias da EDS*, organizada pela CN-UNESCO, em dezembro de 2006 e que Portugal criou um grupo de trabalho especial³³ composto por diferentes interessados que elaborou um documento sobre estratégias e orientações de ação em vários âmbitos relacionados com a EDS na escala nacional (UNESCO, 2007).

No documento da CN-UNESCO supracitado são definidas duas áreas de intervenção prioritárias: as escolas como portais para a DEDS e as autarquias enquanto instituições promotoras do DS e da EDS, identificando, ainda, um conjunto de ações transversais centradas nos media, no consumo/mercado e nas ONG.

Quanto às escolas como áreas de intervenção, o GTD considerou que as infraestruturas mais adequadas a funcionar como portais de entrada da EDS, num país como Portugal, são as escolas dos diversos níveis de ensino. Os destinatários são essencialmente os professores e os estudantes, sendo necessário promover programas e projetos prioritariamente nos ensinos secundário e universitário. No que diz respeito ao ensino profissional, “os cursos devem passar a integrar o tema da sustentabilidade em todas as áreas de formação” (CN-UNESCO, 2006: 28). Registe-se que se considerou que os jardins-de-infância e as escolas do ensino básico eram o

³³Este é o GTD que nunca chegou a ser formalizado e que a partir de maio de 2008 deixou deter qualquer ação.

lugar onde os projetos de EA e por sua influência, os projetos de EDS tinham até ao momento maior impacto.

Quanto aos objetivos estratégicos do documento do GTD (Quadro III.7.) eles foram construídos de acordo com a realidade portuguesa mas têm em conta as orientações emanadas do PAID e da EEDS-CEE/ONU, pelo que visam em simultâneo a implementação da DEDS e a integração da EDS, em meio escolar.

Sensatamente se percebe que a concretização destes objetivos implica que, entre outras instituições, as autarquias, as empresas e as instituições de investigação, se comprometam com o processo da Década, apontando o PAID, para a escala nacional, exemplos de *Valor acrescentado* à EDS centrados em quatro grupos de agentes nacionais, como se pode observar na Quadro III.8.

Dos quatro grupos de agentes envolvidos (ou a envolver) na DEDS, salienta-se o grupo das instituições governamentais, com especial enfoque no ME. Pode-se observar que, de acordo com o PAID, este ministério deve colaborar no sentido de se criar um marco político nacional de EDS e estabelecer fundos adequados, bem como contribuir para o alargamento da consciência da EDS e do DS e apoiar iniciativas locais. Relativamente ao apoio das iniciativas locais cite-se o ponto 72 da EEDS-CEE/ONU “As autoridades educativas locais e os estabelecimentos de ensino formal serão incentivados a responsabilizar-se pela implementação das disposições relevantes da estratégia e a assegurar a sua monitorização” (IA, 2006: 27).

Estes incentivos, não têm sido observados, de forma expressa, por parte das instituições governamentais, ou pelo menos não se conhece nenhum plano estratégico que os identifique. Exceção feita para o Protocolo de cooperação MA/ME, que será objeto de reflexão mais à frente.

Por fim, relativamente ao documento do GTD, refira-se que o mesmo apresenta no seu ponto 3. *Próximos passos*, entre outras, a possibilidade de convidar o Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável (CNADS)³⁴, para se associar à discussão e futura concretização das propostas apresentadas, contribuindo o mesmo para uma reflexão no âmbito da promoção do DS em Portugal (CN-UNESCO, 2006: 41).

³⁴Órgão nacional independente com funções consultivas, que proporciona a participação de sensibilidades das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente às políticas de ambiente e de desenvolvimento sustentável

Este Conselho manifestou-se em julho de 2007 relativamente à adoção e vigência da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS), alertando para o facto de Portugal ter de avançar com a sua estratégia para não ficar isolado face aos restantes parceiros da UE. Retenha-se que o mês de junho de 2007 foi apontado, no quadro da EstUEDS, como sendo o período em que as primeiras ENDS deveriam estar definitivamente concluídas.

Quadro III.7. Sinopse dos objetivos estratégicos do documento do GTD.

Objectivos estratégicos	
1	Aproveitar as oportunidades da DEDS para inscrever de forma permanente o DS nas agendas mediática, empresarial, científica e política.
2	Definir uma Estratégia Nacional de EDS.
3	Difundir e inscrever na opinião pública as preocupações do DS.
4	Integrar as preocupações do DS nas estratégias no planeamento e nos métodos de avaliação públicos e privados.
5	Tentar assegurar a continuidade das políticas de promoção do DS e da EDS.
6	Incentivar a investigação científica multidisciplinar na área do DS e da EDS.
7	Transformar a escola (nos vários graus de ensino) num polo de incorporação e difusão dos valores do DS, assim como de informação e educação para o DS ao nível local e nacional, assim como num motor de mobilização da sociedade através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa. Esta transformação, que passa ainda pela produção de informação sobre DS, deve ser um dos pilares base de uma Estratégia Nacional de EDS e deve estar consubstanciada nas políticas do ME, do MA e do Ministério da Ciência (MC).
8	Promover entre os jovens uma cultura de cidadania e de participação cívica ativa e estimular práticas que promovam o DS. A escola, em particular, deve ser o lugar por excelência da exigência e da aprendizagem de cidadania.
9	Difundir uma cultura eco responsável na administração.
10	Estimular e consolidar uma cultura de cruzamento de saberes e de cooperação entre os vários agentes que se encontrem mobilizados para a causa do DS e da EDS.
11	Estimular as autarquias a adotar práticas transparentes de recolha, validação e difusão de informação local relevante em termos de DS e de EDS.
12	Estimular as empresas a adotar processos e comportamentos visando o DS e políticas de informação ao consumidor.
13	Estimular uma cultura de responsabilidade social, respeitadora dos direitos humanos e ambientais, no seio das empresas.
14	Estimular uma cultura de participação cívica.
15	Promover o debate nacional sobre a criação de um ano de serviço cívico para jovens.
16	Estabelecer com os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) uma parceria para o DS e para a EDS.

Fonte: CN-UNESCO, 2006: 21-23.

Quadro III.8. Valor acrescentado à EDS pelos agentes nacionais.

Agentes no plano nacional	Trabalham para
1 Governo (ME, universidades, outros ministérios e organismos oficiais pertinentes)	Criar um marco político nacional de EDS Estabelecer condições financeiras e mobilizar recursos Apoiar os organismos sub-nacionais/locais Fomentar entre os cidadãos a consciência da EDS e do DS
2 ONG e redes e parcerias de ONG e da sociedade civil	Vincular a experiência local à formulação das políticas nacionais Promover a EDS e exercer pressão entre aqueles que têm capacidade de decisão Facilitar o intercâmbio e o aproveitamento compartilhado de informações entre os seus membros acerca de práticas e experiências de EDS
3 Grupos e organizações de meios de comunicação	Integrar a consciência acerca da EDS e do DS nas estratégias dos meios de comunicação
4 Empresas do setor privado e associações empresariais	Constituir um fórum no qual se determinem os problemas em matéria de DS com que se debatem e identificar e abordar as necessidades de aprendizagem obrigatórias

Fonte: UNESCO, 2005a: 43.

Quanto à ENDS, refira-se que a mesma resultou de um processo moroso e complexo iniciado em 2002, passando pela ENDS 2005-2015³⁵ revogada pela Resolução do Conselho de Ministros nº112/2005 (DR, 2005a), concluindo-se o processo com a versão final ENDS 2015 aprovada em 20 de agosto de 2007, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 109/2007 (DR, 2007).

Esta estratégia reforça a importância da *educação para a cidadania*, enquanto condição necessária a uma governação responsável à escala nacional e global e ao reforço da cooperação entre o Estado e a sociedade civil, indispensáveis a um DS e propõe a “Criação e implementação de programas de educação ambiental para o desenvolvimento e para a sustentabilidade, no contexto do sistema educativo” (DR, 2007: 5436).

Por último, importa ainda referir que a ENDS 2015 tem uma relação direta com a Estratégia de Lisboa: a formatação escolhida para a elaboração da ENDS não foi a de desenvolver uma estratégia que constituísse apenas o pilar ambiental da aplicação da Agenda de Lisboa em Portugal, mas antes garantir a sua aplicação integral, com sustentabilidade económica, social e ambiental, no horizonte mais vasto de 2015. Na verdade, a ENDS enuncia uma estratégia global de referência para a ação, para um período mais alargado do que o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008 (PNACE) e visa articular coerentemente, nesse horizonte temporal alargado, as estratégias nacionais complementares (DR, 2007).

1.3.2. Protocolo de cooperação para promover a EA para a sustentabilidade

Como já foi referido, a nível nacional, para além do Documento do GTD (CN-UNESCO, 2006), outro instrumento que pode facilitar a integração da EDS, consiste no Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005).

Diga-se, em primeiro lugar, que este protocolo destinando-se a promover a EA, procura aprofundar as sinergias no âmbito da educação ambiental para a sustentabilidade, e traduz a evolução desta temática em termos nacionais e internacionais, decorrente, designadamente, da declaração da Década e da adoção da EEDS-CEE/ONU.

O protocolo foi assinado em simultâneo com a divulgação da versão portuguesa da EEDS-CEE/ONU, dezembro de 2005, que demonstra que o protocolo para além de ser um documento político pode ser encarado, também, como um compromisso nacional relativamente à Década e à EEDS-CEE/ONU.

³⁵A proposta de ENDS 2005-2015 foi aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº180/2004, de 11 de novembro de 2004 e publicada no DR, 1ª série-B nº298, de 22 de dezembro de 2004, data a partir da qual se deu início ao período de 60 dias da Consulta Pública do documento.

Este protocolo nunca utiliza a expressão EDS, salvo em referências a documentos internacionais, mas sim a expressão educação ambiental para a sustentabilidade, o que parece ser influência da reflexão ocorrida no âmbito da Conferência de Salónica aquando da discussão sobre a melhor expressão para designar a educação no contexto do DS, sendo uma delas a educação ambiental para a sustentabilidade.

Uma análise deste protocolo permite-nos ver que este se propõe empreender um conjunto de ações, entre as quais as referidas nas alíneas a) e f) relativas, respetivamente, à formação de professores e a uma política de educação ambiental para a sustentabilidade; enquanto a sua alínea b) parece encaminhar-se no sentido da impregnação do currículo em matéria de EDS (Quadro III.9.).

Saliente-se, ainda, o facto da alínea f) do protocolo se referir à colaboração para se definirem linhas estratégicas no âmbito de uma política nacional de educação ambiental para a sustentabilidade, apesar de nas últimas duas décadas as tentativas de elaborar orientações estratégicas e/ou planos relativos à EA, entre os dois ministérios, nunca se terem concretizado numa Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA), como se previa.

Acrescente-se que apesar de não existir uma ENEA definida, a EA em Portugal foi tendo o seu desenvolvimento, no ensino formal e não formal, com o apoio de parcerias e acordos institucionais, sendo de destacar algumas parcerias entre o ME e o MA, muitas delas informais, mas também algumas materializadas, formalmente, em protocolos de colaboração, como foi o caso de protocolo entre o IPAMB do MA e o Instituto de Inovação Educacional (IIE) do ME, ambos já extintos, para a edição dos Cadernos de Educação Ambiental. É ainda exemplo de um documento estratégico no âmbito da EA, o protocolo estabelecido no âmbito da EA, assinado em 1996 entre o ME e o MA, para apoio de projetos de EA, e agora o Protocolo de cooperação MA/ME, assinado em dezembro de 2005, por estas instituições.

Quadro III.9. Extrato da cláusula segunda do Protocolo de cooperação MA/ME.

a)	Promover e incentivar a educação ambiental para a sustentabilidade e a aprendizagem de saberes e conceitos relevantes para o Ambiente, no âmbito dos programas de formação científico/pedagógica de professores e educadores, inicial e contínua
b)	Promover a inclusão e o desenvolvimento dos conhecimentos e conceitos relevantes para o Ambiente, numa ótica integradora de Educação Ambiental para a Sustentabilidade
f)	Colaborar na definição das bases e/ou linhas estratégicas orientadoras de uma política nacional de educação ambiental para a sustentabilidade e na sua execução

Fonte: APA, 2005.

Tendo em conta o que acima foi referido, podemos afirmar que em Portugal faltou sempre uma ENEA que orientasse em matéria de ambiente a política educativa de forma concertada dentro e fora do sistema educativo, apesar das várias recomendações, nesse sentido, emanadas principalmente de ONGA, e do sentimento de falta dessa estratégia por parte de professores e dos técnicos do ME e do MA mais diretamente ligados a esta questão. Acrescenta-se agora a falta de uma estratégia nacional de EDS.

Passada a primeira parte da Década (2005-2009), ou seja cinco anos depois da assinatura do protocolo, não havia conhecimento público do seu grau de concretização, apesar do Despacho nº19191/2009, de agosto de 2009, que criava o grupo de trabalho de educação ambiental para a sustentabilidade previsto no ponto Um da sua *Cláusula Terceira*, a quem competiria a elaboração de uma proposta anual de plano de ação, a submeter à aprovação das tutelas, bem como o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das ações constantes desse plano, conforme consta do ponto da mesma cláusula (DR, 2009b).

Apesar de não ser conhecida essa proposta anual, a verdade é que se registaram já algumas ações esporádicas como o seminário de apresentação pública dos projetos de educação ambiental para a sustentabilidade realizado em maio de 2011. Não se conhece no entanto qual a monitorização e avaliação se é que têm vindo a ser efetuadas, o que poderia ajudar a elaboração do relatório que Portugal deverá apresentar na ONU no final de Década, de acordo com as suas atribuições no quadro da educação ambiental para a sustentabilidade, previstas no Despacho nº19191/2009 (DR, 2009b), entre as quais acompanhar e avaliar o desenvolvimento das iniciativas constantes do plano de ação anual.

Refira-se, por fim, que os resultados da implementação da DEDS serão diversos em diferentes escalas geográficas e temporais, fazendo-se sentir mais cedo nos níveis local e nacional, sendo o seu alargamento geográfico e temporal mais demorado.

2. Os desafios da EDS na política educativa nacional

Os instrumentos de referência para a implementação da Década, atrás referidos, mostram claramente que a responsabilidade que a educação deve assumir na implementação da EDS deverá ser materializada na política educativa de cada país. Disso é exemplo a afirmação de que a EDS “deve ser incorporada nos processos pedagógicos, na validação do saber e no funcionamento das instituições educativas” (UNESCO, 2005a: 13), ou o facto das estratégias da Década permitirem que “as atitudes do público e os métodos pedagógicos evoluam ao mesmo ritmo que os desafios do DS” (UNESCO, 2005a: 2).

Este tipo de orientações tem vindo a influenciar a política educativa nas últimas décadas, como é o caso da Agenda 21 (1992) que coloca desafios concretos à política educativa no sentido do desenvolvimento *ser incorporado como parte essencial da aprendizagem* e o ensino sobre ambiente e desenvolvimento *ser integrado em todas as disciplinas* – Agenda 21, Capítulo 36 (INAMB, 1993).

Por seu lado, a EEDS-CEE/ONU enuncia as *Consequências para a Educação*, devendo as mesmas serem entendidas à luz da realidade de cada um dos sistemas educativos dos países, no sentido de se identificar o que já está a ser feito, o que necessita de ser reorientado ou complementado e as alterações a introduzir. Essas consequências abarcam áreas como: (i) Programas de aprendizagem e métodos pedagógicos; (ii) Estabelecimentos de ensino; Educação não formal e informal; (iii) Formação inicial e contínua de docentes e outros profissionais; (iv) Materiais pedagógicos; (v) Meios de comunicação social e Investigação.

Os próprios objetivos da EEDS-CEE/ONU – (i) *Assegurar que os enquadramentos políticos, regulamentares e operacionais apoiam a EDS*; (ii) *Promover o DS, através da aprendizagem formal, não formal e informal*; (iii) *Dotar os educadores das competências necessárias à integração do desenvolvimento sustentável nas suas actividades pedagógicas*; (iv) *Assegurar o acesso aos instrumentos e materiais adequados para a EDS* (IA, 2006: 7) – constituem orientações a ter em conta nas políticas educativas, principalmente ao nível das aprendizagens, da formação dos formadores e dos instrumentos educativos.

Neste contexto, a política educativa deverá responder aos desafios da sociedade moderna, no sentido de promover condutas que deverão, em última análise, manifestarem-se em comportamentos de respeito e de capacidade de escolha da população mundial.

De uma forma geral, sugere-se que os sistemas educativos se aperfeiçoem para fazer face ao carácter interdisciplinar da EDS, salientando-se que a implementação da EDS tenha em conta a melhoria da educação básica, a reorientação da educação no sentido do desenvolvimento sustentável, o aumento da sensibilização do público e a promoção da formação (IA, 2006: 9).

Aplicando a leitura dos instrumentos de referência para a implementação da EDS à realidade portuguesa, ressalta a importância das seguintes questões:

- *Portugal está a diligenciar no sentido da implementação da Década?*
- *Como estão a responder as instituições governamentais, com especial enfoque no Ministério da Educação, aos desafios colocados pela Década?*
- *O documento elaborado pelo GTD é suficiente para se dizer que Portugal tem um plano estratégico para a implementação da Década?*

- *O Protocolo de cooperação MA/ME será suficiente para se considerar que Portugal está a contribuir para a implementação da Década?*

Colocadas no seio da política educativa, as questões anteriores são fundamentais no contexto da presente investigação, na medida em que os seus produtos poderão reverter para o sistema educativo, nomeadamente através da reflexão e de propostas, que se possam concretizar no currículo nacional e no ensino da Geografia, e ainda pelo facto do estudo em si constituir igualmente um contributo para a implementação da Década.

Estas questões serão retomadas no Capítulo VI relativo às reflexões sobre as representações e nas conclusões, no entanto, destaque-se o facto do documento do GTD não ser uma estratégia formal, apesar de assumir, de forma cabal, os desafios da implementação da Década, apresentando por exemplo o objetivo estratégico “Transformar a escola num polo de incorporação e difusão dos valores do DS, assim como de informação e educação para o DS (...)” e um conjunto de metas quantificáveis das quais quatro se encontram mais diretamente relacionadas com o ensino formal (Quadro III.10.).

Assim, a política educativa deverá evoluir no sentido das mudanças nos métodos pedagógicos, da integração dos valores do DS em todas as facetas da aprendizagem e da melhoria da educação básica e da reorientação da educação.

Quadro III.10. Metas quantificáveis para o ensino formal.

Metas	2007	2010	2014
1 As questões de DS e os valores que lhe são inerentes	equacionados	integrados nos currículos de todos os níveis de ensino	manter
2 A prática de projetos no âmbito da EDS, levados a cabo pelas escolas de todos os graus de ensino e envolvendo a comunidade	10% das escolas	25% das escolas	maioria das escolas
3 “Guia de Boas Práticas de Sustentabilidade” a ser adotado pelas escolas e pelas universidades, que regule o seu funcionamento quotidiano	concretizado		
4 A formação contínua de professores deve contemplar o desenvolvimento de competências profissionais no domínio da EDS.	incluir conteúdos de EDS	incluir obrigatoriamente um módulo de EDS	manter

Fonte: CN-UNESCO, 2006.

3. Da teoria à prática: o caso português

A implementação da Década resulta de compromissos assumidos ao mais alto nível pelos diversos Estados-membros da ONU, em diversas escalas e, como tal, devem ser respeitados de forma universal, tendo em conta, obviamente, as realidades nacionais.

Recorde-se que este compromisso surge na sequência de outras obrigações assumidas no contexto internacional como é o caso da Agenda 21 cuja necessidade de implementação “por parte das autoridades políticas e administrativas locais advém, é bom lembrá-lo, de um compromisso que foi institucionalmente assumido pelo Estado português nos diversos níveis, seja nos documentos subscritos na Cimeira do Rio 92, seja através dos compromissos com as orientações, obrigações e políticas comuns no âmbito da União Europeia” (Schmidt *et al.*, 2005: 12).

A nível nacional as atividades de implementação e concretização dos objetivos da Década têm sido movidas, principalmente, pela energia da Comissão Nacional da UNESCO, da comunidade científica, aqui entendida como as instituições do ensino superior, e das ONG, por exemplo de Ambiente (ONGA), e se, nessas atividades, existe a participação de instituições governamentais, ela surge muitas vezes por arrasto.

De facto, as manifestações para a implementação da Década têm sido variadas (Anexo III.1.), sendo uma delas, a Conferência Internacional *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, Universidade do Minho (2004), que teve como principal objetivo preparar a implementação da Década e contou com as participações, entre outros, dos investigadores Charles Hopkins (Canadá), Daniela Tilbury (Austrália) e Edgar Gaudiano (México).

A partir do início de 2005, diferentes instituições, principalmente ONGA, aliaram os objetivos da Década aos objetivos relativos às atividades que já vinham incrementando no âmbito da EA. É exemplo disso a ABAE que integrou perfeitamente a EDS, no contexto do Programa Eco-Escolas que dinamiza, em Portugal desde 1996-97 e que envolve centenas de escolas e milhares de alunos. Este Programa aderiu de imediato aos desafios relativos à divulgação e implementação da DEEDS conciliando a sua principal finalidade de operacionalizar os princípios da Agenda 21 com os objetivos da Década.

Registe-se, também, que se deve à ABAE a primeira divulgação pública da DEEDS, em Portugal, ocorrida em janeiro de 2005 no *IX Seminário Nacional Eco-Escolas*, onde foram apresentados a *DEEDS-CEE/ONU* e o Projeto *ECOXXI*³⁶, e ainda, comunicações no âmbito da Década, destacando-se a de Mário Freitas: *Década das Nações Unidas da EDS*. Será de referir que ainda no mesmo mês a ASPEA nas suas *XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental* contou com a primeira participação oficial da CN-UNESCO para a apresentação do PAID.

³⁶O Projeto ECOXXI é inspirado nos princípios da Agenda 21 e procura reconhecer as boas práticas de sustentabilidade desenvolvidas ao nível dos municípios; teve início como Ano Zero, em 2005.

Saliente-se, também, o facto da ASPEA nas suas *XII Jornadas Pedagógicas*³⁷, 2005, (Anexo III.1) ter dinamizado um grupo de trabalho sobre a participação da Escola na DEDS, tendo os participantes referido que independentemente da terminologia EA ou EDS o que interessa é o que se faz nas práticas pedagógicas e que quanto à participação das escolas na DEDS não se tinham registado, até àquele momento, quaisquer manifestações. Neste evento, Luísa Schmidt (Universidade de Lisboa) apesar de elogiar a EA e de reconhecer publicamente o seu papel no âmbito da defesa do ambiente, não declinou a importância da EDS e considerou que a Década “é uma esperança para a consolidação do tema [EA e EDS – Um futuro comum], uma responsabilidade a assumir pelos poderes políticos e uma oportunidade a não perder por todos os que se têm empenhado numa educação para a cidadania em Portugal” (Schmidt, 2005: 22).

As Jornadas da ASPEA em anos seguintes continuaram a ter a Década como referência principal como os seus títulos demonstram (Anexo III.1.). Esta associação elaborou, também, o Projeto *Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade*, que lançou nas escolas do Algarve (2005-06), com a finalidade de servir de experiência à implementação da DEDS nas escolas, no contexto da comunidade local. Este projeto contou com o reconhecimento do seu interesse pedagógico por parte da DGIDC e do IA, para além do apoio institucional da CN-UNESCO.

Ainda quanto ao contributo das ONGA, neste contexto, merecem ser mencionados o caso da Liga para a Protecção da Natureza (LPN), a mais antiga, fundada em 1948 que, entre outros eventos, dinamizou em 2005, no Porto, o debate *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Anexo III.1.) e da *Almargem*, que, no mesmo ano, no âmbito do 3º *Encontro Regional de Ambiente do Algarve* (Anexo III.1.), incluiu no programa um painel intitulado *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Neste último foram apresentados resultados de investigações, divulgada a EEDS-CEE/ONU, e mostradas iniciativas de implementação da Década.

Sendo a UNESCO a instituição responsável pela implementação da DEDS, como seria de esperar, a CN-UNESCO, em Portugal, assumiu desde cedo um papel ativo na promoção da Década, envolvendo-se nas respostas às solicitações de apoio institucional e de participação em eventos relativos à Década, que vão surgindo, de forma espontânea, por parte de instituições diversas como as ONG, e, em iniciativas geradas dentro da própria comissão.

Um dos exemplos das iniciativas da CN-UNESCO foi a constituição do Grupo de Trabalho para a DEDS, em maio de 2005 (Anexo III.1.), composto por um conjunto de especialistas

³⁷ Realizadas entre 27 e 29 de janeiro de 2005 e intituladas *Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*.

representantes de diversas entidades como o ME, o MA, ONG e investigadores do ensino superior. A hipótese de constituição deste grupo surgiu pela primeira vez em fevereiro de 2005 entre representantes da CN-UNESCO e o Departamento da Educação Básica (DEB) numa reunião solicitada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto no sentido de se autorizar a chancela da UNESCO, no âmbito da DEDS, em materiais pedagógicos elaborados no âmbito do Projeto Terra I, que tinha contado com a parceria, entre outros, com os então, IIE e IPAMB.

Deste grupo resultaram essencialmente a edição do documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006), em maio de 2006, que segundo palavras do então presidente da CN-UNESCO, pretende “afirmar os elementos de uma estratégia nacional” (CN-UNESCO, 2006: 3); um debate público do documento, em julho de 2006, para apresentação e promoção da discussão pública do documento, complementadas com um *blog* criado para o efeito e localizado no site da CN-UNESCO; e o Colóquio Internacional *Activar o Futuro: objectivos e Estratégias da EDS*, em dezembro de 2006 (Anexo III.1.).

O GTD, identificou um conjunto de iniciativas que tiveram início antes do lançamento da Década, que já eram ou poderiam ser orientadas para a EDS, bem como outros projetos em emergência, em 2005, planificados intencionalmente no contexto da DEDS (Quadro III.11.).

Quadro III.11. Iniciativas orientadas para a EDS, em 2005.

Iniciativas no terreno	
1	Agenda 21 Escolar
2	Castro Verde Sustentável (Coord. ONGA LPN)
3	Coastwatch (Coord. GEOTA)
4	Ecocasa (Coord. ONGA QUERCUS)
5	Eco-Escolas (Coord. ONGA ABAE)
6	Jovens Repórteres para o Ambiente (Coord. ABAE)
7	Padre Himalaya (Sociedade Portuguesa de Energia Solar-Ciência Viva)
8	Rede de Escolas Associadas da UNESCO (Coord. CN-UNESCO)
9	Rede de Projetos do Programa Ciência Viva (Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica)
10	Rede Educação do Consumidor (Coord. Instituto do Consumidor)
11	Rede de Lojas do Comércio Justo (Coord. Rede Nacional de Consumo Responsável)
Projetos em emergência	
1	Projeto <i>Alterações Climáticas Carbon Force</i> (Coord. IA)
2	Projeto <i>Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade</i> (Coord. ONGA ASPEA)
3	Projeto <i>Eurolifenet</i> (Coord. Centro de Investigação de Tecnologias de Informação para uma Democracia Participativa)
4	Projeto <i>O ambiente é de todos, vamos usar bem a energia</i> (Coord. EDP - Energias de Portugal)

Fonte: CN-UNESCO, 2006:30

Será de referir, ainda, que a CN-UNESCO que tinha pouca visibilidade no movimento relacionado com as questões ambientais, em Portugal, mantendo-se mesmo ausente das atividades relacionadas com a EA, destaca-se, pelo menos, entre maio de 2005 (criação do GTD) e o Ano Internacional do Planeta Terra (2007-2009), como uma das entidades com maior visibilidade no contexto da Década, quer enquanto entidade de apoio institucional quer enquanto entidade dinamizadora.

A Tapada Nacional de Mafra é outra das instituições que aderiu à Década, tendo organizado em outubro de 2006 o *Workshop* “A Educação Ambiental no Presente pelo Futuro – Rumo à sustentabilidade” (Anexo III.1.). No decorrer deste evento emergiu um projeto para colocar em prática as orientações e metodologias referidas no documento do GTD da CN-UNESCO, que viria a envolver diversas instituições, escolas dos concelhos de Mafra e de Torres Vedras.

Outra atividade de destaque foi o 1º *Congresso Ambiente e Sociedade*, em 2008 (Anexo III.1.), organizado pelo Instituto Superior de Ciências Educativas e a Câmara Municipal de Odivelas, como forma de estas instituições se associarem à celebração da Década.

Em continuidade, refira-se que ao nível governamental, se destacam duas iniciativas no domínio da implementação da Década (Anexo III.1.): a publicação portuguesa da EEDS-CEE/ONU (IA, 2006), cuja tradução esteve a cargo do então IA e da DGIDC, cumprindo-se a recomendação incluída na própria estratégia quanto à sua tradução para a língua oficial dos diferentes países; e o Protocolo de cooperação MA/ME para promover a educação ambiental para a sustentabilidade (APA, 2005).

Ao nível da comunidade científica, a investigação tem vindo a orientar-se no sentido do DS, salientando-se o Programa Polar Português, que integrou o Ano Polar Internacional (2007-09), e a criação de “cursos de diferentes níveis de ensino superior que têm como objetivo a promoção da sustentabilidade” (Gomes, 2010: 33). Destacam-se, na Universidade Católica do Porto (2012), os Cursos de Formação Avançada em Sustentabilidade: (i) Sustentabilidade e sociedade; (ii) Sustentabilidade e ambiente; (iii) Políticas e práticas de sustentabilidade; (iv) Inovação em sustentabilidade, que no seu conjunto constituem o programa da Pós-Graduação em Educação-Ação para o Desenvolvimento Sustentável, desenvolvidos no contexto do Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Área Metropolitana do Porto (CRE-Porto).

Entre 2007 e 2009, com o objetivo de promover os objetivos e a implementação da Década, foram criados em Portugal, três Centros Regionais de Excelência (CRE) em EDS: o Centro Regional de Educação e Investigação Associada à Sustentabilidade do Oeste, 2007

(CREIAS-Oeste); o CRE-Porto, 2009, e o Centro Regional de Peritos em Desenvolvimento Sustentável nos Açores, 2009 (CRE-Açores).

Estes CRE congregam instituições e pessoas que estão envolvidas de modo formal ou informal na EDS e visam aumentar a qualidade e articulação das iniciativas e dos equipamentos e desenvolver e divulgar ferramentas para a implementação e boa condução de projetos no domínio da EDS.

Os CRE portugueses distinguidos, como tal, pela ONU, integram uma rede mundial de CRE, constituída em 2009 por 61 centros, que têm como meta principal atingir os objetivos da Década.

A nível regional destaca-se o Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA) da DRE Algarve, que criou uma rede de escolas e instituições que desenvolvem projetos em ciclos temáticos plurianuais.

No quadro dos projetos desenvolvidos nas escolas haverá com certeza inúmeras iniciativas de EDS, no entanto um estudo alargado a cerca de 15 000 estabelecimentos escolares aponta para a necessidade de se reforçar a ideia da interdependência das componentes da sustentabilidade, o ambiente, a sociedade e a economia (Schmidt *et al.*, 2010). Neste balanço verifica-se que os projetos têm EA a mais e EDS a menos, existem poucas parcerias entre a comunidade em que a escola se integra, dá-se a primazia a faixas etárias mais baixas em detrimento dos jovens, e faltam redes de ligação entre os projetos a nível local, regional e nacional, inviabilizando assim a possibilidade de partilha de experiências e ações concretas (Schmidt *et al.*, 2010).

Apesar de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da EDS, não existe, no entanto, a nível nacional uma base de dados organizada que permita dar visibilidade aos projetos das escolas. Porém, nas iniciativas organizadas por diferentes instituições governamentais e não-governamentais vão sendo dados a conhecer esses projetos, como foi o caso da cerimónia de apresentação do CRE-Porto, na Casa de Serralves, em abril de 2009 (Quadro III.12.).

Ainda no que concerne a iniciativas de EDS em escolas, refira-se o projeto *Cidadania e sustentabilidades para o séc. XXI. Caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores* (Anexo III.1.), coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e cofinanciado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD). Este projeto (2009-2013) tem como um dos objetivos promover a intervenção em defesa do património regional nos domínios da biodiversidade, da geodiversidade e do património histórico e cultural, e, junta

como parceiros vinte e nove instituições governamentais e não-governamentais, de nível regional e nacional, envolvendo escolas das ilhas Terceira, Pico, Faial e S. Miguel.

O CNE em agosto de 2011 dedicou ainda à EDS o seu boletim digital, e-CNE (Anexo III.1.) e em 2012 editou o livro *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (CNE, 2012) que compila as comunicações apresentadas no seminário EDS que dinamizou em março de 2011, os textos das audições efetuadas no âmbito da preparação de uma recomendação sobre Educação para o Risco e a própria recomendação (DR, 2011c). Neste último são referidos como resultado de uma mostra de projetos vinte e seis projetos de EDS, abordando domínios muito diversos como responsabilidade social, pegada ecológica, hábitos de consumo, biodiversidade, geodiversidade, eficiência energética e compostagem (Gomes, 2012).

Refira-se, igualmente, que a revista *Noesis* nº80 (2010), da responsabilidade do ME, dedicou o seu dossiê temático à EDS com os artigos: (i) *Questões e razões. O que significa educar para o DS?* (Soromenho-Marques, 2010), clarificando os princípios orientadores para a abordagem da EDS; (ii) *Feito e Dito. O pontapé na porta* (Schmidt, 2010), problematizando a questão da EDS e fazendo um balanço do que foi feito nos últimos anos em matéria de EDS; (iii) *No terreno. Educação para o Desenvolvimento Sustentável: das teorias às práticas* (Gomes, 2010) apresentando o panorama das atividades nacionais em matéria de EDS.

Salienta-se por último a Conferência sobre o balanço da DEDS, organizada, em março de 2010, pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL), a APA e a CN-UNESCO. Nela participou, entre outros, Arjen Wals, da Universidade de Wageningen, Holanda, responsável pela avaliação intercalar da Década. Aqui foi referido que as mudanças não decorrem unicamente dos avanços tecnológicos e de medidas legislativas, pois as respostas aos desafios da sociedade contemporânea devem ser acompanhadas de mudança de mentalidade, de valores e de estilos de vida e do fortalecimento de capacidades das pessoas no contexto da mudança. Salientou-se, também, que no balanço da Década se tem registado o envolvimento de muitos governos, ONG, agências das NU e empresas várias na promoção de aprendizagens e desenvolvimento de competências, com vista à procura de soluções de sustentabilidade, recorrendo a temas como as alterações climáticas, gestão de riscos, perda da biodiversidade, e produção e consumo sustentáveis.

Sublinhe-se que o cenário atrás desenhado teve a intenção de identificar e caracterizar iniciativas promotoras da Década, em Portugal e a consequente promoção da EDS, mas não teve o propósito de ser exaustivo e, como tal, as iniciativas apresentadas são apenas algumas das que mais se evidenciam no âmbito da implementação da Década, mas muitas outras

poderão estar a trabalhar no mesmo sentido. Podemos afirmar, pois, que, em Portugal, existe um movimento favorável à Década, manifestado essencialmente em projetos no terreno.

Quadro III.12. Projetos demonstrativos de EDS.

Projetos	Escola
O Impacto de Metais Pesados na Biodiversidade: Caso das Minas de Regoufe	Escola Secundária de Arouca
Uma Árvore na Escola Origina mais Gelo no Ártico	Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior
Instrumentos musicais feitos a partir de materiais reutilizáveis e amigos do ambiente	Agrupamento de Escolas de São Roque e Nogueira do Cravo
Wave, uma bicicleta que permite, através do movimento, carregar baterias de telemóveis	Escola Artística e Profissional Árvore

4. Critérios de Qualidade para Escolas-EDS

Num contexto de implementação da Década foi elaborado um estudo com base na aplicação de Critérios de Qualidade que podem constituir uma base de reflexão para as escolas interessadas na implementação da EDS. Este estudo pretendeu constituir-se como um exercício de avaliação daqueles critérios à realidade portuguesa, bem como provocar a reflexão sobre o envolvimento das escolas na integração da EDS, com o exemplo das organizações escolares focadas nesta investigação.

Como forma de contribuir para que as metas da Década sejam atingidas e no sentido de promover a reflexão no âmbito dos desafios colocados às escolas no domínio da EDS, a rede europeia *School Development through Environmental Education* (SEED)³⁸ no âmbito do Programa COMENIUS III publicou em 2006 uma lista de Critérios de Qualidade (CQ) para as escolas que pretendam envolver-se no processo de implementação da EDS, a partir de um estudo efetuado sobre Eco-Escolas em treze países da OCDE, não incluindo Portugal. Este documento foi considerado como um dos treze projeto exemplares, enquanto estudos de caso, no âmbito da Década, selecionados pela UNESCO a partir da documentação internacional no contexto das experiências relacionadas com os processos e com as aprendizagens (Tilbury, 2011).

O documento intitulado *Critérios de Qualidade para Escola EDS: Guia para a melhoria da qualidade da EDS*, considerado como fundamental para o desenvolvimento da EDS nas escolas, no âmbito desta investigação, foi traduzido para português a partir do texto original em inglês

³⁸O trabalho da rede SEED constitui um exemplo concreto das atividades da *Environment and School Initiatives* (ENSI), uma rede descentralizada de organismos educativos nacionais e de instituições de pesquisa. A rede ENSI, órgão descentralizado do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE, é um dos parceiros da UNESCO na Década, com a finalidade de envolver todos os países em estratégias concretas de implementação, desenvolvimento acompanhamento e avaliação no domínio da EDS. Refira-se que Portugal integrou a ENSI entre 1986 e 1994 tendo como seu representante o ME.

(Breiting *et al.*, 2006). Com base neste documento procedeu-se a um estudo no sentido de se verificar a possível adaptação destes CQ à realidade das escolas portuguesas.

Estes critérios podem criar um ponto de partida para a reflexão em torno das questões da EDS, considerando-se que os CQ (Anexo III.2.) ao serem objeto de discussão por parte das escolas poderão constituir um instrumento fundamental para as mesmas poderem internamente analisar o seu percurso no domínio da EDS. Os CQ encontram-se congregados em três grupos e quinze domínios, num total de 52 critérios (Quadro III.13.).

O estudo realizado no contexto desta investigação desenvolveu-se durante o ano letivo 2006-2007, na nossa amostra: Ag. Algoz, Ag. SRNC e C. Valsassina. Para tal elaboraram-se dois questionários onde se solicitava aos professores que avaliassem, no primeiro, a *adaptação dos CQ à realidade das escolas portuguesas* e que fizessem, no segundo, um exercício de reflexão quanto ao *posicionamento* dos seus agrupamentos e colégio face a esses critérios. Pretendeu-se, assim, por um lado, identificar as representações que estas Eco-Escolas têm do seu percurso no contexto da EDS e, por outro lado, validar a aplicação do CQ às escolas portuguesas.

Acrescente-se, o facto de, anteriormente à aplicação destes questionários, os *Critérios de Qualidade para Escolas-EDS* terem sido objeto de reflexão por parte dos professores e educadores destas organizações escolares, no contexto de uma ação de formação que foi ministrada em setembro de 2006 e cuja aplicação contou com a colaboração dos órgãos de gestão.

Quadro III.13. CQ para Escolas-EDS, grupos, domínios e critérios.

Grupos	Domínios	Critérios
I. Critérios de qualidade relativos à qualidade dos processos do ensino e aprendizagem	9	33
II. Critérios de qualidade relativos à política e organização escolares	4	13
III. Critérios de qualidade relativos às relações externas da escola	2	6
Total	15	52

Adaptação dos Critérios de Qualidade à realidade das escolas portuguesas

O questionário relativo à *adaptação dos Critérios de Qualidade à realidade das escolas portuguesas* foi aplicado junto dos coordenadores dos diferentes departamentos, incluindo o 1º CEB e os JI, tendo os órgãos de gestão procedido à recolha dos dados e compilação dos mesmos, dado origem a um documento ilustrativo da visão geral do agrupamento/colégio.

Neste questionário era pedido que se assinalasse o grau de interesse para cada um dos 52 CQ, tendo em conta a sua *adaptação à realidade das escolas portuguesas*, na escala 1-sem

interesse, 2-*com interesse se reformulado* e 3-*com interesse* (Quadro III.14.). Assim, quando a resposta recaiu, por exemplo, sobre o item 2 - *com interesse se reformulado*, significa que se considerou que aquele critério só se adapta à realidade das escolas portuguesas se for reformulado, por outro lado, se a escolha foi 1-*sem interesse*, significa que o critério não tem qualquer significado no contexto do sistema educativo português. Por fim, se a escolha se situou no 3-*com interesse*, isso significava que o critério se enquadra e pode ser utilizado nas escolas portuguesas.

Os dados do questionário foram compilados num único documento por escola, ilustrando o grau de interesse dominante dos valores que foram atribuídos, relativamente à *adaptação* desses critérios à *realidade das escolas portuguesas*, por exemplo, se no documento final um determinado critério apresenta a opção 3-*com interesse*, significa que essa foi a opção da maioria dos professores e educadores.

Os agrupamento de escolas e o colégio, consideraram que a totalidade dos CQ se adaptam à realidade das escolas portuguesas (Anexo III.3.), registando-se que dos 52 critérios:

- 48 foram considerados *com interesse* pelos dois agrupamentos e pelo colégio;
- 3 critérios (critérios 3, 39 e 48) foram considerados *com interesse* por dois dos grupos e *com interesse se reformulados* por um deles;
- 1 critério (critério 49) foi considerado *com interesse* por dois dos grupos e *sem interesse* apenas por um deles.

Posicionamento dos agrupamentos/colégio face aos Critérios de Qualidade

O questionário sobre o *posicionamento* das organizações escolares face aos CQ, pretendeu identificar a representação dos professores e educadores, num total de 194 respondentes, relativamente aos contributos de cada uma das organizações escolares para a EDS. Aqui foi pedido para cada um dos 52 CQ que os inquiridos identificassem na escala de 0 (*nada*) a 10 (*plenamente*) qual o posicionamento que atribuíam à sua organização escolar quanto à concretização desses CQ, como é exemplificado de seguida para o critério 1 (Quadro III.15.).

A distribuição dos valores atribuídos, em cada um dos agrupamentos e no colégio, aos seus posicionamentos face aos CQ é ilustrado no Anexo III.4. Estes resultados foram obtidos através da aplicação do questionário a quatro grupos de respondentes: (i) o órgão de gestão; (ii) professor coordenador da Eco-Escola; (iii) professores do 1º CEB e educadores; (iv) professores dos 2º e 3º CEB.

A partir do cálculo da média aritmética dos valores atribuídos a cada CQ pelos quatro grupos obteve-se um conjunto de dados gerais, verificando-se que a representação dos inquiridos se situa maioritariamente acima do nível 6-7, o que significa que as organizações escolares consideram que os CQ no domínio da EDS estão a ser, do ponto de vista da sua concretização, *bastante* conseguidos (Anexo III.4.).

Saliente-se que o Ag. Algoz, relativamente ao seu posicionamento face à concretização dos CQ, é o único que apresenta valores inferiores a 6 (*bastante*), em oito critérios (critérios 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17 e 21), sendo um deles, o critério 11, *Os alunos trabalham com estratégias de planeamento como forma de reduzir riscos futuros e de aceitar a incerteza*, considerado *pouco* concretizado (Anexo III.4.).

Relativamente ao otimismo sobre a forma como se concretizam os CQ, deve destacar-se que o Ag. SRNC e o C. Valsassina são os que apresentam maior confiança quanto ao grau de concretização dos CQ, apresentando o primeiro, nove critérios com valor 9 e o segundo, cinco critérios com valor 9, o que significa que pelo menos esses CQ estão a ser muito conseguidos do ponto de vista da sua concretização.

Quadro III.14. Extrato da primeira parte do questionário relativo à adaptação dos CQ.

Domínios	Critérios de Qualidade (CQ)	1	2	3
1. Domínio dos processos de ensino e aprendizagem	1. Os professores ouvem e valorizam as preocupações, experiências, ideias e expectativas dos alunos, e os seus planos didáticos são “flexíveis” e abertos à mudança.			
	2. Os professores encorajam a aprendizagem cooperativa e experiencial			
	3. O ensino tem em conta o valor das atividades práticas, relacionando-as com o desenvolvimento conceptual e a capacidade de teorização dos alunos.			
	4. Os professores facilitam a participação dos alunos e criam contextos favoráveis ao desenvolvimento da sua própria aprendizagem, ideias e perspetivas.			
	5. Os professores procuram meios de avaliar os resultados dos alunos que sejam coerentes com os critérios atrás mencionados.			
	Outro			

Quadro III.15. Questão 1 do questionário de posicionamento face aos CQ.

Questão 1.										
Os professores ouvem e valorizam as preocupações, experiências, ideias e expectativas dos alunos, e os seus planos didáticos são “flexíveis” e abertos à mudança.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
nada	muito pouco		pouco		indeciso	bastante		muito		plenamente

Podemos, ainda, acrescentar que o Ag. SRNC é aquele que, de uma forma geral, apresenta maior otimismo relativamente à concretização dos CQ, apontando 42 critérios (81% do total) como *muito* concretizados e os restantes 10 critérios (19%) como *bastante* concretizados (Figura III.1.). Quanto ao C. Valsassina a sua ordem de otimismo quanto à concretização dos CQ divide-se entre o *bastante* e o *muito concretizados* , respetivamente 24 e 28 critérios (Figura III.1.).

Acrescente-se, ainda, que estes questionários poderão, em outras aplicações, ser completados, o primeiro com uma segunda parte que permita uma reflexão sobre o tipo de reformulação a propor e o segundo com uma parte que identifique exemplos concretos de concretização dos CQ.

Um outro exemplo ilustrativo da aplicação dos CQ no contexto das Eco-Escolas, foi realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado elaborada por João Gomes, 2009, onde se propõe a relevância de solicitar às escolas que, aquando da elaboração do relatório de candidatura ao galardão bandeira verde, forneçam exemplos da forma como trabalham cada um dos critérios de qualidade (Gomes, 2009).

Em suma, de uma forma geral, a maioria dos 52 *Critérios de Qualidade* adaptam-se à realidade das escolas portuguesas, na perspetiva da nossa amostra que considera, igualmente, encontrar-se no caminho da sua concretização. Assim, para além de serem casos exemplares de Eco-Escolas com experiência reconhecida no âmbito da EA, os agrupamentos de Algoz e de SRNC e o C. Valsassina, estão, também, no caminho de se constituírem como *Escolas-EDS* .

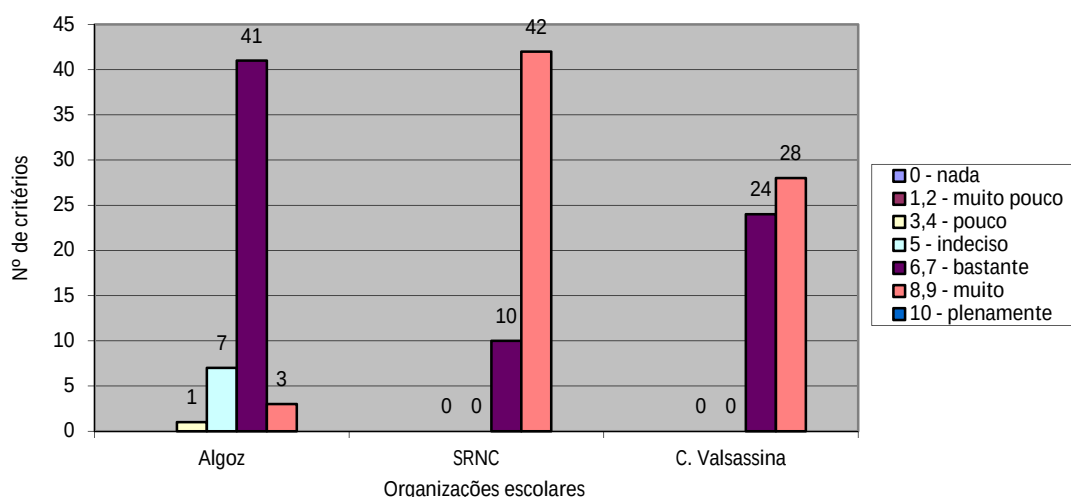


Figura III.1. Posicionamento das organizações escolares face aos CQ para Escolas EDS.

5. Síntese

Neste capítulo apresentou-se a Década e analisaram-se os principais documentos de referência para a sua implementação, a nível internacional, o PAID e a EEDS-CEE/ONU, e, no nível nacional, o documento estratégico da CN-UNESCO e o Protocolo de cooperação MA/ME. Isto sempre na perspetiva dos desafios lançados pela implementação da EDS na política educativa nacional.

Demos conta, também, de várias atividades de qualidade que têm sido desenvolvidas no contexto português no domínio da Década e da implementação da EDS. Salientando-se a falta de estratégia nacional no que se refere à implementação da EDS e à avaliação do grau de concretização da Década. Destacamos aqui o paradoxo, de na nossa opinião existirem muitos projetos exemplares na prática relacionada com a implementação da Década em Portugal e os mesmos não serem referidos na documentação internacional elaborada pela UNESCO como forma de monitorização da mesma, de que são exemplo o documento *Educación para el Desarrollo Sostenible: Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje* (Tilbury, 2011) e o relatório intercalar *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development* (Wals, 2012). A esta situação não será alheio o facto de Portugal não ter criado as estruturas previstas no PAID, para além de não ter investido numa estratégia nacional de EDS, nem numa plataforma de divulgação das práticas de EDS. Não descuramos, porém o esforço que a CN-UNESCO tem feito no sentido de colmatar esses vazios, que, dados os seus poucos recursos, na nossa perspetiva, não tem conseguido alcançar.

Apresentou-se, ainda, um estudo desenvolvido nas organizações escolares envolvidas na investigação, com base em critérios de qualidade para escolas que tenham em vista o seu desenvolvimento no contexto da EDS. Daqui resultou que os critérios de qualidade em estudo servem a realidade das escolas portuguesas e que as organizações escolares da amostra da investigação se encontram no caminho da concretização desses critérios.

Importa ainda, para fechar este capítulo, referir que a implementação da Década tem sido objeto de debate, havendo quem se manifeste favoravelmente e outros que discordam com a existência de uma década dedicada à EDS. Assim, na abordagem à Década poderão estar, na nossa perspetiva, subjacentes duas óticas de discussão principais, relacionadas com a pertinência da própria Década e a outra com a efetiva implementação da EDS, onde se centra a nossa investigação.

Os entendimentos favoráveis valorizam as oportunidades que a Década pode criar em termos de espaços de reflexão mundial sobre temas como a globalização, a degradação dos recursos naturais, as alterações climáticas, os direitos humanos, e pelo reforço dos investimentos na diminuição do analfabetismo e da pobreza, na promoção da paz e na valorização do património cultural e, primeiramente, pelo facto de colocar a educação no centro das questões relacionadas com o DS. São variados os exemplos de instituições que desde cedo olharam a proclamação da Década como uma oportunidade para a melhoria do mundo, em geral, e para o aumento da qualidade da educação, capacitando-a no domínio das crises atuais, em particular. Disto demos conta ao longo deste capítulo.

No entanto existem também posições discordantes relativamente à Década, havendo quem afirme que a sua implementação nada vem adiantar ao que já está a ser feito, principalmente, ao que está a ser feito no domínio da EA, e que vem ampliar a asfixia que a EDS traz ao desenvolvimento da EA (Meira, 2005; Sato, 2005). Porém, há concordância com o facto de, uma vez que o processo de implementação da Década e da EDS já se encontra em curso, ser de esperar que esse processo incida de forma positiva nas políticas educativas e ambientais.

Acrescente-se que a contracorrente parece enquadrar-se num panorama mais geral de vozes críticas à ONU, pois esta instituição provoca, paradoxalmente, paixões e suscita os juízos mais contraditórios (Bertrand, 2004). Sendo a razão deste paradoxo, segundo o mesmo autor, o facto de contrariamente a outras instituições, a ONU não ter sido criada para responder a necessidades precisas e concretas, mas sim encarregada de corresponder a um sonho, e como tal não é surpreendente que cada um projete nela os seus fantasmas, as suas frustrações ou as suas ilusões. Este sonho é o da Paz³⁹.

Embora a ONU seja associada principalmente às questões da paz e da segurança a verdade é que esta organização dedica a maior parte dos seus recursos a cumprir o compromisso da Carta das NU que consiste em “promover níveis de qualidade de vida mais elevados, trabalho permanente para todos e condições de progresso e desenvolvimento económico e social” (NU, 2000: 145). Acrescente-se que num mundo globalizado, a paz, o desenvolvimento e a proteção ambiental são interdependentes e inseparáveis, conforme é apresentado no princípio 25 da Declaração do Rio (INAMB, 1993).

Por fim, de acordo com o cenário apresentado neste capítulo, consideramos ser necessário que ao nível da política educativa seja reforçado o investimento na Década, o que concorda

³⁹As ideias sobre a Paz levaram à criação da Sociedade das Nações em 1919, e depois à ONU em 1945. Para compreender a ONU e os seus problemas, neste princípio do século XXI, é necessário partir dos horrores da guerra e dos sentimentos pacifistas que eles inspiraram (Bertrand, 2004: 20).

com o relatório de monitorização da Década, elaborado pela UNESCO. Nele é referido que a Década se encontra próxima do fim, sendo necessário continuar a investir nela, devendo os governos e os agentes envolvidos reforçarem os seus investimentos no desenvolvimento da EDS potenciando a sua característica catalisadora de inovações e de transformação (UNESCO, 2012).



Equilíbrio. Gomes M, Búzios, Brasil, 2006.

CAPÍTULO IV – A Década e a EDS na política educativa portuguesa

Depois de ter sido feito o enquadramento na perspetiva da EDS e de se ter apresentado a fundamentação teórica da investigação no contexto da Década, importa, agora, fazer uma caracterização do cenário português, no domínio da política educativa em que decorre a investigação, no sentido de se verificar a forma como a educação integra as orientações internacionais e nacionais no âmbito da Década e da EDS.

1. Do direito internacional às implicações na política nacional

O ser humano com as suas atividades provoca, na maioria das vezes, alterações no meio em que vive, sendo essas alterações mais ou menos agressivas para o ambiente e com consequências mais ou menos gravosas à sua condição de ser vivo. Por isso, desde há muitos séculos, quando ainda havia uma utilização moderada dos recursos, renováveis ou não, foram sendo criados instrumentos de regulação dessas atividades, de que é exemplo a Inglaterra que, desde o século XIII, aplicava sanções aos responsáveis pela poluição do ar na cidade de Londres (Chovin e Roussel, 1971; Janqueix-Yacono, 1991; Gomes, 1995). Outro exemplo, em 1810, Napoleão I, em França, classifica os estabelecimentos industriais e comerciais segundo a

intensidade de nocividade – perigosos, insalubres, incómodos – impondo contratos para a sua localização, no sentido de não serem misturados com as habitações (Janqueix-Yacono, 1991; Gomes, 1995).

À medida que a sociedade foi tornando mais complexa a sua relação com o ambiente, a ponto de se tornar numa “sociedade de risco”, tal como a define Beck (2001), sucederam-se os regulamentos ao ritmo do desenvolvimento tecnológico e do crescimento económico, com vista a proteger as populações e os ecossistemas (Charbonneau, 2009) dos riscos cada vez mais diversificados.

Estas repostas jurídicas que visam se não extinguir os riscos pelo menos torná-los socialmente aceitáveis, passaram em muitos casos para a escala internacional, à medida que os riscos se foram globalizando. Surgiu assim uma regulamentação jurídica cada vez mais complexa que é fundamental compreender no contexto da EDS, como faremos em seguida.

Apesar de a investigação se enquadrar na realidade nacional portuguesa, não podemos deixar de fazer algumas referências a acordos e compromissos assumidos no quadro da ONU ou da UE, uma vez que constituem orientações internacionais que podem influenciar as políticas nacionais. Acrescente-se o facto de, atualmente, na conjuntura mundial, as políticas nacionais serem influenciadas, cada vez mais, por uma política global manifestada em diplomas estabelecidos em diversas instâncias internacionais.

Será de fazer, desde já, alusão a alguns aspetos técnicos de carácter jurídico para melhor entendermos a forma como, do ponto de vista legal, a política educativa nacional se posiciona perante a Década e a EDS. Esta abordagem pretende clarificar aspetos relacionados com o direito público nos níveis internacional, comunitário (da UE) e nacional, recorrendo, principalmente, a exemplos no domínio do direito ambiental. Isto, pelo facto de o ambiente constituir uma das vertentes do DS e, como já foi explanado anteriormente, a evolução da EDS ter decorrido durante as duas últimas décadas, muito próxima da evolução da EA. Não querendo, no entanto, desvalorizar outros domínios fundamentais da sociedade contemporânea como os direitos humanos ou o consumo.

Note-se que se chama legislação aos instrumentos que estabelecem as regras da política interna, enquanto a formalização das relações entre Estados-Nação corresponde a tratados, convenções ou acordos. No entanto, na UE podemos falar de legislação comunitária, apesar de o seu tratado não utilizar o termo legislação mas enumerar certos instrumentos, diretivas, regulamentos ou decisões (Anexo IV.1.) que vulgarmente se apelidam de legislação, como na política nacional (Haigh, 1994).

Refira-se que a legislação no âmbito do direito internacional, em matéria de ambiente, tem como ponto de partida para aquilo a que é legítimo chamar a era ecológica, o ano de 1968⁴⁰, quando o CE adotou duas declarações importantes, uma sobre a luta contra a poluição do ar, a outra sobre a proteção dos recursos hídricos (Kiss, 1994). Sublinhe-se que o direito internacional do ambiente faz parte do direito internacional público, no mesmo plano que o direito internacional do mar ou os direitos do homem, e que o primeiro foco dos juristas foi para os casos de poluição transfronteiriça, quando a atenção pública mundial foi atraída pelos problemas do ambiente. Salientando-se que “desde os primórdios da elaboração de uma legislação internacional sobre proteção do ambiente, as regras adotadas dividiram-se em quatro grandes grupos, consoante o seu objetivo: proteção das águas continentais, do mar, da atmosfera e, por fim, da fauna e da flora” (Kiss, 1994: 155).

A solução dos problemas ambientais à escala global não dispensa, porém, a adoção de medidas nacionais para a construção das respostas adequadas a esses desafios, mas, não é menos certo que uma solução global depende de uma coerente e firme tomada de posição da comunidade internacional, sendo que “essa tomada de posição há-de expressar-se, justamente, em instrumentos jurídicos internacionais, de que é exemplo a Convenção de Viena⁴¹ de 1985, sobre a proteção da camada de ozono, e o respetivo Protocolo de Montreal⁴², de 1987” (Pereira, 1994: 166).

No entanto, estes instrumentos jurídicos internacionais nem sempre têm as repercussões esperadas a nível nacional, pois, “muitas vezes os compromissos em que assentam as convenções internacionais reduzem-se a declarações de princípio, de cumprimento dificilmente verificável” (Pereira, 1994: 170), isto, apesar de estas convenções permitirem superar contestações políticas e económicas que, em cada um dos Estados, se colocam à adoção de medidas de proteção ambiental.

Acresce que a força das convenções ambientais, que devem ser integralmente cumpridas sem alterações ou exclusões por parte das partes, é diretamente proporcional à resistência dos Estados em autolimitar-se nos seus direitos de exploração dos bens naturais mais valiosos do ponto de vista económico. “Daí que o *soft law* impere no direito internacional do ambiente ou, por outras palavras, este seja um domínio de normatividade relativa” (Gomes, 2008: 370).

⁴⁰ Antes desta data os acordos relativos ao ambiente encontravam-se impregnados duma visão utilitarista, onde a proteção de animais e de plantas era proposta na medida em que serviam o ser humano mais pelo seu valor enquanto recursos naturais do que pelo seu valor ambiental intrínseco.

⁴¹ Portugal é parte na mesma Convenção tendo entrado em vigor em 15 de janeiro de 1989 (DR, 2006a).

⁴² Aprovado para ratificação em Portugal em 1988 (DR, 1988).

Convém reter que, mesmo nas convenções internacionais, assinadas pelos diferentes Estados, para se verificar uma vinculação jurídica internacional esses Estados precisam de as ratificar a nível nacional e de criar os instrumentos adequados aos compromissos assumidos, o que pode constituir um processo moroso.

Retenha-se, ainda, o facto de a diversidade de fontes e de diplomas internacionais no domínio da temática ambiental poderem contribuir para que a sua importância relativa dentro de cada Estado das NU possa ser desvalorizada. Sendo que a multiplicação dessas fontes de emissões normativas, desde a ONU e a sua "família", a organizações de carácter regional, e mesmo a organizações não-governamentais, apesar de não produzirem direito internacional, contribuem para a sua divulgação junto da opinião pública e são, muitas vezes, motores da sua aplicação por Estados pouco entusiastas de cumprirem os seus compromissos (Dupuy, 1991, citado em Gomes, 2008).

Retenha-se, também, a ideia de que as convenções internacionais são formuladas, muitas vezes, de uma forma em que os limites entre o dever de agir e o livre arbítrio da sua aplicação a nível nacional são muito ténues, uma vez que deixa a liberdade de cada parte contratante dever agir de acordo com as suas condições e capacidades particulares ou na medida do possível e apropriado, o que permite afirmar que “facilmente se compreende que um dever estabelecido na lei para funcionar na medida do possível e conforme o apropriado..., é um dever esvaziado de conteúdo preciso e desprovido de força coerciva” (Pereira, 1994).

Em suma, evidencia-se que o direito internacional, o direito comunitário e o direito nacional, se articulam no sentido de, em última instância, se aplicarem a nível nacional, os diplomas de interesse internacional. Recorrendo-se, para tal, a um conjunto de instrumentos jurídicos facilitadores dessa articulação e da relação entre os diferentes países (Anexo IV.1.).

1.1. Transposição de diplomas internacionais e comunitários para o direito português

No que se refere à transposição dos diplomas comunitários para a realidade portuguesa, podemos dar como exemplo:

- O *Regulamento Relativo às substâncias que empobrecem a camada de ozono*, aprovado pelo Regulamento CE nº2037/2000, de 29 de junho de 2000, é transposto para o direito nacional português através dos seguintes Decretos-Lei (DL): DL nº119/2002 de 20 de abril (DR, 2002b) que *Assegura o cumprimento, na ordem jurídica interna, das obrigações decorrentes* daquele Regulamento; e DL nº152/2005

de 31 de agosto (DR, 2005c) que *Regula a aplicação na ordem jurídica interna do artigo 16.º e do n.º 1 do artigo 17.º do mesmo regulamento.*

Em relação à transposição dos diplomas internacionais para a realidade portuguesa, podemos dar como exemplos:

- A *Convenção sobre Biodiversidade*, adotada em maio de 1992, pelo Comité Intergovernamental de Negociação, instituído pela Assembleia-Geral das NU, e concluída na Conferência do Rio em junho de 1992. Foi aprovada para ratificada em Portugal em 1993 pelo Decreto nº21/93, de 21 de junho (DR, 1993), e entrou em vigor em março de 1994. Na evolução desta Convenção foi elaborado o *Protocolo de Cartagena sobre Segurança Biológica à Convenção sobre a Diversidade Biológica*, assinado em Montreal, em janeiro de 2000, que Portugal ratificou através do DL nº7/2004, de 17 de abril (DR, 2004b), tendo entrado em vigor em dezembro de 2004.
- A *Convenção Quadro sobre Alterações Climáticas* teve um processo similar ao da *Convenção da Biodiversidade*, desde a sua apresentação na Conferência do Rio até à sua apresentação para ratificação em Portugal pelo Decreto nº20/93 de 21 de junho (DR, 1993). A nível nacional foram sendo criados os instrumentos adequados aos compromissos assumidos nesta convenção e no Protocolo de Quioto.
- A *Convenção de Aarhus sobre Acesso à Informação, Participação do Público no Processo de Tomada de Decisão e Acesso à Justiça em Matéria de Ambiente*, que foi adotada em junho de 1998 e entrou em vigor a partir de outubro de 2001, na região CEE/ONU, viria a ser aprovada para ratificação, em Portugal, em fevereiro de 2003 pela Resolução da Assembleia da República nº11/2003 (DR, 2003).

Note-se que, em qualquer destas convenções, Portugal se encontrava igualmente obrigado aos compromissos assumidos pela UE, através das Decisões do Conselho: (APA, s/data:c); *Convenção Quadro sobre Alterações Climáticas* – Decisão nº94/69/CE (APA, s/data:d); *Convenção de Aarhus* – Decisão nº2005/370/CE (APA, s/data:e).

Vejamos agora o caso da Agenda 21, emanada da Conferência do Rio (1992). Apesar de constituir um plano de ação dinâmico para o DS e de visar a implementação dos acordos celebrados durante a conferência e a concretização dos seus objetivos através da sua aplicação a nível local, “o conceito de Agenda 21 Local permanece ainda algo impreciso e pouco refletido na realidade portuguesa” (Schmidt *et al.*, 2005). Isto apesar da pertinência da implementação da Agenda 21 Local, ao nível do bairro ou do país, e dos estímulos externos que chegam a

Portugal quer pela ONU (ex: Conferência do Rio, 1992 e Conferência de Joanesburgo, 2002) quer por via da UE (ex: Rede de Cidades e Vilas Sustentáveis que tem em conta a Carta de *Aalborg*, o Plano de Ação de Lisboa, a Carta de Hannover e os Compromissos de *Aalborg*).

Neste caso, temos um acordo internacional que apesar de ter sido subscrito por quase duas centenas de países, incluindo Portugal, e de ser reconhecida a sua importância no contexto do desenvolvimento sustentável, a verdade é que não mereceu, à semelhança de outras convenções, a consequente transposição para a legislação nacional.

No que à Agenda 21 Local diz respeito, a sua primeira referência em planos oficiais, surgiu em 2002 na primeira versão da ENDS (Schmidt *et al.*, 2005). Porém, segundo o último levantamento nacional de processos da Agenda 21 Local, realizado em setembro de 2009, cerca de um terço dos municípios portugueses declararam ter uma Agenda 21 Local em curso.

No que diz respeito à ENDS 2015, esta insere-se na iniciativa global iniciada com a Conferência do Rio, na sequência da Agenda 21, e pretende dar resposta a orientações emanadas da Sessão Especial da Assembleia das NU de 1997 (Rio+5), da Conferência de Joanesburgo, em 2002 (Rio+10), e da Cimeira Mundial das NU de 2005 (60º Sessão Plenária da Assembleia-Geral), onde os líderes mundiais confirmaram o compromisso com o desenvolvimento sustentável e enfatizaram o contributo primordial das políticas nacionais e das estratégias de desenvolvimento para o alcançar (DR, 2007b).

Foi, também, neste quadro que a UE adotou a EstUEDS, em 2001 e revista em 2006, como complemento da Estratégia de Lisboa, adotada em 2000, como foi referido mais atrás. Neste contexto a ENDS 2015 responde a um conjunto de compromissos assumidos a nível internacional, tendo sido elaborada de “forma compatível com os princípios orientadores da Estratégia Europeia, dando resposta aos seus objetivos chave e aos desafios apontados” (DR, 2007b: 5405).

1.2. Reconhecimento político dos instrumentos criados para implementação da Década

Centremo-nos, agora, no caso dos instrumentos criados concretamente para a Década e consequentemente para implementação da EDS, sendo de todo o interesse avaliar, em primeiro lugar, o valor jurídico do PAID e da EEDS-CEE/NU, através dos quais Portugal se vinculou à Década, no sentido de se compreender a nível nacional a importância que tem sido dada pelo Estado, em geral, e pelo ME, em particular, à promoção da Década e à integração da EDS no sistema educativo.

Começamos por lembrar as duas resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Resolução 57/254, de 2002, que proclama a Década e a Resolução 58/219, de 2003, que reforça a importância da EDS e uma participação significativa na Década, vinculando os Estados-membros das NU. Assim, em Portugal, a aplicação destas resoluções é obrigatória, conforme determina, no contexto dos seus princípios fundamentais, a CRP, no nº 3 do artigo 8º do direito internacional.

Em continuidade registe-se, agora, quanto ao PAID e à EEDS-CEE/ONU, que os mesmos constituem estratégias adotadas em reuniões das NU e que, mais uma vez, vinculam os seus Estados-membros. Basicamente, ambos os “documentos” têm eficácia na ordem jurídica interna, numa interpretação extensiva do citado nº 3 do artigo 8º da CRP conjugado com os termos dos próprios tratados, mas não assumem uma figura típica, ou melhor, não são um ato jurídico típico. Neste caso, podemos considerá-los como deliberações de uma organização internacional da qual Portugal faz parte e, como tal, estando obrigado a respeitá-las, o mesmo acontecendo em relação às decisões (resoluções) tomadas em sede da Assembleia-Geral das NU.

Relativamente à EEDS-CEE/ONU são explícitos, no seu ponto V. *Enquadramento para a implementação*, os princípios a que a aplicação da estratégia deverá obedecer na sua aplicação a nível nacional (IA, 2006), salientando-se que em Portugal foi concretizado o seu princípio 42, com a divulgação da mesma (2005) e com a sua edição em Português (2006).

Quanto ao PAID, ele refere que a aplicação da Década dependerá do compromisso dos interessados e da cooperação nos planos local (sub-nacional), nacional, regional e internacional, indicando, também, um conjunto de instrumentos de aplicação da Década, que passam pela criação de um Centro de Coordenação da EDS e por um Grupo Consultivo sobre a EDS, a nível nacional, e por um Comité da EDS e um Comité Interinstitucional sobre a EEDS, a nível internacional; acrescentando, ainda, “um Grupo Internacional de alto nível, os Campeões da EDS, composto por personalidades de prestígio e interessados na Década, como ponta de lança do movimento (UNESCO, 2005a:7).

Destaque-se, ainda, que o PAID aponta como principais interessados, no domínio das entidades governamentais, uma rede de instituições como: departamentos de educação e setores do desenvolvimento nacionais; universidades e institutos de investigação, redes de EPT e meios de comunicação, a nível nacional, e departamentos de educação e setores de desenvolvimento, a nível distrital; autoridades municipais, escolas e programas de educação de adultos e universidades e centros de ensino superior, a nível local (UNESCO, 2005b).

Nesta sequência, não havendo informação de referência que confirme o contrário, consideramos, de acordo com o exposto anteriormente que, no contexto do direito internacional, o PAID e a EEDS-CEE/ONU não foram formalizados nem como convenções nem como protocolos, pelo que constituem apenas declarações ou recomendações que podem influenciar as políticas setoriais nacionais no domínio da Década e consequentemente da EDS. Assim, apesar de comprometerem os Estados-membros, essas deliberações, não os obrigam a qualquer regulamentação nacional e, como tal, é difícil avaliar o cumprimento destes diplomas.

Em Portugal, temos como consequência dos anteriores diplomas internacionais, como já foi referido: (i) o Documento *DEDS 2005-2014. Contributos para a sua implementação em Portugal* (CN-UNESCO, 2006), elaborado pelo GTD, no sentido de incentivar a adoção de um plano nacional que não chegou a ser formalizado até à passagem para a segunda parte da Década; (ii) o Protocolo cooperação MA/ME (APA, 2005), que tem como objetivo promover a educação ambiental para a sustentabilidade nos sistemas de ensino pré-escolar, básico e secundário, afirmando no seu preâmbulo, que o mesmo decorre da declaração da Década e da adoção da EEDS-CEE/ONU.

No seguimento destes dois documentos emerge o Despacho nº19191/2009 (DR, 2009b), já referido, quatro anos depois de ser assinado o Protocolo e que, três anos depois da sua entrada em vigor, não se conhece publicamente nem a composição do grupo de trabalho nem um plano de ação. Isto apesar de nas páginas da *internet* das duas partes envolvidas (DGE e APA) ser feita referência a esse mesmo grupo de trabalho.

Regista-se, também, que no final do segundo ano da Década, Portugal não tinha à semelhança de outros 20 países da CEE/ONU um Plano de Ação Nacional para a implementação da Década, nem um comité nacional instituído à semelhança de outros 18 países da mesma comissão; tinha no entanto à semelhança de outros 46 países um ponto focal, a CN-UNESCO (UNESCO, 2007). Em 2012, continuava por ser criado esse comité nacional.

Assim, podemos afirmar que as intenções relativas à implementação da Década e da integração da EDS, manifestadas nos diplomas PAID e EEDS-CEE/ONU, foram integradas nos referidos documentos o que funciona como uma declaração de princípios sem caráter de obrigatoriedade, com exceção do Despacho nº19191/2009 (DR, 2009b), que apesar de existir não se conhecem as suas consequências ao nível prático.

Refira-se, por fim, que o Currículo Regional da Educação Básica dos Açores (CREB) criado pelo Decreto Regulamentar Regional nº17/2011/A, de 2 de agosto (DR, 2011b), é sem dúvida o

documento da política educativa nacional que mais se aproxima das orientações emanadas dos documentos internacionais acima referidos e, como tal, um promotor privilegiado da EDS no quadro da Década. Este tema será aprofundado mais à frente, neste estudo.

Aquilo que, aqui, se pretendeu com esta abordagem foi tentar perceber como se articulam os diferentes tipos de direito - internacional, comunitário e nacional- num contexto de mundo globalizado, e a forma como o direito nacional assume as suas responsabilidades internacionais. Desta forma entenderemos melhor os instrumentos de atuação jurídica relacionados com a implementação da Década e da EDS.

2. A EDS na educação escolar

A presente investigação, tem o seu foco no ensino básico, como tem vindo a ser referido. É neste nível de ensino que importa conhecer a forma como se irão repercutir as orientações da Década e a implementação da EDS ao nível da política educativa e, evidentemente, no currículo nacional.

Partimos do pressuposto que a implementação da EDS implica uma “reorientação do conhecimento, competências, perspetiva e valores da educação básica, devendo igualmente ajudar a sociedade a conhecer os maiores problemas e ameaças da sustentabilidade do planeta e dos seres humanos” (Hopkins e McKeown, 2002: 20). Esses problemas nos domínios da saúde e qualidade de vida, da água e energia ou das reservas da biosfera, entre outros, encontram-se identificados, sendo o seu tratamento fundamental para a sobrevivência do planeta e da própria espécie humana, pelo que é compreensível que os mesmos sejam incluídos na política educativa e consequentemente nos programas e na prática pedagógica.

Os temas reconhecidos como fundamentais já foram enunciados entre outros documentos, no Relatório *Brundtland* (1987) e na Agenda 21 (1992). Nesta última, os temas reconhecidos ao longo dos seus quarenta capítulos da Agenda 21, constituem o cerne da EDS e devem ser tidos em conta nos programas relativos à reorientação da educação para a sustentabilidade (Hopkins e McKeown, 2002).

Na elaboração e gestão dos currículos não se pode ou se torna necessário tratar todos os temas identificados, podendo selecionar-se apenas alguns dos temas mais relevantes dos princípios orientadores de sustentabilidade, a nível local, para cada um dos três pilares do DS: o ambiente, a economia e a sociedade.

Nesta sequência refira-se que a Declaração de Salónica (1997), onde se afirmou a necessidade de uma reorientação da educação no sentido da sustentabilidade em todos os países e que

essa reorientação deveria passar por uma abordagem holística e transversal da sustentabilidade, conforme ilustram os pontos 10 e 12 da referida declaração (Quadro IV.1.).

Estas (re)afirmações vêm fortalecer as orientações emanadas da Agenda 21 e enquadrar as suas recomendações, ficando claro quanto à responsabilidade dos diferentes países em ajustarem as propostas e recomendações com a realidade das suas política educativas.

De acordo com estas ideias analisam-se de seguida alguns instrumentos da política nacional de forma a identificar a sua flexibilidade à inclusão dos temas considerados pertinentes no âmbito da EDS, no currículo nacional.

Quadro IV.1. Declaração de Salónica, pontos 10 e 12.

Ponto 10	Reafirma que: a reorientação de toda a educação no sentido da sustentabilidade, concerne a todos os níveis da educação formal, não formal e informal em todos os países. A noção de sustentabilidade inclui questões não só do ambiente, mas também da pobreza, população, saúde, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. A sustentabilidade é, em última análise, um imperativo ético e moral quem implica o respeito pela diversidade cultural e pelo saber tradicional.
Ponto 12	Reafirma que: todos os âmbitos de estudo, incluídas as ciências sociais e humanas, devem tratar as questões relativas ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável. A questão da sustentabilidade deve ser abordada segundo uma aproximação holística, interdisciplinar, onde as diferentes disciplinas e instituições se associem, conservando cada uma a sua própria identidade.

Fonte: UNESCO, 1997b.

Constituição da República Portuguesa (CRP)

Apesar das políticas nacionais, sejam elas da educação ou outras, se enquadrarem cada vez mais num cenário globalizado, a verdade é que a individualidade nacional se mantém, através da CRP⁴³ que para além de consagrar os princípios básicos da educação, consagra ainda, no artigo 66º (Anexo IV.2.) o direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender (CRP, 1976). No mesmo artigo, refere-se ainda que para assegurar o direito ao ambiente, no quadro de um desenvolvimento sustentável, o Estado, deve, promover o princípio da solidariedade entre gerações, a integração de objetivos ambientais nas várias políticas de âmbito setorial, a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente e a compatibilização do desenvolvimento com a proteção do ambiente e a qualidade de vida, ou o DS.

A CRP ilustra, ainda, a responsabilidade que o Estado tem na promoção da EA e da EDS na política educativa nacional, através do Artigo 9º (Anexo IV.3.) que se refere às tarefas fundamentais do Estado que podem, na nossa perspetiva, facilitar a implementação da EDS ao

⁴³A CRP de 1976 foi redigida pela Assembleia Constituinte eleita na sequência das primeiras eleições gerais livres no país em 25 de abril de 1975, tendo a Constituição entrado em vigor a 25 de abril de 1976. Sofreu sucessivas revisões constitucionais em 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2001 e 2005 (7ª revisão).

dever assegurar e incentivar a participação dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais, promover a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, e valorizar o património cultural, bem como defender a natureza e o ambiente e preservar os recursos naturais.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86⁴⁴, no Artigo 1º define o sistema educativo como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação e considera que o mesmo se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas (DR, 1986).

Este diploma será analisado com maior pormenor no ponto que se segue, no entanto refira-se desde já que a Comissão da Reforma do Sistema Educativo de 1986 enquadrada nesta Lei, considerou, na altura, que a mesma exigia uma mudança profunda da escola portuguesa que equivaleria a uma verdadeira mudança de paradigma. Para que fosse conseguida essa mudança seria necessária “uma ampla mobilização, não só dos responsáveis mas também daqueles que irão ser os seus agentes” (ME, 1987: 69).

A implementação da LBSE provocou uma mudança do conceito de escola pois para que esta pudesse servir os objetivos da Lei de Bases teria necessariamente de ser diferente. Ora, no que respeita à implementação da EDS na política educativa, à semelhança da reforma de 1986, será necessário, agora, que o desenvolvimento das escolas permita que as mesmas se assumam como diferentes e essa diferença deverá assentar nos valores da sustentabilidade no sentido da melhoria da educação ou seja no caminho de uma Escola-EDS.

No entanto, a implementação da EDS não exige necessariamente uma reforma do sistema educativo, uma vez que a política relativa ao sistema educativo dispõe de outros meios para além das reformas que poderão ser postos em marcha no sentido da reflexão sobre a implementação da EDS.

Acrescente-se que dadas as alterações em curso na política educativa, propostas pelo XIX Governo Constitucional, deverão constituir uma oportunidade de mudanças nas organizações escolares facilitadoras da integração da EDS.

⁴⁴Com a redação que lhe foi dada pela Lei nº115/97 (DR, 1997), com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº49/2005 (DR, 2005b) e pela Lei nº85/2009 (DR, 2009c).

Lei de Bases do Ambiente (1987)

A Lei de Bases do Ambiente (LBA), Lei nº11/87⁴⁵, retoma os Artigos 9º e 66º da CRP e define as bases da política do ambiente, sendo claro através do Artigo 4º (DR, 1987a). *Objetivos e medidas* (DR, 1987a), a necessidade de incluir no ensino básico a vertente ambiental bem como apoiar os professores fornecendo materiais pedagógicos (Anexo IV.4.).

Lembremos que a LBA foi criada em 1987, um ano depois da entrada de Portugal na CEE, quando decorria o Ano Europeu do Ambiente (21 março 1987 a 20 março 1988) e no ano em que foi assinado o Acto Único Europeu a partir do qual “a política do ambiente, de uma forma sistematizada, vai entrar nas políticas comunitárias” (Pimenta, 1994: 28). A mesma fonte acrescenta que o Ato Único introduziu três diretivas tendentes a uma estruturação do direito comunitário e das políticas comunitárias em matéria de ambiente, a “primeira respeitava à necessidade de preservar, proteger e melhorar a qualidade do ambiente; a segunda, à necessidade de considerar a saúde humana; e finalmente, à necessidade de promover o uso racional dos recursos naturais” (Pimenta, 1994: 28).

A LBA foi alterada pela segunda vez em 2002, mantendo, no entanto, a sua filosofia inicial sobre a importância da preservação ambiental e que para tal seria necessária a preservação, a educação e a formação. Lembre-se, igualmente, que a LBA criou com o seu Artigo 39º (Anexo IV.4.), o Instituto Nacional do Ambiente (INAMB), cujas atribuições, entre outras, passavam por apoiar as Associações de Defesa do Ambiente, que por sua vez desenvolviam ações de vigilância do ambiente e de EA, e por incentivar projetos de EA, em colaboração com diversos agentes, dos quais se destacaram, durante muitos anos, as escolas.

Importa referir que apesar de a LBA ter sido um instrumento fundamental para reforçar a entrada das questões do ambiente na educação e como tal promover a EA, bem como de ter sido considerada “um grande progresso na ordem jurídica portuguesa” (Amaral, 1994: 17), no início dos anos de 1990, esta começou a ser encarada como um pouco ultrapassada e marcada por uma conceção antropocêntrica, centrada “no fundo em proteger a vida do Homem, em assegurar a saúde e o bem-estar do Homem, em garantir a utilização dos recursos naturais como pressuposto básico do desenvolvimento do Homem” (Amaral, 1994: 17).

⁴⁵ Alterações: Decreto-Lei nº224-A/96 de 26 novembro (DR, 1996) e Lei nº13/2002 de 19 de fevereiro (DR, 2002a).

Decreto-Lei nº115-A/98

O DL nº115-A/98⁴⁶ (DR, 1998), *que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos*, permite às escolas tomar decisões nos domínios estratégico e pedagógico no quadro do seu projeto educativo, conforme o ponto 1 do seu artigo 3º (Anexo IV.5.). O Projeto Educativo⁴⁷ de Escola não agrupada/Agrupamento (PEE/A) constitui o documento político consagrando a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, conforme ilustra o ponto 2 do artigo 3º (Anexo IV.5.). Registe-se, ainda, o facto de a escola poder de acordo com o artigo 26º do mesmo DL, através do seu Conselho Pedagógico, elaborar a proposta de PEE/A e de apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) (Anexo IV.5.).

Estamos assim, perante um documento que permite identificar instrumentos e ações que poderão ser utilizados na introdução dos temas da EDS nas atividades pedagógicas da escola e, ainda, contribuir para a formação dos professores nesse domínio de acordo com as competências do Conselho Pedagógico enunciadas no referido Artigo 26º (Anexo IV. 5.).

Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) 2015

Outro documento de âmbito nacional a ter em conta na influência da política educativa portuguesa em matéria de EDS é a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável* (ENDS 2015) que refere logo no seu enquadramento ter tido em conta na sua elaboração diversas políticas transversais entre as quais a educação.

A ENDS 2015 tem como propósito promover um crescimento sustentado que faça de Portugal, no horizonte de 2015, “um dos países mais competitivos e atrativos da União Europeia, num quadro de elevado nível de desenvolvimento económico, social e ambiental e de responsabilidade social” (DR, 2007b: 5406). Esta concretização implica, segundo a mesma fonte, apostar no desenvolvimento do capital humano nacional, que integra a generalização da educação pré-escolar, a melhoria da qualidade de todos os níveis de ensino, a aprendizagem ao longo da vida, a criação de novas competências e o reforço da investigação e desenvolvimento de base científica e tecnológica, e ainda o incentivo ao desenvolvimento

⁴⁶Lei nº24/99 de 22 de abril, introduz alterações ao Decreto-Lei nº115A/98, de 4 de maio.

⁴⁷O Projeto Educativo é alvo de legislação vária, para além do Decreto-Lei nº115-A/98 (DR, 1998) alterado pela Lei nº24/99 (DR, 1999), refiram-se: o Decreto-Lei nº43/89 (DR, 1989a) que regula o exercício de autonomia das escolas; o Despacho nº8/SERE/89 (DR, 1989b) que regulamenta o Conselho Pedagógico e seus órgãos de apoio; o DL nº172/91 (DR, 1991) que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

cultural e artístico. Considera-se assim a educação como uma ferramenta indispensável do desenvolvimento sustentável.

É nesta perspetiva que a ENDS 2015 considera, no âmbito da preparação de Portugal para a sociedade do conhecimento, que se deve reforçar a educação para a cidadania “através da educação para o desenvolvimento, enquanto condição necessária a uma governação responsável à escala nacional e global e ao reforço da cooperação entre o Estado e a sociedade civil, indispensáveis a um desenvolvimento sustentável” (DR, 2007b: 5416).

Na mesma estratégia, a EA é um dos domínios essenciais para o DS. A proposta consiste em “promover a educação e a sensibilização ambiental para assegurar a participação dos cidadãos nas políticas ambientais, designadamente através da promoção do acesso à informação ambiental” (DR, 2007b: 5421), ou ainda a “criação e implementação de programas de educação ambiental para o desenvolvimento e para a sustentabilidade, no contexto do sistema educativo” (DR, 2007b: 5436), esta última enquadrada no vetor *Reforço da Educação para a Cidadania e Mobilização dos Jovens para o Desenvolvimento Sustentável*. As referências à EDS são claras, ainda que na perspetiva de uma EA para a sustentabilidade.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2010-15

Refira-se em primeiro lugar que a ENED pretende contribuir para a criação de uma consciência de cidadania global através de processos de aprendizagem com consequência a longo prazo, tendo como objetivo promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social (DR, 2009d).

Para esta estratégia, o CNE que participou como observador nos trabalhos preparatórios iniciado pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) iniciados em 2008 e emitiu o Parecer nº4/2009 (DR, 2009a), onde se manifestou sobre a importância de se aprofundar a articulação com a ENDS 2015, considerando, mesmo, que a ENED pode constituir um contributo para os compromissos assumidos no quadro Década. O mesmo parecer refere que a educação para a cidadania não deve ser algo que se aprende na escola para viver fora dela, devendo a organização da própria escola favorecer a participação dos alunos e dos profissionais na promoção de responsabilidades que sejam expressão de justiça, igualdade, respeito pela diversidade humana e cooperação.

Estamos assim perante uma estratégia que visa o desenvolvimento de processos de aprendizagem nos âmbitos, formal, não formal e informal, promovendo, entre outros domínios, o entendimento crítico das desigualdades locais e globais e a problematização de situações de injustiça. No nível formal estes domínios enquanto contributos para o enriquecimento do currículo nacional em matéria de educação para o desenvolvimento, poderão ser integrados de forma transversal em todas as disciplinas, no contexto da educação para a cidadania.

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Um das estruturas que o ME poderá consultar para uma reflexão alargada no âmbito da implementação da EDS na política educativa é o CNE, que enquanto órgão de funções consultivas “deve, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, proporcionar a participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa” (DR, 1987b: 2688).

Uma vez que o CNE dispõe de competência para despoletar por iniciativa própria recomendações sobre todas as questões educativas, registe-se que elaborou a Recomendação sobre Educação para o Risco (DR, 2011c), que na nossa opinião se enquadra, igualmente, na EDS. Estamos a falar de riscos naturais e de riscos que resultam da ação humana - as ameaças ao ambiente, os confrontos militares, a crise económica e financeira, as ameaças à saúde e falta de segurança e os riscos pedagógicos, entre outros (CNE, 2012). Esta recomendação surge enquadrada num seminário sobre EDS, realizado em março de 2011, numa audição sobre educação para o risco e no Projeto *Cidadania e Sustentabilidades para o século XXI. Contributos para uma comunidade sustentável nos Açores* (2009-2013), que promove.

Temas de EDS surgiram no Debate Nacional sobre Educação (DNE) organizado pelo CNE entre maio de 2006 e janeiro de 2007, para assinalar os 20 anos da LBSE e ao mesmo tempo provocar a discussão em torno de questões sobre a forma como se iria melhorar a educação nos 10 anos seguintes. Destacando-se como uma das medidas para melhorar a educação e formação, refletir sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, interligando-o com a “filosofia de desenvolvimento sustentável e coesão social” (CNE, 2007: 242) e que é importante não descurar hoje competências no domínio da proteção do ambiente e da preservação do património natural, monumental e construído (CNE, 2007: 292).

Em suma, o CNE pode provocar a reflexão política aproveitando a modernização que vem ocorrendo no plano da educação, da formação, da cultura, da tecnologia, do

empreendedorismo, e da renovação de mentalidades (CNE, 2007). Estamos pois, no caminho de uma “nova era em que a humanidade está a entrar ante os nossos olhos; é mesmo, por ventura, uma nova civilização” (Amaral, 1994: 17). O “mundo da nova geração nada vai ter a ver com aquele em que fomos educados e em que ainda hoje vivemos, embora já numa fase de transição” (Pimenta, 1994: 21).

Ora, é exatamente esta fase de transição em que nos encontramos, 40 anos depois do maio de 1968, num contexto de mudanças de toda a sociedade, que implica um olhar atento por parte das estruturas do ME no sentido de dotar o sistema educativo de mecanismos capazes de dar resposta às problemáticas geradas pela nova civilização, entre as quais a EDS.

Como acabamos de verificar a política educativa nacional não depende apenas de componentes educativas. Ela é influenciada por variados fatores externos à própria educação, mas que necessariamente terão de ser tidos em conta, como as orientações internacionais e outras políticas setoriais como é caso da do ambiente.

3. O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e a integração da EDS

A integração da EDS nos sistemas educativos à escala das NU, como pretendem as orientações inerentes à Década, de que demos conta nos pontos anteriores, passa necessariamente pela incorporação desta problemática nos currículos nacionais dos diferentes níveis de ensino dos Estados-membros. O PAID e a EEDS-CEE/ONU constituem quadros de referência para a implementação da Década. Embora não sejam vinculativos fornecem orientações gerais e indicam *porquê, como, quando e onde* os diversos atores podem preparar as suas contribuições assentes nas suas especificidades. Neste contexto, dados os compromissos assumidos por Portugal é de esperar que a integração da EDS no sistema educativo português constitua uma prioridade nacional.

Dada a diversidade dos países membros das NU, no que diz respeito às suas condições económicas, sociais e ambientais, facilmente se compreenderá que nem todos se encontrem no mesmo patamar em termos das características dos seus sistemas de ensino. Assim, enquanto nalguns países, devido à gravidade dos problemas ambientais, sociais e económicos a integração da EDS se torna premente e a rigidez dos currículos levanta problemas da maior importância à incorporação de tal abordagem, noutros a EDS é já uma prática comum, inclusive bem anterior ao lançamento da Década (num quadro paralelo à evolução da EA e de outras temáticas transversais) ou não o sendo facilmente se pode incorporar pela flexibilidade dos seus currículos.

Portugal, na nossa perspetiva, enquadra-se no segundo grupo de países, pelo que procuramos de seguida identificar a abertura do sistema educativo à integração da EDS, recorrendo à análise do CNEB e das Orientações Curriculares para o Ensino da Geografia.

A análise do CNEB que doravante se procurará fazer tem em vista identificar o seu grau de abertura ou flexibilidade à integração da EDS, na concretização do currículo do ensino básico, com principal ênfase no terceiro ciclo.

Em primeiro lugar, será de referir que o CNEB se estrutura em três ciclos de ensino sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, de acordo com a LBSE, e que se enquadra no regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6-18 anos de idade (DR, 2009c).

Tendo por base os princípios da reorganização e gestão curricular, de avaliação das aprendizagens e de desenvolvimento do currículo nacional consagrados no DL nº6/2001 (DR, 2001), relativo aos novos currículos do ensino básico, o CNEB estabelece os parâmetros que devem reger este nível de ensino, associando-lhes em alguns casos sugestões metodológicas mais adequadas. Define portanto:

- a) o conjunto das competências consideradas essenciais e estruturantes (competências gerais e competências específicas) no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada ciclo do ensino básico; b) o perfil de competências de saída deste nível de ensino; c) os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos (ME/DEB, 2001: 3).

O CNEB constitui, assim, “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com a LBSE para este nível de ensino” (DR, 2001: 259), de acordo com o expresso no Artigo 2º do referido diploma (Quadro IV.2.).

Quadro IV.2. Artigo 2º *Currículo*, do DL nº6/2001.

1	Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente DL.
2	As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.
3	As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional , visando adequá-lo ao contexto de cada escola , são objeto de um projeto curricular de escola , concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão.
4	As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola , visando adequá-los ao contexto de cada turma , são objeto de um projeto curricular de turma , concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Fonte: DR, 2001.

A reorganização curricular materializada no CNEB tem subjacentes os princípios de *diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização* e resultou de um processo de inovação do currículo iniciado em 1996 que passou por um processo de maturação iniciado com uma “reflexão participada sobre os currículos”, neste nível de ensino e no ano letivo 1996/97, seguida de um programa de “gestão flexível do currículo” que vigorou entre 1997 e 2001 (Figura IV.1.).

Estamos, assim, perante um documento inovador que no seu processo de construção contou necessariamente com orientações internacionais e nacionais, algumas delas emanadas de diplomas referidos anteriormente, no sentido de formar indivíduos para o século XXI com competências para agir numa sociedade globalizada, motivo pelo qual, entre outros, consideramos que a sua flexibilidade permite a entrada da EDS.

Ainda na LBSE, destaque-se que o ponto 4 do seu Artigo 2º refere que o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, o que implica conhecer bem essa realidade social no sentido de se identificarem quais os conteúdos e os valores, entre outros, que deverão ser implicados na educação escolar, por exemplo, através da EA, da EDS, da educação para os direitos humanos, e da educação para a saúde.

A LBSE ao promover a democratização do ensino encarando-o como universal, obrigatório e gratuito enquadra-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990 (UNESCO, 1998), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 (DR, 1978) e na Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989 (UN, 1989) de acordo com a perspetiva reafirmada no Fórum Mundial sobre Educação, 2000: “todas as crianças, jovens e adultos têm o direito humano de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001: 8).

Este é o quadro de referência que confere sentido ao PEE/A, enquanto documento político que permite tomar decisões nos domínios estratégico e pedagógico, numa base de autonomia da organização escolar, regulamentada pelo DL nº75/2008 (DR, 2008) – Regime de Autonomia, sem alteração no que se refere ao PEE/A já definido no DL nº115-A/98 (DR, 1998) (Anexo IV.5.). Além deste, existem outros instrumentos de gestão curricular de outros níveis - o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) que, em conjunto constituem uma prova do reconhecimento que à escola e aos professores cabe mais do que o mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas (Leite *et al.*, 2001).

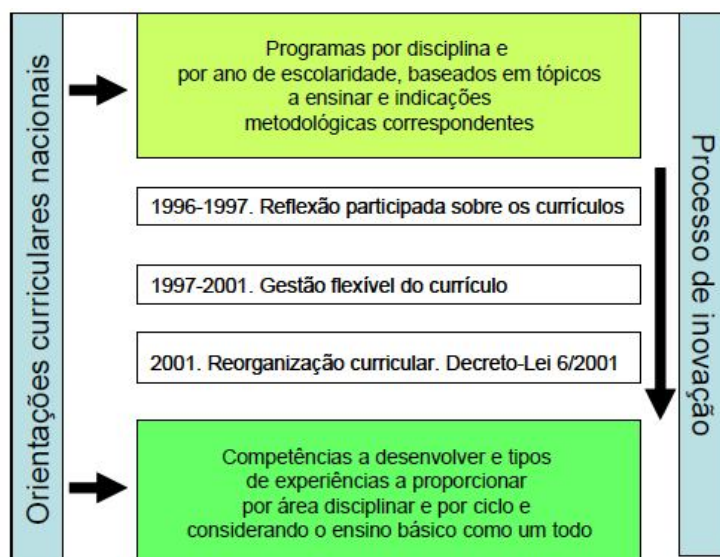


Figura IV.1. Processo de construção do CNEB.

O PEE/A é um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum (Antúñez *et al.*, 1991), numa perspetiva de autonomia da escola e cuja filosofia deve ser tida em conta na elaboração do PCE. Estes projetos articulam-se recriando e adaptando o CNEB ao contexto escolar específico onde se vai concretizar. Por seu lado, o PCT tem por referência o PCE e pretende responder às características específicas de cada turma.

Retenha-se que projeto curricular é a reconstrução de um currículo face a uma situação concreta “definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999: 44).

É neste contexto que tem todo o cabimento e legitimidade a inclusão de orientações para implementação da EDS, a serem estabelecidas aos vários níveis de decisão da instituição-escola e plasmadas nos correspondentes instrumentos de gestão curricular, o PEE/A, o PCE e o PCT. A presença das condições organizacionais de realização deste processo não ilude no entanto a dificuldade do processo de transferência de um conceito de EDS holístico e linear para um currículo local e institucional (Hopkins e McKeown, 2002).

Este processo implica muitas discussões na seleção de conhecimentos, competências, perspetivas, valores e temas, a partir das componentes ambientais, económicas e sociais, pois assim como “não existe uma única visão do mundo, um único tipo de democracia ou um conjunto de soluções que poderão ser viáveis à volta do mundo, o mesmo é verdade para os conteúdos e pedagogia associados à EDS” (Hopkins e McKeown, 2002: 21).

Mas, apesar das características do CNEB atrás referidas, poderemos afirmar que ele é um instrumento facilitador da EDS? Responder a esta questão implica focar o olhar sobre o CNEB sob duas perspetivas, uma que permita identificar a impregnação do próprio currículo em termos dos princípios e valores da EDS (o que já lá existe), e outra que identifique a importância das suas orientações, com implicações na prática pedagógica, em matéria de EDS (os seus efeitos). Os dois pontos que se seguem pretendem, um deles, relativamente à primeira perspetiva, identificar inter-relações entre o CNEB e alguns documentos de referência da EDS e o outro, quanto à segunda, compreender a forma como o CNEB pode facilitar a integração da EDS.

3.1. O CNEB e os documentos de referência de EDS

O CNEB constitui um documento de charneira, fazendo a ponte entre os documentos de enquadramento da política educativa portuguesa, de que são exemplo a LBSE e o DL nº6/2001 (DR, 2001), e a prática pedagógica nas escolas.

Enquanto documento facilitador da organização das práticas pedagógicas, o CNEB é:

Uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto (ME/DEB, 2001: 3).

O CNEB assume-se como um instrumento crucial à gestão curricular flexível, adequada aos diferentes contextos educativos, cuja abertura e abrangência permite que as escolas estudem formas de implementar temáticas transdisciplinares, como por exemplo a EDS, nomeadamente através dos projetos curriculares que lhes cabe formular. São estes projetos curriculares que permitem assegurar a coerência horizontal entre o elenco de matérias que compõem os planos anuais de estudo, bem como reforçar a articulação entre os três ciclos em que se processa a educação básica, porquanto lhes é dado garantir a continuidade das aprendizagens com base nas aquisições dos conhecimentos e das competências pelos alunos.

A abertura do currículo prescrito associada ao reconhecimento da autonomia institucional e profissional de gestão curricular facilitam o desenvolvimento de matérias transversais, possibilitando que todos os alunos, nas diferentes disciplinas e áreas curriculares, tenham a oportunidade de desenvolver competências/ capacidades de intervenção no âmbito da EA e da EDS, com garantia de as ver aprofundadas em anos subsequentes (Gomes, 2002).

De facto, parece-nos que, tal como para a EA, a transversalidade dentro do mesmo nível de ensino e a articulação vertical entre os diferentes níveis é fundamental para a abordagem à EDS. Isto é corroborado pela análise do Artigo 3º do DL nº6/2001, que considera que as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos e que as mesmas devem integrar de forma transversal a educação para a cidadania (DR, 2001) (Quadro IV.3).

A EDS, enquanto dimensão da educação para a cidadania, pode igualmente contribuir para diversificar metodologias e ofertas educativas, intervindo ao nível das aprendizagens experimentais, principalmente no domínio ambiental, facilitando por essa via a adequação do currículo à realidade da comunidade local (por exemplo, no contexto da Agenda 21 Local), indo ao encontro dos seus princípios orientadores (Quadro IV.3).

Recorrendo, ainda, ao DL nº6/2001 (DR, 2001) importa reter que a educação para a cidadania integra, do ponto de vista conceptual, o desenho curricular do CNEB, como formação transdisciplinar, sendo assumida como uma área transversal e podendo refletir sobre um conjunto de temáticas, como a educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação para a saúde, educação do consumidor, por exemplo, que, de acordo com Gomes *et al.* (2001), constituem preocupações da sociedade atual, a que ultimamente se alia a EDS.

Ao integrar a educação para a cidadania, é intenção do CNEB sensibilizar alunos e professores para uma compreensão e participação mais consciente na sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores (Gomes *et al.*, 2001), o que se relaciona diretamente com os princípios da EDS, no que concerne à prossecução dos ideais do desenvolvimento sustentável.

Quadro IV.3. Sinopse do Artigo 3º *Princípios orientadores*, do DL nº 6/2001.

Artigo 3º	A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:
c)	Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares , visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.
d)	Integração, com caráter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares.
e)	Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com caráter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática.
g)	Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo.
h)	Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida .
i)	Diversidade de ofertas educativas , tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Fonte: DR, 2001: 259-260.

Do exposto decorre que, sendo o CNEB um documento aberto, facilmente permite acolher a EDS como resposta às preocupações da sociedade atual, a par de outras temáticas transversais, articulando conteúdos programáticos e experiências educativas e no quadro da educação para a cidadania.

O CNEB e os instrumentos de EDS internacionais

Além dos aspetos já referidos, importa também identificar algumas relações entre o CNEB e o DL nº6/2001 (DR, 2001) com alguns dos objetivos ou princípios inerentes aos documentos internacionais de referência (Quadro IV.4.), recorrendo-se para tal aos princípios orientadores consagrados nos referidos documentos nacionais.

No caso do PAID, a aquisição de valores necessários para se alcançar um futuro sustentável e uma transformação positiva da sociedade concorda com o princípio 8) identificado no CNEB onde se valorizam, por exemplo, os princípios éticos que orientam as relações com o saber e com os outros, e com o princípio d) do DL nº6/2001 (DR, 2001) relativo à integração transversal da educação para a cidadania (Quadro IV.4.).

Quanto à EEDS-CEE/ONU, num contexto de EDS os alunos e os formandos, a todos os níveis, deverão ser encorajados a desenvolver uma análise e uma reflexão sistémicas, críticas e criativas, num contexto tanto local como global, estando em conformidade, o princípio 4) do CNEB relacionado com a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e formação, e alguns princípios do referido DL, destacando-se a coerência e sequencialidade dos diferentes níveis de ensino (Quadro IV.4.), que são fundamentais para integração da EDS, enquanto temática transversal.

No que se refere à EPT, destacando-se em particular as necessidades básicas de aprendizagem e a urgência da sua concretização para o êxito do DS, pode-se estabelecer uma analogia com o princípio 6) expresso no CNEB, relacionado com o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo e com o princípio i) do DL nº6/2001 (DR, 2001), que diz respeito à diversidade de ofertas educativas tomando em conta as necessidades dos alunos (Quadro IV.4.).

Quadro IV.4. Compatibilidade entre o CNEB, o DL nº6/2001 e os documentos internacionais de referência em EDS.

Documentos internacionais		CNEB Princípios orientadores	DL nº6/2001 Princípios orientadores
PAID	A década baseia-se na visão de um mundo em que todos tenham a oportunidade de receber uma educação e aprender os valores, comportamentos e modos de vida necessários para se alcançar um futuro sustentável e uma transformação positiva da sociedade (UNESCO, 2005b: 6).	8) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.	O presente DL estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores , a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico. d) Integração, com caráter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares.
EEDS	A EDS exige uma reorientação que desloque o alvo da transmissão de conhecimentos para a abordagem dos problemas e para a identificação das soluções possíveis. Por conseguinte, a educação deverá manter-se centrada nas disciplinas individuais, na sua forma tradicional, mas, ao mesmo tempo, deve abrir-se ao exame multi e interdisciplinar de situações da vida real. Este aspeto poderá ter uma incidência significativa na estrutura dos programas de aprendizagem e nos métodos pedagógicos, e exigir que os educadores não se limitem em ter apenas um papel transmissivo e que os alunos não sejam unicamente recetores (IA, 2006: 12).	4) A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.	a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário. g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo. h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
EPT	A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um DS. Assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2001: 8).	2) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica. 6) O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo.	f) Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos. l) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.
ODM	Objetivo 7: Garantir a sustentabilidade ambiental. Meta 9. Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e inverter a atual tendência para a perda de recursos ambientais (Afonso e Fernandes, 2005: 11).	7) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural.	e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com caráter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática.
Carta da Terra	Devemos conjugar forças para gerar uma sociedade global sustentável , baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça económica, e numa cultura da paz. A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, a nossa casa, está viva como comunidade de vida única. O ambiente global com seus recursos não renováveis, é uma preocupação comum a todas as pessoas. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e do mundo, no qual as dimensões, local e global estão ligadas. Necessitamos urgentemente de uma visão conjunta de valores básicos , para proporcionar um fundamento ético à comunidade global emergente. 4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações (Carta da Terra, 2000: 2).	1) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social. 3) O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções. 5) O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo.	c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.

Para o Objetivo 7 dos ODM e da sua consequente Meta 9, relacionada com a integração dos princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais, consideramos terem correspondência nacional os princípios 7) do CNEB e e) do DL nº6/2001 (DR, 2001), uma vez que neles se explicitam respetivamente, a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural e a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas (Quadro IV.4.), fundamentais para a implementação da EDS.

Por fim, em relação à Carta da Terra, quer em termos da construção duma sociedade global sustentável, quer relativamente à preservação dos recursos ambientais da beleza da terra, identificam-se para o CNEB, entre outros, o princípio 5) facilitador do desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo e para o DL nº6/2001 (DR, 2001), o princípio c) por salientar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (Quadro IV.4.), por nos parecerem fundamentais ao desenvolvimento da EDS e, naturalmente, à construção de uma sociedade atenta à sustentabilidade dos sistemas que a organizam.

A análise destes documentos permite concluir que não só o discurso do CNEB é compatível com alguns dos documentos internacionais de referência da EDS, como facilita a integração da EDS na política educativa nacional.

O CNEB e os instrumentos de EDS nacionais

Averiguamos de seguida a harmonia entre o CNEB e os documentos nacionais aqui identificados, como documentos de referência nacional quanto à promoção da EDS, destacando-se o Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005), o documento do GTD (CN-UNESCO, 2006) e a ENDS 2015 (DR, 2007b). Diga-se desde já que os três documentos de referência mostram articulação e complementaridade entre si no que se refere à evolução da educação num contexto de EDS, como se pode verificar pela análise comparativa dos extratos constantes na coluna *Documentos nacionais* (Anexo IV.6).

Quanto ao Protocolo de cooperação MA/ME, como se afirma na sua introdução, ele tem por objetivo uma colaboração mais estreita a nível técnico, científico, pedagógico, financeiro e logístico, através da disponibilização de recursos e do envolvimento dos serviços centrais e desconcentrados, no sentido da promoção e da execução da educação ambiental para a sustentabilidade nos sistemas do ensino pré-escolar, básico e secundário. Refira-se que na sua cláusula segunda, relativa às ações de cooperação [MA/ME] a empreender, se faz referência à

necessidade de promover a investigação e apoiar a realização de projetos no domínio da educação ambiental para a sustentabilidade. Ora esta intenção está de acordo com os princípios 2, 7 e 8 do CNEB (Anexo IV.6.), destacando-se o (7) que menciona a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural. Facilmente se compreende que a construção de uma consciência ecológica passa por promover a inclusão e o desenvolvimento dos conhecimentos e conceitos relevantes para o ambiente, numa ótica integradora de educação ambiental para a sustentabilidade, bem como se compreende que a valorização e preservação do património natural e cultural pode e deve passar pela realização de projetos escolares inseridos no domínio da educação ambiental para a sustentabilidade.

Para além desta compatibilidade entre a referida cláusula segunda e os princípios do CNEB, verifica-se, também, que o conteúdo desta cláusula se enquadra nos princípios orientadores do ensino básico constantes do DL nº6/2001 (DR, 2001), dos quais se destaca o princípio g) que reconhece a autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo (Anexo IV.6.), o que pressupõe a realização de projetos escolares diversos, que poderão incluir os do domínio da educação ambiental para a sustentabilidade, mas também a inclusão e o desenvolvimento dos conhecimentos e conceitos relevantes para o ambiente, numa ótica integradora de educação ambiental para a sustentabilidade.

Relativamente ao documento do GTD, retenham-se os objetivos estratégicos (7) e (8), abordando o primeiro o papel da escola quanto à difusão dos valores do DS e o segundo a promoção de uma cidadania ativa e o estímulo de práticas que promovam o DS. Verifica-se adequação entre estes objetivos e alguns dos princípios do CNEB, destacando-se o princípio 1) relacionado com a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social e o princípio 2) ligado à participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica. Assim, verificamos que o princípio 1) abre a porta do sistema educativo ao papel da escola como num motor de mobilização da sociedade através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa e o princípio 2) enquadra, por sua vez, a necessidade de se promover entre os jovens uma cultura de cidadania cívica ativa e estimular práticas que promovam o DS. Tudo isto encontra concordância no DL nº6/2001 (DR, 2001), nomeadamente no princípio d) que apela à integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares (Anexo IV.6.).

No que se refere à ENDS 2015 (DR, 2007b), selecionou-se um conjunto de referências que nos permite verificar a compatibilidade entre esta estratégia e os princípios orientadores do ensino

básico. Na primeira parte da ENDS 2015, o seu ponto III.1 refere através da 8ª exigência “Reforçar a educação para a cidadania, enquanto condição necessária a uma “governança responsável” à escala nacional e global e ao reforço da cooperação entre o Estado e a sociedade civil, indispensáveis a um desenvolvimento sustentável, enquanto o seu ponto III.3 advoga através do 13º domínio a necessidade de Promover a educação e a sensibilização ambiental para assegurar a participação dos cidadão nas políticas ambientais, designadamente através da promoção do acesso à informação ambiental. Ora tudo isto se ajusta a uma série de princípios do ensino básico, destacando-se o princípio 4) do CNEB, que valoriza as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão, e o princípio d) do DL nº6/2001, atinente à integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares (Anexo IV.6.).

Ainda quanto à ENDS 2015, a sua segunda parte dedica o ponto 1 ao tema da Consolidação do ensino básico e expansão da educação e formação de nível secundário garantindo a melhoria da qualidade de base, destacando-se a alusão à necessidade de investimento na criação e implementação de programas de educação ambiental para o desenvolvimento e para a sustentabilidade, no contexto do sistema educativo, e também no reforço no programa Ciência Viva da componente de EA, tudo isto no quadro do Vetor “Reforço da Educação para a Cidadania e Mobilização dos Jovens para o Desenvolvimento Sustentável”. Obviamente que este contexto está de acordo com uma série de princípios do ensino básico, de que são exemplo o princípio 8) do CNEB – A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros – ou o princípio e) do DL nº6/2001 – Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática (DR, 2001).

3.2. Matriz curricular do CNEB

O CNEB é, como já se referiu, um instrumento de charneira entre a política educativa e a prática pedagógica. No ponto anterior identificaram-se as compatibilidades entre o CNEB e alguns documentos de referência internacionais e nacionais no domínio da EDS, levando-nos a reconhecer que o mesmo se inscreve numa política educativa internacional e nacional cujos princípios e valores vão no mínimo ao encontro da EDS.

Como referimos anteriormente, do processo conducente ao atual CNEB “foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da

crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (DR, 2001). Estamos assim perante um currículo flexível que conjuntamente com uma gestão curricular autónoma por parte das escolas, complementada com a formação de professores, pode propiciar a integração de problemáticas da sociedade contemporânea adaptadas aos contextos escolares.

Assim, importa de sobremaneira compreender a forma como se faz a ponte entre a teoria, subjacente à política educativa e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Para tal torna-se necessário analisar a estrutura do CNEB, que componentes o enformam e que problemas podem obstaculizar a integração da EDS.

Em primeiro lugar deve ser referido que o CNEB, de um modo geral, assenta num conjunto de competências consideradas essenciais – competências gerais e competências específicas - e, explicita os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionados a todos os alunos (ME/DEB, 2001). As competências gerais, a desenvolver ao longo dos diferentes ciclos do ensino básico, são transversais a todas as disciplinas. Por sua vez as competências específicas, dizem respeito às diferentes disciplinas e áreas disciplinares, cuja aquisição concorre diretamente para o desenvolvimento das primeiras.

O termo competência está longe de reunir consenso no mundo académico. Assim, dada a diversidade de aceções com que tem sido utilizado, nesta investigação decidiu-se adotar a noção presente no CNEB; uma noção bastante abrangente que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso (ME/DEB, 2001).

Do ponto de vista da sua estrutura, pode dizer-se que o CNEB se encontra organizado em dois níveis: um constituído pelas componentes fundamentais do currículo e o outro pelas componentes complementares.

As componentes fundamentais do currículo incorporam:

- i. Os princípios/valores orientadores do currículo, num total de oito (8) (Quadro IV.5.);
- ii. As competências gerais (Quadro IV.6.), as orientações para a sua operacionalização transversal e as *acções a desenvolver pelos professores* (ME/DEB, 2001: 17-26);
- iii. As competências específicas de cada disciplina/área disciplinar;
- iv. As experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos pelas diferentes disciplinas, no sentido de adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências gerais e específicas.

Quadro IV.5. Princípios/Valores orientadores do currículo.

1	A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social
2	A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica
3	O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções
4	A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão
5	O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo
6	O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo
7	A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural
8	A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros

Fonte: ME/DEB, 2001: 15.

Quadro IV.6. Competências gerais.

1	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano
2	Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar
3	Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios
4	Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação
5	Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados
6	Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável
7	Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões
8	Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa
9	Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns
10	Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida

Fonte: ME/DEB, 2001: 15.

Princípios orientadores

Os princípios orientadores do CNEB já os mencionámos, enquadram-se, de uma forma geral, numa política internacional e nacional aberta à integração da EDS, destacando-se neste contexto particularmente o princípio (7) relativo à “construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural” (Quadro IV.5.), por ser o que, duma forma explícita, poderá ser entendido pelas escolas e pelos professores como uma porta aberta para a EA ou para a EDS. No entanto, todos os princípios enunciados para orientação do CNEB mostram flexibilidade e abrangência para integrar a EDS de acordo com as suas características, já mencionadas acima (Quadros II.4. e II.13.), entre as quais vale a pena destacar:

- A dimensão interdisciplinar e holística da EDS, considerando-se que a aprendizagem para o DS deve estar integrada em todos os planos de estudo;
- A opção deliberada por esta não assumir um carácter disciplinar;
- A relação privilegiada da EDS com o local e o global: esta nutre-se tanto dos problemas que afetam o lugar onde se inscrevem as práticas quotidianas, como os que têm uma expressão planetária;

- O facto de empregar a linguagem que os alunos utilizam correntemente.

Competências gerais

Tal como com os princípios, as competências gerais (Quadro IV.6.) são abertas e abrangentes, permitindo uma gestão do currículo a nível de escola e de turma de forma a integrar a EDS. Acrescente-se que estas competências, que cada um dos alunos deve possuir no final do ensino básico, serão concretizadas através de 46 objetivos de operacionalização transversal, recorrendo a 57 ações a desenvolver por cada professor (ME/DEB, 2001).

Os objetivos de concretização de cada uma das competências gerais enunciadas, bem como as ações a desenvolver pelos professores, devem ser encarados na perspetiva da adequação ao contexto educativo específico duma escola, através do PCE, e duma turma, através do PCT. São assim acolhidas concretizações distintas dependendo das características concretas das organizações escolares e dos respetivos públicos. Igualmente dependem da formação dos professores, mais especializada ou mais generalista e mais ou menos desperta para o desenvolvimento de áreas transversais como a educação do consumidor, a EA ou a EDS. Assim, “haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas” (ME/DEB, 2001: 11).

Para ilustrar o que acabou de ser referido, podemos recorrer a uma simulação centrada na EDS, partindo do pressuposto que numa determinada organização escolar o PEE/A⁴⁸ e o PCE assumem princípios relativos ao desenvolvimento sustentável. Assim, um conselho de turma, dum determinado ano de escolaridade, que queira integrar a EDS na concretização, por exemplo, da competência (1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*, pode recorrer, entre outros fatores às características da EDS (Quadros II.4. e II.13.) e aos temas identificados no contexto do DS, como é o caso das *Alterações climáticas – desastres naturais mais frequentes e mais devastadores* – Declaração Joanesburgo (UN, 2002).

Veja-se, em primeiro lugar, que a competência (1) se refere à necessidade de mobilização de vários saberes para a compreensão de problemas reais e para abordar as suas soluções, o que está de acordo com a característica (1) da EDS, que lhe atribui uma abrangência interdisciplinar e holística. Neste contexto, é facilmente compreensível que a competência geral (1), permite

⁴⁸Exemplo do Projeto Educativo do Agrupamento de Algoz (2005-2008), com o título *Na procura de um futuro sustentável*.

trabalhar o tema das alterações climáticas, uma problemática que pode promover o envolvimento e a curiosidade dos alunos.

Veja-se, agora, ainda no âmbito da competência (1) e de acordo com o tema das alterações climáticas, algumas das relações possíveis de estabelecer e que justificam a abordagem à EDS (Quadro IV.7.).

Para o caso do objetivo transversal (1) e da ação a desenvolver por cada professor (1), verificamos que a característica (2) da EDS, relativa a uma educação baseada em valores (Quadro IV.7.), caracteriza perfeitamente este objetivo e esta ação. Assim, a concretização do objetivo de operacionalização transversal (1) pode ser lido da seguinte forma: Prestar atenção a situações e problemas relacionados com as alterações climáticas, manifestando envolvimento e curiosidade pelas causas e consequências dessas alterações, bem como identificar causas e consequências dessas alterações. Quanto à ação a desenvolver pelo professor (1), ela pode ser lida da seguinte forma: Abordar os conteúdos da área do saber (disciplina) com base em situações e problemas identificados no âmbito das alterações climáticas, criando situações em que se assumam valores como o respeito pela comunidade de vida.

O mesmo exercício pode ser feito, com mais um exemplo, agora para o objetivo (2) e para a ação a desenvolver por cada professor (5) que podem ser enquadrados na característica (7) da EDS (Quadro IV.7.), quando se considera que esta deve estar ajustada às características da comunidade local numa perspetiva de tratar os assuntos nas diferentes escalas, local e mundial. Assim, ainda para o mesmo tema das alterações climáticas, o objetivo de operacionalização transversal (2) pode ter a seguinte leitura: questionar a realidade observada na comunidade local identificando ações que contribuem para o agravamento das alterações climáticas. Quanto à ação a desenvolver por cada professor, a referida ação (5), pode ter a seguinte leitura: Promover intencionalmente, na sala de aula e em saídas de campo, atividades que permitam observar situações-problema relacionados com as alterações climáticas e que facilitem o questionamento dessa realidade numa perspetiva interdisciplinar.

Quadro IV.7. Exemplo de articulação entre objetivos de operacionalização transversal, ações a desenvolver pelos professores e as características da EDS.

Objetivos de operacionalização transversal	Ações a desenvolver por cada professor	Características da EDS
1. Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade.	1. Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas.	(2) Basear-se em valores – ensinar e partilhar os valores e princípios em que se baseia o DS.
2. Questionar a realidade observada.	5. Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes.	(7) Estar estreitamente ligada com a vida local – trata tanto os assuntos locais como os mundiais e emprega a linguagem que os alunos utilizam correntemente.
3. Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema.	7. Desenvolver atividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projetos. 3. Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano. 4. Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados.	(1) Interdisciplinar e holística – a aprendizagem para o DS estará integrada em todos os planos de estudo; não será uma disciplina. (4) Recorrer a múltiplos métodos – a palavra, a arte, o teatro, os debates, as experiências, diversas pedagogias que aperfeiçoem os processos.
4. Pôr em ação procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas.	2. Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.	(6) Ser aplicável – as experiências de aprendizagem estão integradas na vida quotidiana, tanto pessoal como profissional.
5. Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários.	6. Organizar atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes.	(5) Favorecer a adoção de decisões coletivas – os alunos participam nas decisões relativas ao modo como devem aprender. (3) Promover a reflexão crítica e a capacidade de encontrar soluções para os problemas – inspirar confiança para enfrentar os dilemas e os desafios do DS.

Fonte: ME/DEB, 2001: 17; UNESCO, 2005b: 36.

Poder-se-á afirmar, nesta lógica, que, em qualquer área disciplinar ou disciplina, se pode abordar a problemática da EDS, de acordo com as orientações definidas no PCT onde, nomeadamente, se devem identificar os temas no domínio da EDS a serem abordados nessa turma. Os temas da EDS podem ser abordados nas diferentes disciplinas tratando cada uma delas um ou mais temas, conforme os objetivos que prosseguem e os ambientes concretos de aprendizagem que são criados. Deste modo, todos os temas identificados são passíveis de reflexão pedagógica, no sentido de se contribuir para a concretização da referida competência (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano, no caso concreto da simulação que tem vindo a ser descrita.

Recorda-se que as competências específicas e experiências de aprendizagem se reportam ao desenho curricular do ensino básico (Anexo IV.7.), cujas características já foram referidas e das quais se destaca o facto de integrar a educação para a cidadania de forma transdisciplinar, funcionando como uma porta para a integração de temáticas transversais como a EA e a EDS.

Competências específicas e experiências de aprendizagem

Em termos de organização, no CNEB, o capítulo relativo a cada disciplina ou área disciplinar, identifica as respetivas competências específicas mas, de uma forma geral, inclui também as finalidades da disciplina ou área disciplinar e a relação das mesmas com as competências gerais e com as experiências de aprendizagem.

Importa agora identificar, tal como se fez para as competências gerais, o grau de abertura e flexibilidade deste nível de definição da matriz curricular.

Mas antes de prosseguir nesse sentido, comecemos por identificar nas disciplinas e áreas disciplinares um conjunto de termos ligados à EDS, no contexto dos três pilares do desenvolvimento sustentável e da cultura como componente transversal. Pela análise da Anexo IV.8, podemos, de uma forma geral, verificar que no pilar ambiental, as disciplinas e áreas curriculares que mais concorrem para este domínio são por ordem decrescente: Ciências Físicas e Naturais, a Educação Tecnológica e a Geografia. Refira-se que para os termos sustentável e sustentabilidade apenas as Ciências Físicas e Naturais lhes fazem referência, enquanto para o termo ambiente para além das disciplinas e áreas disciplinares já referidas, apenas o Estudo do Meio o refere cinco vezes, a Educação Artística três vezes e a História e a Educação Física uma vez cada. Assim, restam três disciplinas que nunca se referem ao termo ambiente, a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras e a Matemática.

Para os termos selecionados no âmbito dos pilares do DS, fez-se uma contagem do número das suas ocorrências nos capítulos relativos a cada uma das disciplinas e áreas curriculares do CNEB, incluindo na análise o texto de cada capítulo na sua totalidade e, como tal, envolvendo as competências gerais, as competências específicas e as experiências de aprendizagem aí referidas. Saliente-se, também, que os termos selecionados apenas foram contabilizados quando se encontravam em contextos diretamente relacionados com o DS, não se contabilizando, por exemplo, o termo ambiente se o mesmo se referia a contexto de “ambiente de sala de aula”, ou termo desenvolvimento, se relacionado com o “desenvolvimento de competências”.

Em relação ao pilar económico, tomando como referência os termos desenvolvimento e “desenvolvimento sustentável, apenas quatro disciplinas e áreas curriculares o mencionam, e estas fazem-no de forma pouco significativa. O primeiro termo é mencionado onze vezes pela Educação Tecnológica, cinco vezes pelas Ciências Físicas e Naturais, quatro vezes pela Geografia e uma vez pela História. Quanto ao segundo, este aparece de forma residual apenas nas Ciências Físicas e Naturais (quatro referências) e na Geografia (duas referências).

No pilar social, os termos desenvolvimento humano, social e sociedade têm maior relevância. Destacam-se neste contexto, em primeiro lugar a Educação Tecnológica, a Educação Artística, as Ciências Físicas e Naturais e a História e, em segundo lugar a área curricular de Línguas Estrangeiras. Embora tenham sempre de ser vistos no contexto, a verdade é que a avaliar pelo número de vezes que os termos social e sociedade são mencionados (respetivamente, 113 e 96 citações), o pilar social é aquele que maior preocupação observa no currículo. Na realidade, mesmo se por vezes de forma residual, este é objeto de referência em todas as disciplinas e áreas disciplinares, contrariamente aos restantes termos dos três pilares.

Quanto ao termo cultura que aqui se refere como componente transversal ao DS, observa os valores mais significativos na Educação Artística (79 referências), correspondendo a 49% das citações, nas Línguas Estrangeiras (58 citações) e História (26 citações) (Anexo IV.8.). Nas restantes disciplinas e áreas curriculares as referências a este termo são pouco significativas. Globalmente o termo cultura é citado 191 vezes no CNEB, sendo o termo que mais vezes é citado talvez pela influência da reforma de 1986 relativa a uma Escola Cultural.

Quanto aos termos DS e EDS, importa ver mais de perto a importância que lhe é conferida pela Geografia. De um modo geral, nesta destaca-se em primeiro lugar o termo ambiente, embora, ficando atrás das Ciências Físicas e Naturais e da Educação Tecnológica. Os termos, social, sociedade e cultura não alcançam grande expressão na Geografia. No entanto, se às referências efetuadas pela Geografia somarmos as registadas no Estudo do Meio e na História (uma vez que a Geografia enquadra a disciplina de Estudo do meio do 1º CEB, se junta à História no 2º CEB na disciplina História e Geografia de Portugal e se agrupa com a História na área curricular Ciências Humanas e Sociais, no 3º CEB), estes valores elevam-se consideravelmente. No caso do termo social, a Geografia passaria para segundo lugar, com 22 ocorrências, depois da Educação Tecnológica com 43. Por sua vez, quanto ao termo sociedade esta passaria mesmo para primeiro lugar com 28 referências, seguida da Educação Tecnológica com 20. Já em relação ao termo cultural, esta passaria para terceiro lugar depois da Educação Artística e das Línguas estrangeiras (Anexo IV.8.).

Tomando como referência o número total de ocorrências de todos os termos considerados, a Geografia ocupa o sexto lugar no universo das disciplinas em torno das quais se configura o CNEB. Esta fica posicionada entre a História e o Estudo do Meio. Porém, se agruparmos estas três disciplinas, verificamos que o grupo passa a ocupar o segundo lugar no currículo, depois da Educação Artística, sendo seguido da Educação Tecnológica e das Ciências Físicas e Naturais (Anexo IV.8.).

O exercício da mera contabilidade dos termos não deixa naturalmente de ser simplista. No entanto, este não deixa de fornecer um indicador da facilidade com que a EDS pode vir a integrar o CNEB, e as disciplinas ou áreas curriculares que mais propensão mostram para a incorporar.

Outro exercício que nos parece importante fazer no sentido de avaliar a forma como as competências específicas podem facilitar a integração da EDS relaciona-se com a identificação de compatibilidades entre as competências específicas e as características da EDS (Quadro II.4), na linha do que se fez para os *objetivos de concretização transversal* e para as *ações a desenvolver pelos professores* (Quadro IV.7.).

Assim, procurou-se identificar, para cada pilar do DS (Quadro IV.8.), competências específicas que contêm alguns dos termos atrás mencionados e citados no CNEB – ambiente, desenvolvimento/desenvolvimento sustentável, social(ais) e cultura(ais) – nas disciplinas e áreas disciplinares que se salientaram nesse contexto (Ciências Físicas e Naturais, Educação Tecnológica, Geografia, Educação Artística, Línguas Estrangeiras e História) e, posteriormente, fazer corresponder a cada uma dessas competências uma característica da EDS.

Para o pilar ambiente identificaram-se competências específicas que mencionam o termo *ambiente*, como é o caso da competência relacionada com o “reconhecimento que a intervenção humana na Terra afeta os indivíduos, a sociedade e o *ambiente* e que coloca questões de natureza ética”, relativa às Ciências Físicas e Naturais e à qual fizemos corresponder a característica da EDS que refere que a mesma deve “basear-se em valores – ensinar e partilhar valores e princípios em que se baseia o DS” (Quadro IV.8.). Verificamos assim que o termo *ambiente*, no contexto do pilar ambiental do DS, é citado na referida competência específica a qual refere igualmente as questões de natureza ética que são corroboradas na característica (2) da EDS relativa a uma EDS baseada em valores.

No caso do termo *desenvolvimento sustentável*, no contexto do pilar económico, identificou-se para a Geografia a competência específica “Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o *desenvolvimento sustentável*. O termo DS aparece aqui relacionado com casos concretos de gestão do território o que nos permite fazer a ligação com a característica (7) da EDS “estar estritamente ligada com a vida local...”. Isto permite-nos passar a ler a referida competência da seguinte forma: *Analisar casos concretos de gestão do território a nível local que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente nas escalas local e*

mundial, como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável, recorrendo a uma linguagem que os alunos utilizam correntemente.

Quadro IV.8. Exemplo de analogia entre competências específicas e características da EDS.

		Competências específicas	Características da EDS
Ambiente	Ambiente		
	Ciências Físicas e Naturais	Reconhecimento que a intervenção humana na terra afeta os indivíduos, a sociedade e o ambiente e que coloca questões de natureza social e ética.	(2) Basear-se em valores – ensinar e partilhar os valores e princípios em que se baseia o DS.
	Educação Tecnológica	Desenvolver a sensibilidade para observar e entender alguns efeitos produzidos pela tecnologia na sociedade e no ambiente .	(6) Ser aplicável – as experiências de aprendizagem estão integradas na vida quotidiana, tanto pessoal como profissional.
	Geografia	Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, refletindo sobre soluções possíveis.	(3) Promover a reflexão crítica e a capacidade de encontrar soluções para os problemas – inspirar confiança para enfrentar os dilemas e os desafios do DS.
Económico	Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável		
	Educação Tecnológica	Compreender o papel da sociedade no desenvolvimento e uso da tecnologia.	(1) Interdisciplinar e holística – a aprendizagem para o DS estará integrada em todos os planos de estudo; não será uma disciplina.
	Ciências Físicas e Naturais	Reconhecimento de situações de desenvolvimento sustentável em diversas regiões.	(7) Estar estreitamente ligada com a vida local – trata tanto os assuntos locais como os mundiais e emprega a linguagem que os alunos utilizam correntemente.
	Geografia	Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.	(7) Estar estreitamente ligada com a vida local – trata tanto os assuntos locais como os mundiais e emprega a linguagem que os alunos utilizam correntemente.
Social	Social(ais)		
	Educação Tecnológica	Ser sensível perante o impacto ambiental e social produzido pela exploração, transformação e desperdício de materiais no possível esgotamento dos recursos naturais.	(2) Basear-se em valores – ensinar e partilhar os valores e princípios em que se baseia o DS. (3) Promover a reflexão crítica e a capacidade de encontrar soluções para os problemas – inspirar confiança para enfrentar os dilemas e os desafios do DS.
	Educação Artística	Compreender a música como construção social e como cultura em diferentes períodos históricos e contextos diversificados.	(4) Recorrer a múltiplos métodos – a palavra, a arte, o teatro, os debates, as experiências, ..., diversas pedagogias que aperfeiçoem os processos.
	Ciências Físicas e Naturais	Compreensão das transformações que contribuem para a dinâmica da terra e das suas consequências a nível ambiental e social .	(6) Ser aplicável – as experiências de aprendizagem estão integradas na vida quotidiana, tanto pessoal como profissional.
Cultural	Cultura(ais)		
	Educação Artística	Intervir para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida.	(4) Recorrer a múltiplos métodos – a palavra, a arte, o teatro, os debates, as experiências, ..., diversas pedagogias que aperfeiçoem os processos.
	Línguas Estrangeiras	Reconhecimento de afinidades / diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.	(2) Basear-se em valores – ensinar e partilhar os valores e princípios em que se baseia o DS.
	História	Manifesta respeito por outros povos e culturas .	(2) Basear-se em valores – ensinar e partilhar os valores e princípios em que se baseia o DS.

Para o caso do pilar social, selecionou-se o termo *social*, mais utilizado pela Educação Tecnológica, a Educação Artística e as Ciências Físicas e Químicas, destacando-se que, para o caso da primeira, se identificou a competência específica “Ser sensível perante o impacto ambiental e *social* produzido pela exploração, transformação e desperdício de materiais no possível esgotamento dos recursos naturais (Quadro IV.8.). Assim, esta competência que refere o termo social no contexto do impacto causado pelo esgotamento dos recursos naturais, pode relacionar-se com a característica (3) da EDS, a qual se refere à necessidade de encontrar soluções para os problemas do DS. A sintonia entre a competência e a característica da EDS aqui mencionadas pode ainda ser referida quando a primeira faz alusão a “ser sensível perante o impacto...” e a segunda alude ao facto de ser necessário “promover a reflexão crítica e a capacidade de encontrar soluções...”. Em suma, poderemos dizer que uma EDS que *promova a reflexão crítica e a capacidade de encontrar soluções para os problemas do DS* promove com certeza o desenvolvimento do indivíduo no sentido do mesmo *ser sensível perante o impacto ambiental e social produzido pela exploração, transformação e desperdício de materiais no possível esgotamento dos recursos naturais*.

Quanto ao termo cultura, ele é predominantemente utilizado pela Educação Artística, as Línguas Estrangeiras e a História (Quadro IV.8.), como já se referiu, sendo no caso das duas últimas utilizado no contexto de competências específicas que recorrem aos valores, principalmente ao valor respeito pelas diferentes culturas de diferentes povos, que facilmente se relaciona com a característica (2) da EDS que deve basear-se em valores (Quadro IV.8.). Quanto à utilização do termo cultura no contexto da Educação Artística, salientou-se a competência específica *Intervir para a defesa do ambiente, do património cultural*, que nos permite fazer a relação com a característica (4) da EDS onde se refere que “a palavra, a arte, o teatro” são importantes para a diversidade de método pedagógicos utilizados nos processos do DS.

Quanto às experiências de aprendizagem, elas assumem importância fundamental para que as competências essenciais do ensino básico sejam adquiridas, materializando-se em situações educativas que todos os alunos devem ter oportunidades de viver. Assim, elas são apresentadas no CNEB, na sequência das competências específicas de cada área disciplinar ou disciplina, e são na sua maior parte discriminadas para cada um dos ciclos de ensino.

No âmbito da Língua Portuguesa é considerado fundamental para que os objetivos do Currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, nas situações educativas enunciadas no CNEB (ME/DEB, 2001: 36). No domínio da Matemática é referida a importância de todos os alunos ao longo da educação

básica poderem vivenciar diversas experiências de aprendizagem transversais, assim como a utilizarem “recursos adequados e, ainda, o contacto com aspetos da história, do desenvolvimento e utilização da matemática” (ME/DEB, 2001: 68).

Por seu lado o Estudo do Meio considera que estudar o meio pressupõe “a emergência de componentes emocionais, afetivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas (ME/DEB, 2001: 75), que a escola deve promover.

Nesta sequência será de referir que no contexto do CNEB, a noção de competência é entendida como uma aprendizagem construída, o que nos “remete para o sujeito, neste caso o aluno, o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento” (ME/DEB, 2001: 78). Sobre este assunto o capítulo da Educação Tecnológica do CNEB refere que “o conceito de competência adotado [no quadro da competência tecnológica] considera que as competências, ao mobilizarem os saberes e saber-fazer, exigem a criação de recursos e situações de aprendizagem que permitam a realização do princípio de mobilização” (ME/DEB, 2001: 211). Assim, os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos devem estar tanto quanto possível relacionadas com situações reais mais ou menos complexas que possibilitem o confronto do aluno com a necessidade de vencer obstáculos e de encontrar soluções para problemas, bem como a possibilidade do mesmo utilizar diferentes recursos e estratégias.

É neste cenário que a disciplina de Estudo do Meio considera que:

O conhecimento do Meio pode ter origem em inquietações de carácter pessoal ou social e constrói-se a partir da vivência, pelos alunos, de experiências de aprendizagem que envolvem a resolução de problemas, a concepção e o desenvolvimento de projectos e a realização de actividades investigativas (ME/DEB, 2001: 78).

Acrescente-se, ainda, que as experiências de aprendizagem sugeridas no CNEB, poderão ser organizadas da forma que os docentes considerarem mais adequada aos contextos da sua escola/turma, conforme é referido para o caso da Geografia no contexto das competências geográficas a serem desenvolvidas ao longo dos três ciclos (ME/DEB, 2001). Ainda quanto à Geografia, o documento relativo às orientações curriculares para a Geografia, refere quanto às aprendizagens que “não é obrigatório realizá-las todas, podendo o professor seleccionar ainda outras, consideradas mais adequadas ao desenvolvimento do currículo” (Câmara *et al.*, 2002: 9).

Em continuidade apresentam-se alguns exemplos de experiências de aprendizagem identificadas para cada uma das áreas disciplinares e disciplinas do ensino básico (Quadro IV.9.) que podem ser enriquecidas com o recurso a temas do DS, assim se constituindo em EDS.

Como podemos constatar pelas experiências de aprendizagem identificadas na Quadro IV.9, as diferentes áreas disciplinares ou disciplinas contemplam situações de aprendizagem nas quais os temas do DS podem ser perfeitamente abordados, o que está de acordo como o que se verificou anteriormente para as competências específicas.

Nesta sequência tome-se a título de exemplo o tema das alterações climáticas e verifique-se como para cada uma das experiências de aprendizagem identificadas é possível o tratamento deste tema.

Quadro IV.9. Exemplos de experiências de aprendizagem por área disciplinar e disciplina do ensino básico.

Áreas disciplinares/ disciplinas	Experiências de aprendizagem
1 Língua Portuguesa	Atividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interação (debates, exposições, entrevistas).
2 Línguas Estrangeiras	Selecionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocábulos necessários aos desempenhos comunicativos.
3 Matemática	Jogos – O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Um jogo pode ser um ponto de partida para uma atividade de investigação ou de um projecto.
4 Estudo do Meio	Observar fotografias, esboços simples, desenhos ou outras imagens de paisagens, para identificar os elementos naturais e humanos.
5 História	A utilização da tecnologia informática (<i>internet</i> , CD-ROM) na aprendizagem da História, trabalhando com programas específicos que veiculem informação histórico-geográfica.
6 Geografia	Recolher informação temática relacionada com os diversos fenómenos geográficos (naturais e humanos) recorrendo à imprensa, filmes, textos, informação da <i>internet</i> , enciclopédias, livros, CD-ROM para construir dossiês temáticos.
7 Ciências Físicas e Naturais	Realizar debates sobre temas polémicos e atuais, onde os alunos tenham de fornecer argumentos e tomar decisões, o que estimula a capacidade de argumentação e incentiva ao respeito pelos pontos de vista diferentes dos seus.
8 Educação Artística	Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas – contactar com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural.
9 Educação Tecnológica	Debater e avaliar os efeitos sociais e ambientais da atividade técnica na sociedade.
10 Educação Física	Os exercícios em grupo constituem-se como situações simples de aprendizagem ou aperfeiçoamento de técnicas e ou técnico-táticas em várias matérias dos programas, em que existe o propósito de valorizar atitudes de cooperação e entreaajuda (percurso na natureza ou de orientação).

Fonte: CNEB (ME/DEB, 2001).

Na Língua Portuguesa os debates propostos podem versar as alterações climáticas tendo como base a exploração de notícias e a realização de entrevistas a ONG. Nas Línguas Estrangeiras podem seleccionar-se vocábulos no âmbito do DS e das alterações climáticas que permitam desempenhos comunicativos numa determinada língua. No âmbito da Matemática o recurso ao jogo pode permitir no domínio das alterações climáticas explorar as probabilidades, por exemplo, da subida média do nível das águas do mar. No Estudo do Meio, pode-se abordar o tema observando fotografias aéreas do recuo dos glaciares e da concentração urbana no litoral e, conseqüentemente, imaginar os impactes da subida do mar. Na História, as alterações climáticas podem ser abordadas, por exemplo, mediante a realização de uma pesquisa na *internet* sobre as conseqüências nacionais do aumento da temperatura. Na Geografia pode-se explorar a elaboração de dossiês temáticos sobre o tema. Nas Ciências Físicas e Químicas podem organizar um debate sobre as alterações climáticas recorrendo à técnica de formar grupos que se preparem para o debate colocando-se em lados diferentes quanto às conseqüências dessas alterações. Na Educação Artística podem-se identificar culturas artísticas de povos que sejam colocadas em perigo com a desertificação de determinadas áreas geográficas em função do aumento das temperaturas, desenvolvendo a consciência multicultural. Na Educação Tecnológica podem-se criar situações de aprendizagem em que se debatam as causas das alterações climáticas, identificando as relacionadas com a atividade técnica na sociedade. Por fim, na Educação Física podem-se realizar percursos na natureza ou de orientação em áreas onde se manifestem testemunhos de climas diferentes do atual, ou em áreas geográficas que se considere estarem ameaçadas pelas alterações climáticas.

No que concerne às componentes complementares, elas constituem-se em:

- . Áreas e temas transversais
 - a) áreas curriculares não disciplinares
 - b) temas transversais às diversas áreas disciplinares e disciplinas;
- . Tecnologias da informação e comunicação;
- . Atividades de enriquecimento curricular.

Tal como foi feito para as componentes fundamentais do CNEB tentamos de seguida compreender a forma como as componentes complementares deste currículo podem funcionar como elementos facilitadores, ou não, da integração da EDS.

As áreas transversais, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, são criadas com o DL nº6/2001, nomeadamente com o artº 5 *Organização*. Vocacionadas

particularmente para a valorização da educação para a cidadania, podem, no entanto, revelar-se espaços privilegiados para a integração de temas no domínio da EDS (DR, 2001).

Estas áreas curriculares não disciplinares, assumem “especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos” (DR, 2001).

No que concerne Área de Projeto, verificamos que esta área pode enquadrar projetos no âmbito de temas da sociedade atual e como tal ligados ao DS, recorrendo a métodos pedagógicos variados e ao tratamento dos temas de forma interdisciplinar como preconiza a EDS.

Quanto à área de Estudo Acompanhado, no âmbito da EDS, poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de autonomia dos alunos, diversificando os métodos de estudo e as abordagens pedagógicas, num contexto de interdisciplinaridade.

Por sua vez a área da Formação cívica, tal como todas as componentes do ensino básico, encontra-se aberta à abordagem da EDS, no contexto da educação para a cidadania.

No que se refere aos temas transversais, entendidos aqui também como temáticas transversais ou problemáticas transversais, são referidos no CNEB como atinentes à educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação para a saúde, educação alimentar, educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco (como a prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas) (ME/DEB, 2001: 10-11). Clarifique-se que os temas transversais são aqueles que entram no currículo através das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, num contexto de educação para a cidadania, de acordo com o PCE, com o PCT e com a planificação de cada aula sempre que se articulem com os conteúdos programáticos e experiências educativas, de acordo com Gomes *et al.* (2001) e confirmado pelo DL nº115-A e DL nº6/2001 (DR, 1998; DR, 2001).

Além dos temas transversais acima mencionados, o CNEB permite a exploração de outros, cuja relevância seja identificada pela escola, seja no início do ano, seja em qualquer momento do desenvolvimento dos projetos curriculares da escola ou de uma turma (ME/DEB, 2001). Naturalmente, estes temas transversais, selecionados pelas escolas, podem também representar oportunidades de incorporação da EDS.

Outra componente complementar do CNEB é formada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A integração das TIC no currículo do ensino básico conheceu novo impulso com o Plano Tecnológico da Educação (PTE) (DR, 2007c). Abrangendo todos os ciclos do ensino básico, as TIC pelas suas potencialidades podem facilitar a introdução da EDS. Na realidade,

estas não só alimentam a variedade e a rapidez na aquisição de informação, como tornam o acesso à informação mais apelativo, permitindo inovar ao nível das metodologias e das estratégias pedagógicas, bem como aproximar a investigação escolar dos projetos da comunidade.

O DL nº6/2001 cria também as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (DR, 2001). Apesar de carácter facultativo e de natureza lúdica e cultural, é de fácil entendimento que estas atividades podem contribuir de forma complementar para o desenvolvimento de competências dos alunos ao fornecerem atividades, entre outras, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e como tal poderão estar diretamente relacionadas com qualquer um dos pilares do DS, o ambiente, o social, o económico, e o cultural. A propósito das AEC veja-se o artigo 9º do DL nº6/2001:

As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (DR, 2001: 260).

A reflexão que aqui foi feita permite constatar que o CNEB é um currículo aberto e flexível à integração da EDS, sendo a sua estrutura e os instrumentos para a sua concretização facilitadores dessa integração. Na realidade, a EDS já se encontra de alguma forma integrada no CNEB, mediante a abordagem de alguns conteúdos de diversas áreas disciplinares ou disciplinas ou através de experiências desenvolvidas no quadro das áreas curriculares não disciplinares, para além de conter ideias e princípios da EDS (Pedrosa e Leite, 2004, citado em Sá, 2008). No entanto a questão fundamental da integração da EDS no currículo nacional passa, em primeiro lugar, pela intencionalidade dessa integração, seja na política educativa, no geral, seja na atenção que merece nos PEE/A, nos PCE e PCT. A integração da EDS no currículo depende, em segundo lugar, das competências profissionais dos professores nesse domínio. Na capacidade, por exemplo, destes interpretarem o currículo, e não entenderem o referencial das competências como “objetivos acabados e fechados”, mas simplesmente como referências nacionais para o seu trabalho nas escolas, cuja gestão pode seguir diferentes caminhos, os que de acordo com a sua formação se afigurem mais produtivos e eficazes na formação competente dos alunos.

Importa deixar claro, mais uma vez, que o foco da nossa investigação se centra no ensino básico, no entanto, quando falamos da integração da EDS, no sistema de ensino, estamos a considerar todos os níveis de ensino, incluindo o superior.

Por fim, podemos rematar esta reflexão apontando que o CNEB, entrado em vigor em 2001, responde, entre outros, aos desafios lançados pela Agenda 21, Capítulo 36, (1992) e pela Declaração de Salónica (1997), ou seja, é concordante com as principais orientações internacionais para a EDS (Sá, 2008). Veja-se a título de exemplo que uma das atividades propostas na Agenda 21, ponto 36.5 do Capítulo 36, passa por cada país dever empreender uma revisão exaustiva dos currículos para assegurar uma abordagem multidisciplinar, que abarque as questões de ambiente e de desenvolvimento e os seus aspetos e veículos socioculturais e demográficos (INAMB, 1993), o que nos parece estar contemplado no CNEB. Relativamente à Declaração de Salónica, saliente-se que o CNEB parece dar resposta, entre outras, às recomendações 14 e 21, onde se aconselha que os governos e os dirigentes de todo o mundo honrem os compromissos e deem à educação os meios necessários para desempenhar o seu papel no sentido de um futuro sustentável, e que as escolas sejam encorajadas a adaptar os seus programas de estudo à exigências dum futuro sustentável e beneficiem de um suporte para este efeito (UNESCO, 1997b). Tudo isto no enquadramento da EPT e ALV.

Acrescente-se que, como já anteriormente mencionado, no início da década de 1990 a clarificação conceptual e metodológica, a organização de materiais didáticos e o enunciado de estratégias eram já domínios bem trabalhados pela EA (Giordan e Souchon, 1997). No entanto ficava por realizar, de acordo com a mesma fonte, a integração efetiva da EA nos sistemas educativos. Ora no que diz respeito a Portugal, esta integração bem como a de outras temáticas transversais, entra no sistema educativo, através do CNEB. Quando à EDS, que é o foco desta investigação, à semelhança de outras temáticas transversais, tem uma porta aberta à sua implementação no CNEB, como se comprovou mais acima.

4. O Currículo Regional da Educação Básica dos Açores (CREB)

Ao longo da investigação alimentou-se a expectativa quanto à publicação do CREB o que viria a acontecer com o Decreto Regulamentar Regional nº17/2011/A (DR, 2011b), que estabelece o conjunto de competências-chave (Figura IV.2.) e aprova o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

O currículo regional promove, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo CNEB, facilita, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, quer através da abordagem a alguns conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores de forma peculiar, quer através do aproveitamento curricular de recursos locais; enquadra a generalidade das decisões de política curricular, tomadas na Região Autónoma dos

Açores, designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, respetivas cargas horárias e regimes de docência (Alonso *et al.*, 2011).

O CREB é um exemplo da descentralização do currículo nacional, manifestada na tendência de abertura inerente à LBSE, com as alterações posteriormente introduzidas e já manifestada relativamente à adequação do currículo nacional às especificidades de cada escola manifestas no PCE e de cada turma expressas no PCT.

Na economia desta investigação importa salientar que o CREB apresenta dois temas fundamentais no seu desenvolvimento, a EDS e a Açorianidade. O primeiro centra-se nas exigências de uma educação de qualidade para o século XXI e é enquadrado pelas orientações da Década. O segundo valoriza as características regionais que dão aos Açores uma identidade arquipelágica, que deve ser preservada numa perspetiva de EDS. Esta valorização insere-se numa lógica de formação integral do aluno, através do desenvolvimento de competências-chave, promovendo a abordagem a conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores e ao aproveitamento de recursos locais.

No seio do CREB, o referencial curricular aponta no sentido do desenvolvimento das competências-chave se concretizar no trabalho articulado à volta do conceito nuclear de EDS, justificado pela necessidade de os sistemas educativos contribuírem decisivamente para a consecução dos objetivos do DS.



Figura IV.2. Representação conceptual da estrutura do referencial do CREB.

Fonte: Alonso *et al.*, 2011.

O CREB integra nas áreas curriculares os princípios do desenvolvimento sustentável apresentando orientações e sugestões para a gestão do currículo, deixando às escolas e aos professores liberdade na prática da EDS. Desta forma, o CREB contribui, na nossa perspetiva, para a concretização do objetivo global da Década: integrar os valores do desenvolvimento sustentável em todas as formas de aprendizagem. Destaque-se, neste contexto, a área curricular *Ciências Humanas e Sociais*, pelo facto de nesta se integrar a Geografia, onde se apresenta, entre outras, a proposta de abordagem à Açorianidade em estreita relação com as implicações de acontecimentos históricos e características geográficas dos Açores para o DS (Anexo IV. 9.).

O CREB privilegia também a metodologia de saída de campo perspetiva EDS, contribuindo por essa via para o desenvolvimento de competências pelos alunos em estreita relação com o meio envolvente. Só no caso da área curricular *Ciências Humanas e Sociais*, são feitas pelo menos treze referências a essa estratégia. Para tal, as organizações escolares devem organizar-se de forma a permitirem o trabalho extramuros.

Estamos assim perante um currículo inovador que se enquadra nas orientações do PAID e da EDS-CEE/ONU e, como tal, um bom exemplo de instrumento facilitador entre a teoria e as práticas de EDS. Este currículo não deixa também de constituir um bom exemplo da transposição para a legislação nacional das orientações e compromissos internacionais.

Embora do ponto de vista teórico o currículo regional dos Açores se enquadre na filosofia do que deve ser uma escola com preocupações no âmbito da EDS, isto não significa que o mesmo seja colocado em prática. Esta concretização está dependente de vários fatores, incluindo os conhecimentos e as competências dos professores, o apoio prestado à escola em termos de materiais pedagógicos no domínio da EDS ou os incentivos aos professores enquanto produtores de experiências de aprendizagem orientadas para a promoção do DS.

Com a extinção do CNEB, em dezembro de 2011 (DR, 2011d), aguarda-se agora para ver qual a evolução deste currículo regional que continua em vigor no ano letivo 2012-13, apesar das alterações nacionais.

5. O currículo da Geografia: os conhecimentos e as competências geográficas

A Geografia, muito além de simples catálogo mais ou menos organizado de dados referentes à superfície do Globo, é uma disciplina que implica, para quem a pratica, uma visão personalizada do Mundo.

(Daveau, 2012: 5)

De acordo com a LBSE, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. Ainda, segundo a mesma Lei, a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global.

Nos pontos anteriores fez-se uma abordagem ao CNEB na sua globalidade. Importa agora olhar para a Geografia em particular, procurando avaliar o seu contributo para a concretização do currículo nacional e para a integração da EDS. Embora os conhecimentos e as competências geográficas se desenvolvam ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade básica, a Geografia apenas aparece como disciplina autónoma no 3º CEB. No 1º CEB estes fazem parte da área de Estudo do Meio e no 2º CEB nutrem a disciplina de História e Geografia de Portugal (Figura IV.3.).

Assim durante a escolaridade básica, o ensino da Geografia, de forma autónoma ou em associação com outras áreas disciplinares, deve permitir às crianças e aos jovens que no final do 3º CEB tenham adquirido um conjunto de conhecimentos e competências que os tornem cidadãos geograficamente competentes. Isto significa, entre outros aspetos, que os alunos vivam experiências de aprendizagem facilitadoras da aquisição e desenvolvimento de competências ligadas à pesquisa: a observação, o registo, o tratamento da informação, o levantamento de hipóteses, a formulação de conclusões, a apresentação de resultados. É a partir do trabalho de campo e do trabalho de grupo que é possível promover a discussão de ideias, a produção de conclusões e a utilização das destrezas geográficas.

Destaque-se, quanto à articulação entre os diferentes níveis de ensino que as competências específicas da Geografia se agregam em função de duas perspetivas principais: a primeira, relacionada com *O Mundo à nossa volta: O quê? Onde? Como? Porquê?*, e a segunda relativa ao *Saber pensar o espaço e ser capaz de atuar no meio* (Figura IV.3.). Esta articulação assenta, igualmente, numa mudança das escalas geográficas enquadradoras da abordagem dos problemas, iniciando-se no 1º CEB, preferencialmente, com o meio local e no 3º CEB com a escala global. No entanto cabe aos professores identificarem para os problemas abordados qual a escala mais adequada, se o bairro, a região, o país, o continente ou o mundo; ou até mesmo a conjugação das escalas.

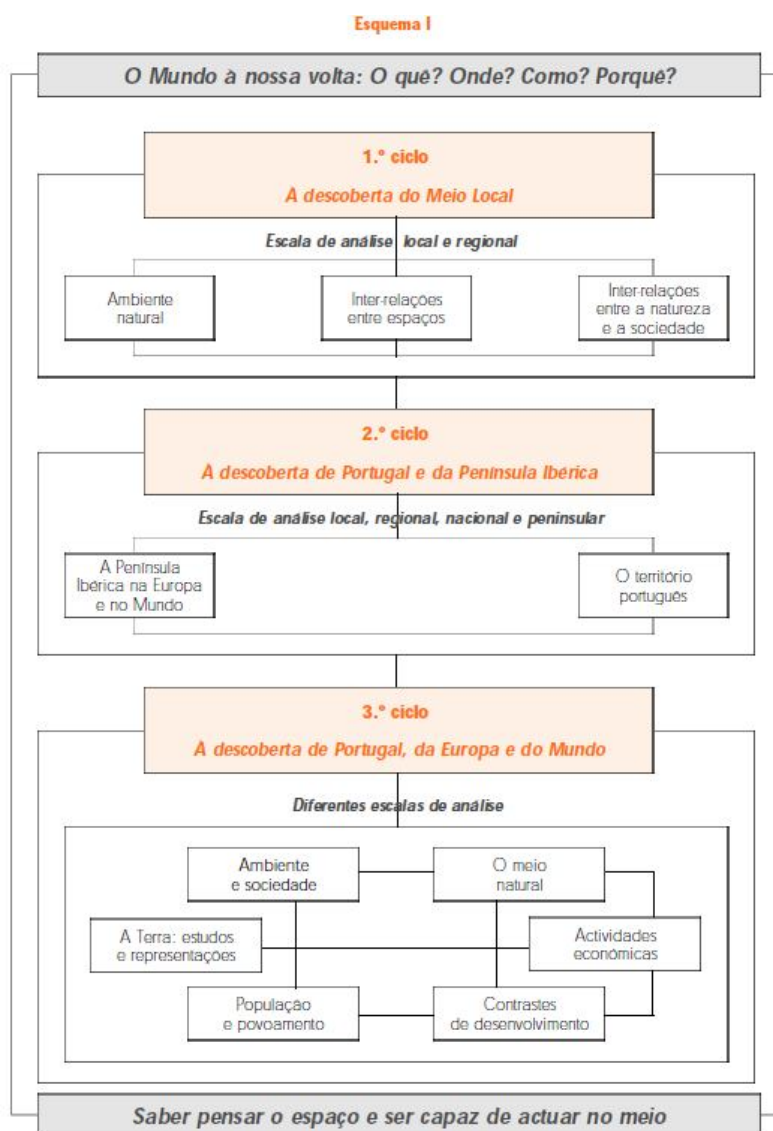


Figura IV.3. Organização do ensino e aprendizagem da Geografia no ensino básico.

Fonte: ME/DEB, 2001: 110.

Será de referir, ainda, que os três domínios em que se agrupam as competências específicas do ensino geográfico, *a localização, o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo da inter-relação entre os espaços*, contribuem para a consecução dos objetivos gerais do ensino básico, de formas variadas, de que é exemplo a articulação expressa na Quadro IV.10. para seis das dez competências gerais.

Vimos já como o CNEB apresenta características que facilitam a integração da EDS e como a Geografia fornece a este nível importantes contributos. Pelo facto de a Geografia apenas aparecer autónoma no 3º CEB e ser apenas neste ciclo que os alunos tomam contacto com professores formados nesta área disciplinar, vamos circunscrever a nossa análise a este ciclo de escolaridade, procurando encontrar nas orientações curriculares situações concretas

relacionadas com o DS e, através destas, avaliar os contributos da Geografia para o desenvolvimento da EDS, que passa, segundo Hopkins e McKeown (2002) e Pelt (2007), entre outros aspetos, por ajudar os alunos a conhecer os grandes problemas que ameaçam a sustentabilidade do planeta e dos seres humanos.

O currículo de Geografia do 3º CEB organiza-se em competências específicas e experiências educativas, materializadas em seis temas programáticos que, no quadro do processo de ensino e aprendizagem, permitem complementar o desenvolvimento das competências já adquiridas pelos alunos, ao longo deste ciclo.

Seis temas fornecem os conteúdos essenciais que permitem operacionalizar os conhecimentos e as competências específicas a desenvolver pelos alunos durante o 3º CEB privilegiando, em função dos problemas uma ou outra escala de análise, com especial destaque para Portugal, a Europa e o Mundo (Figura IV.4.). Estes temas podem ser estudados separadamente ou de forma integrada. No entanto, a sua distribuição ao longo dos três anos do 3º CEB deve ser articulada com os PCE e PCT, nunca descurando a lógica de ciclo (Câmara *et al.*, 2002).

De acordo com o referido para as diversas componentes do CNEB, a abordagem destes temas deve permitir o tratamento de problemáticas relativas ao DS. A este respeito, importa no entanto lembrar que o DS é uma meta complexa e ambiciosa que envolve todas as facetas da vida, o que implica na sua concretização o envolvimento e a conexão entre os vários pilares do DS, a saber, o social, o económico e o ambiental, aos quais já aludimos diversas vezes, nesta investigação.

Os temas identificados em documentos de referência como fundamentais nesta matéria, e que por isso devem ser objeto de abordagem no quadro da EDS, encontram-se “relacionados com a Agenda 21 e com o Plano de Aplicação de Joanesburgo” (UNESCO, 2005a: 21). São quinze as temáticas estratégicas subjacentes aos três pilares do DS (Quadro IV.11.), às quais foram associados dezoito temas principais do DS selecionados na EEDS-CEE/ONU (IA, 2006). O que nos permite comprovar sintonia entre estes dois grupos de temas (Quadro IV.11.), como já tinha sido constatado, entre outros documentos internacionais e nacionais, em capítulos anteriores. Destes temas, da EEDS-CEE/ONU, destacamos que a Cidadania, a Ética e a Justiça deverão, num contexto de EDS, ser abordados de forma transversal, conforme já se verificou para a Cidadania no quadro do CNEB.

Quadro IV.10. Exemplo de concretização na articulação entre as competências gerais e as competências específicas de Geografia para o CNEB.

(1)	Mobilização dos diferentes saberes (culturais, científicos, tecnológicos) para compreender a realidade explorando a dimensão conceptual e instrumental do conhecimento geográfico no estudo de situações concretas de modo a conhecer o Mundo.
(2)	Utilização de diferentes tipos de linguagem como textos, quadros, mapas, gráficos, fotografias, filmes e videogramas, como forma de recolher, analisar e comunicar a informação geográfica.
(5)	Adoção de metodologias de trabalho adequadas à escala de análise e à diversidade dos fenómenos geográficos em estudo.
(6)	Pesquisa, seleção e organização da informação geográfica necessária à análise e compreensão de problemas concretos do Mundo.
(8)	Realização de atividades de forma autónoma e criativa , como trabalho de campo, simulações, jogos, estudo de situações concretas, mobilizando os conhecimentos geográficos.
(9)	Cooperação com os outros em projetos e trabalhos comuns , realizando atividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, refletindo sobre a experiência individual e a perceção que cada um tem da realidade, de modo a compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real.

Fonte: ME/DEB, 2001.

**Figura IV.4.** Temas programáticos do ensino da Geografia no 3º CEB.Fonte: Câmara *et al.*, 2002: 15.

Quanto aos restantes quinze temas da EEDS-CEE/ONU, pode-se dizer que estes coincidem perfeitamente com os quinze temas do PAID, faltando apenas de forma explícita o tema HIV/Sida que, no caso da EEDS-CEE/ONU, poderá ser incluído no tema Saúde e no tema das Alterações Climáticas, implícitos em temas do pilar ambiental como a proteção do ambiente (Quadro IV.11.).

Quadro IV.11. Associação dos temas estratégicos do PAID e da EEDS-CEE/ONU.

		PAID	EEDS-CEE/ONU
Socioculturais	1	Direitos humanos	Direitos humanos
	2	Paz e segurança humana	Paz; Segurança
	3	Igualdade entre os géneros	Igualdade entre os homens e as mulheres
	4	Diversidade cultural e compreensão intercultural	Diversidade cultural
	5	Saúde	Saúde
	6	HIV/Sida	
	7	Governança	Democracia e governança
Ambientais	8	Recursos naturais	Proteção do ambiente; Gestão dos recursos naturais;
	9	Alteração climática	Diversidade biológica e da paisagem
	10	Desenvolvimento rural	Desenvolvimento rural
	11	Urbanização sustentável	Desenvolvimento urbano
	12	Prevenção e mitigação das catástrofes	Responsabilidade à escala local e global
Económicas	13	Redução da pobreza	Combate à pobreza
	14	Responsabilidade e transparência das empresas	Responsabilidade corporativa
	15	Economia de mercado	Economia; Padrões de produção e de consumo

Fonte: IA, 2006; UNESCO, 2005a.

Identificados os temas do ensino da Geografia para o 3º CEB e alguns dos temas propostos no âmbito da DEDS, PAID e EEDS-CEE/ONU, importa agora verificar se os primeiros, ao serem explorados do ponto de vista pedagógico, numa perspetiva de EDS, se enquadram nos segundos o que implica, assim, a sua concretização no sentido do DS.

Vejamos, ainda, que os seis temas programáticos do ensino da Geografia do 3º CEB se dividem em quinze subtemas e que, alguns deles também se subdividem (Quadro IV.12.). Assim, numa análise de maior pormenor, pode-se ver que os temas abordados, bem como as experiências de aprendizagem correspondentes, poderão, de uma forma geral, contribuir para o desenvolvimento das competências geográficas e das competências gerais do ensino básico ao mesmo tempo que concorrem para a aquisição de competências no domínio da EDS.

Nesta sequência, verificou-se para cada um dos quinze temas mencionados para a DEDS, possíveis correspondências com os temas programáticos do ensino da Geografia e algumas das experiências de aprendizagem (Quadro IV.13.).

Este exercício permite constatar que os conteúdos programáticos e as experiências educativas do currículo do ensino da Geografia no 3º CEB dão resposta aos desafios da EDS na medida em que permitem a sua abordagem em contexto pedagógico, de que é exemplo o tema relativo às *Alterações Climáticas*, que pode ser abordado em diferentes temas programáticos do ensino da Geografia. O tema *Ambiente e Desenvolvimento Sustentável*, nos seus subtemas *Alterações do ambiente global* e *Grandes desafios ambientais*, permite tratar sem qualquer constrangimento o tema do DS (Quadro IV.13.). Acrescente-se, também que uma das experiências educativas que aqui pode ser utilizada no tratamento do tema em questão consiste em *Realizar trabalhos de grupo para identificar os impactes das alterações do ambiente global (aquecimento global e mudanças climáticas) no espaço e nas atividades*

humanas, utilizando as diferentes etapas da investigação (Quadro IV.13.), estando perfeitamente adequada para dar resposta à construção de competências no âmbito da EDS.

Quadro IV.12. Temas programáticos e subtemas do currículo de Geografia do 3º CEB.

Temas	Subtemas
1. A terra: estudos e representações	1.1 Descrição da paisagem 1.2 Mapas como forma de representar a superfície terrestre 1.3 Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre
2. Meio natural	2.1 Clima e Formações Vegetais Estado do Tempo e Clima Distribuição e características dos climas Distribuição e características da vegetação 2.2 Relevo Grandes conjuntos de relevo Dinâmica de uma bacia hidrográfica Dinâmica do litoral 2.3 Riscos e Catástrofes Causas das catástrofes naturais Efeitos sobre o homem e sobre o ambiente
3. População e povoamento	3.1 População Distribuição e seus fatores Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos 3.2 Mobilidade Tipo de migrações Fluxos migratórios Causas e consequências das migrações 3.3 Diversidade cultural Fatores de identidade e de diferenciação das populações 3.4 Áreas de fixação humana Urbanização e ruralidade Estrutura das áreas urbanas Modos de vida em meio urbano e em meio rural
4. Atividades económicas	4.1 Atividades económicas: recursos, processos de produção e sustentabilidade Agricultura e Pesca Indústria Serviços e Turismo Impactes ambientais, sociais e económicos 4.2 Redes e meios de transporte e telecomunicação Modos de transporte, produtos a transportar e distâncias a percorrer Impactes do desenvolvimento das redes de transporte nos espaços envolventes Importância das telecomunicações na sociedade atual
5. Contrastes de desenvolvimento	5.1 Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento Indicadores de Desenvolvimento 5.2 Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento Obstáculos ao desenvolvimento Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento
6. Ambiente e sociedade	6.1 Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Alterações do ambiente global Grandes desafios ambientais Estratégias de preservação do património

Fonte: Câmara *et al.*, 2002.

Quadro IV.13. Temas do DS no currículo da Geografia.

	Temas do DS	Subtemas Geografia	Experiências de aprendizagem
Socioculturais	1 Direitos humanos	3.3 Diversidade cultural Fatores de identidade e de diferenciação das populações	Realizar simulações e jogos, para identificar causas da tomada de decisão dos migrantes, a partir das características das áreas de partida e de chegada.
	2 Paz e segurança humana	3.2 Mobilidade Causas e consequências das migrações	Estudar exemplos de casos concretos de Portugal, da Europa e do Mundo, para reconhecer a existência de populações com características diferentes.
	3 Igualdade entre os géneros	3.1 População Distribuição e seus fatores Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos	Tratar gráfica e cartograficamente variáveis demográficas (população absoluta e relativa, crescimento natural, crescimento efetivo, taxa de natalidade, taxa de mortalidade, taxa de mortalidade infantil e índice sintético de fecundidade), para comparar ritmos de evolução da população.
	4 Diversidade cultural e compreensão intercultural	3.3 Diversidade cultural Fatores de identidade e de diferenciação das populações	Realizar debates para analisar e refletir sobre a diversidade cultural e as formas de coexistência dos diferentes grupos, num determinado território.
	5 Saúde	5.1 Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento Indicadores de desenvolvimento	Realizar simulações e jogos relativos às desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial (ex. fome e subnutrição, distribuição de riqueza, analfabetismo, estatuto da mulher na sociedade, assistência médica), para identificar fatores favoráveis e desfavoráveis à distribuição da riqueza e ao desenvolvimento das regiões mais pobres.
	6 HIV/Sida		
	7 Governança	5.2 Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento Obstáculos ao desenvolvimento	Realizar debates para analisar e refletir sobre exemplos de situações concretas de desigualdades de desenvolvimento de regiões mundiais e sobre as possíveis formas de as superar.
Ambientais	8 Recursos naturais	4.1 Atividades económicas: recursos, processos de produção e sustentabilidade Agricultura e Pesca Indústria Serviços e Turismo Impactes ambientais, sociais e económicos	Recolher informação sobre os recursos naturais em Portugal e noutros países, a partir de notícias da imprensa oral e/ou escrita, ..., para: identificar onde e como se utilizam os recursos; refletir sobre as vantagens e as desvantagens da utilização dos recursos renováveis e não renováveis.
	9 Alteração climática	6.1 Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Alterações do ambiente global Grandes desafios ambientais	Realizar trabalhos de grupo para identificar os impactes das alterações do ambiente global (aquecimento global e mudanças climáticas) no espaço e nas atividades humanas, utilizando as diferentes etapas da investigação.
	10 Desenvolvimento rural	3.4 Áreas de fixação humana Urbanização e ruralidade Estrutura das áreas urbanas	<i>Recolher informação sobre os espaços urbanos e rurais de Portugal e de outros países, utilizando atlas, livros, enciclopédias, CD-ROM, Internet, ortofotomapas, fotografias, mapas e plantas, para comparar os modos de vida da população urbana e rural.</i>
	11 Urbanização sustentável	Modos de vida em meio urbano e em meio rural	
	12 Prevenção e mitigação das catástrofes	2.3 Riscos e Catástrofes Causas das catástrofes naturais Efeitos sobre o homem e sobre o ambiente	Realizar debates para confrontar pontos de vista e apresentar propostas de solução para reduzir os riscos das catástrofes naturais.
Económicas	13 Redução da pobreza	5.2 Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento	Realizar debates para analisar e refletir sobre exemplos de situações concretas de desigualdades de desenvolvimento de regiões mundiais e sobre as possíveis formas de as superar.
	14 Responsabilidade e transparência das empresas	4.1 Atividades económicas: recursos, processos de produção e sustentabilidade Impactes ambientais, sociais e económicos	Desenvolver estudos simples que envolvam trabalho de campo, realização de entrevistas e/ou inquéritos e atividades complementares na aula, para identificar as características de atividades económicas do lugar onde o aluno vive (extração geológica, pesca, agricultura, indústria, grande superfície comercial, turismo) e o impacto ambiental, social e económico produzido por essas atividades, e as medidas a desenvolver numa perspectiva de sustentabilidade.
	15 Economia de mercado	1 Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento Indicadores de desenvolvimento	Analisar textos escritos, dados estatísticos, fotografias e videogramas para distinguir os sistemas de produção agrícola tradicionais ou de subsistência dos sistemas modernos ou de mercado.

Outro tema de relevo na EDS é a Paz, que nos presentes conteúdos programáticos pode ser abordado no tema da *Mobilidade*, principalmente se tivermos em conta as *causas* e

consequências das migrações e as tensões sociais e políticas que lhe são inerentes. A este propósito refira-se que em dado momento se afirmou que a *Geografia serve antes de mais para fazer a Guerra* (Lacoste, 1976), e noutros momentos se considerou que a Geografia *deve contribuir para a responsabilização dos cidadãos nos problemas ambientais, ajudando a melhorar a qualidade de vida no nosso planeta* (Graves, 1985: 197, citado em Alberto, 2001), e, hoje se pode afirmar que a Geografia deve estar ao serviço da sustentabilidade e no contexto da EDS se pode mesmo dizer que esta *deve antes de mais servir para ajudar a construir a paz* (Gomes, 2006).

Um outro estudo efetuado por Gomes (2006) mostrou que as Orientações Curriculares da Geografia para o 3º CEB integram uma série de temáticas transversais que vão sendo abordadas ao longo do percurso educativo, entre as quais se destacam aqui: a EA e a EDS principalmente nos temas relativos ao *Ambiente e Sociedade*; a educação para os direitos humanos e a diversidade cultural, no tratamento do tema *População e Povoamento*; a educação do consumidor, a educação para a saúde e a educação rodoviária, no tratamento do tema *Atividades Económicas*; a educação para a paz e a educação para a igualdade de género, no tratamento do tema *Contraste e Desenvolvimento*.

A abertura do currículo do ensino da Geografia à integração da EDS é plena, sendo legítimo afirmar que a Geografia constitui, em grande medida, um contributo essencial ao DS e à EDS, tal como o tem sido, nas últimas décadas, para a EA, levando Gomes (2006) a afirmar que enquanto disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, a Geografia ocupa uma posição impar no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da complexidade do sistema ambiental. Estamos, assim, perante uma ciência geográfica que lida com a multiplicidade de expressões geográficas da relação entre a natureza e a sociedade (Pimenta, 2012).

A integração da EDS no currículo da Geografia será tanto mais rica quanto maior for o interesse pelas temáticas correspondentes ao DS por parte da escola que deve ser manifestado nos projetos curriculares de escola e de turma, e ainda, de acordo com as competências profissionais dos professores nesta matéria.

A integração da EDS no sistema educativo depende também largamente do interesse por parte dos agentes da política educativa nacional, de que são exemplo alguns dos organismos do ME como as Secretarias de Estado da Educação e a DGE, para além das instituições com responsabilidade na formação inicial e continua dos professores e educadores.

Nesta sequência, será de destacar que a Geografia se encontra entre as disciplinas do CNEB que mais contribuem para a aprendizagem de conceitos no domínio do DS, como o próprio conceito de DS, e pode constituir um veículo crucial para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem no domínio da EDS e, neste sentido, desempenhar um papel fundamental na implementação da DEDS. Voltaremos, no entanto a este assunto quando tecermos as considerações finais e se abordar o papel da Geografia no contexto da integração da EDS e da implementação da DEDS.

Recorde-se, por fim, quão atuais se encontram as palavras de Orlando Ribeiro escritas em 1933, quando relativamente aos grandes problemas do equilíbrio do mundo – políticos, sociais e económicos – reivindicava para a Geografia “a sua parte na resolução destes graves problemas da Natureza e das sociedades humanas” (Ribeiro, 2012: 32).

6. Síntese

Neste capítulo fez-se uma abordagem à forma como se articulam os diferentes tipos de direito, internacional, comunitário e nacional, no contexto dos diplomas relativos à Década e à EDS. Verificou-se que os acordos internacionais, enquanto compromissos assumidos ao mais alto nível, como a Agenda 21 ou a EEDS-CEE/ONU enformam, na realidade nacional apenas declarações de princípios sem carácter vinculativo e, como tal, torna-se difícil fazer a monitorização da sua aplicação.

No entanto, a política educativa portuguesa criou um conjunto de instrumentos jurídicos que ajudam a integração da EDS na educação escolar, de que são exemplo o Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005) em matéria de educação ambiental para a sustentabilidade e o Despacho nº19191/2009 com vista à concretização das orientações desse protocolo (DR, 2009b). Outros instrumentos, como a LBSE, a LBA e a ENDS 2015, foram analisados quanto ao seu contributo para a implementação da EDS no contexto da ALV, verificando-se, serem os mesmos, elementos facilitadores dessa implementação. Esta análise, permite-nos afirmar, também que a política educativa nacional é influenciada por diversos fatores externos à própria educação, sendo esta influenciada por orientações internacionais e outras políticas setoriais.

Também se fez uma avaliação do CNEB, em vigor entre 2001 e 2011, quanto à sua flexibilidade no âmbito da EDS, constatando-se que este é um currículo aberto e flexível à implementação da EDS, sendo a sua estrutura e os instrumentos para a sua concretização facilitadores dessa integração. São exemplos dessa abertura os conteúdos programáticas de diversas áreas

disciplinares ou disciplinas ou através de experiências desenvolvidas no quadro das então áreas curriculares não disciplinares, bem como instrumentos existentes como o PEE/A, o PCE e o PCT.

Consideramos que a avaliação feita ao CNEB não perde o seu valor pelo facto de este currículo ter sido extinto (DR, 2011d) pelo XIX Governo Constitucional, que entrou em funções já na parte final desta investigação. Pelo contrário, pode constituir mesmo um exemplo de avaliação que deve estar na base de alterações da política educativa, não se fazendo tábua rasa do que existe só pelo facto de a apolítica governamental mudar. De qualquer forma, as alterações mais recentes no campo da política educativa serão tidas em conta no capítulo das reflexões sobre as representações. Em suma, caberá ao MEC o entendimento de integrar nas alterações em curso, por exemplo nas metas curriculares e nos referenciais para a educação para a cidadania, as orientações internacionais e nacionais em matéria de EDS, potenciando as condições favoráveis que já existem na educação escolar e introduzindo novas orientações com vista à plena efetivação da EDS, num cenário de uma educação de qualidade para o século XXI.

Resta salientar que a análise efetuada sobre o currículo do ensino da Geografia confirmou as suas potencialidades no desenvolvimento da EDS, quer por ser uma ciência de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, quer pelas oportunidades de desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão da complexidade dos ecossistemas na sua relação com os sistemas humanos.



Comunicar sem fios (Fotografia livre da instalação *Out of Order* de David Mach).
Gomes M, Kingston, Reino Unido, 2008.

CAPÍTULO V – As representações da EDS e da Década

Com vista a responder às questões da investigação, a análise do questionário privilegia comparações das opiniões dos professores relativamente a grupos sociodemográficos definidos pelas variáveis género, classe etária e formação de base, sendo efetuada, também, a comparação das opiniões dos professores, em geral, com as opiniões dos professores de Geografia. Passa-se, depois, para a análise dos questionários dos funcionários e dos diretores.

Como foi referido no capítulo da metodologia, dada a natureza qualitativa das variáveis em estudo, foi utilizado o teste do qui-quadrado, sendo a apresentação dos resultados feita em quadros de distribuição de frequências (absolutas e relativas), quadros de contingência e gráficos.

1. A EDS vista pelos professores

As representações dos professores sobre a Década e as diferentes dimensões da EDS que aqui vamos apresentar são construídas com base nas respostas que os mesmos forneceram às questões do inquérito elaborado para o efeito. Para facilitar a sua análise, organizámos a exposição em função de seis grandes domínios, a saber:

- *Conhecimento da EDS e da Década*
- *Canais de comunicação com a escola*
- *Política educativa e conceitos*
- *Formação*
- *Prática*
- *Escolas-EDS*

A análise das representações para cada um destes campos contempla não só os resultados globais, como também as possíveis diferenças de comportamento geradas pelos tipos de organizações escolares e os perfis dos inquiridos em termos de idade, género e formação de base. Como se pretendia averiguar se a formação em Geografia pode fazer a diferença em algumas questões da investigação, na análise e tratamento dos dados estabelecem-se também comparações entre as opiniões dos professores em geral com as fornecidas pelos professores de Geografia. Estes são os resultados da análise que passamos a expor de seguida, nas suas grandes linhas.

1.1. Conhecimento da EDS e da Década

A existência da Década comemorativa da EDS é do conhecimento comum de um número significativo de professores, independentemente das organizações escolares inquiridas. No entanto, os professores do C. Valsassina são aqueles que mais parecem estar verdadeiramente informados sobre a mesma, opondo-se claramente aos professores do Ag. Algoz (Quadro V.1.).

A informação recolhida permite-nos também facilmente chegar à conclusão que o grau de conhecimento da Década pouco ou nada tem a ver com o género dos professores ($\chi^2=2,021$; $gl=2$; $p=0,364$) (Anexo V.1.). No entanto, o mesmo não se poderá dizer da idade dos inquiridos. Apesar do pequeno número de indivíduos do grupo etário até 25 anos, pode afirmar-se, com alguma segurança, que os professores mais velhos apresentam maior nível de conhecimento do que os professores mais novos (Quadro V.2.), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=15,753$; $gl=6$; $p=0,015$). O conhecimento da Década é partilhado por 61,9% dos professores com mais de 50 anos, por 28,4% dos que se encontram no escalão entre 26 e 35 anos e apenas por 25,0% dos que têm uma idade igual ou inferior a 25 anos.

Embora se possa assumir que determinadas áreas de formação podem estar mais despertas para a questão do desenvolvimento sustentável, nomeadamente pela natureza das

abordagens e as perspectivas de análise, a verdade é que, a avaliar pela informação recolhida, a formação de base dos professores em nada parece influenciar o conhecimento da existência da Década. Na realidade, como se pode observar através do Quadro V.3., existem algumas diferenças entre os professores das várias áreas, mas estas não têm significado estatístico, como se pode comprovar pelo valor do teste do qui-quadrado, que nos permite avaliar a associação entre estas variáveis ($\chi^2=14,499$; $gl=12$; $p=0,270$).

Embora um número significativo de professores diga conhecer a existência da Década, o grau com que a conhecem é muito baixo, qualquer que seja a organização escolar onde exercem a sua atividade. A este respeito, a informação do Quadro V.4. é bem elucidativa: nenhum professor afirma *conhecer muito bem* a Década e poucos alegam *conhecê-la bem* (17,2% no Ag. Algoz; 12,0% no Ag. SRNC; e 21,4% no C. Valsassina). Na realidade, os que alegam *conhecê-la pouco* ou *muito pouco* sobrepõem-se claramente à opinião dos restantes.

Quadro V.1. Conhecimento da Década pelos professores, por organização escolar.

Sabe que estamos na Década?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	20	31,7	35	44,3	32	49,2	87	42,0
Tenho uma ideia	22	34,9	31	39,2	13	20,0	66	31,9
Não	21	33,3	13	16,5	20	30,8	54	26,1

Quadro V.2. Conhecimento da Década pelos professores, segundo a idade.

Sabe que estamos na Década?	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26 – 35 anos		36 – 50 anos		Mais 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	1	25,0	19	28,4	53	48,2	13	61,9	86	42,6
Tenho uma ideia	1	25,0	22	32,8	37	33,6	5	23,8	65	32,2
Não	2	50,0	26	38,8	20	18,2	3	14,3	51	25,2

Quadro V.3. Conhecimento da Década, segundo a formação de base dos professores.

Sabe que estamos na Década?	Formação de base							Total
	Educação pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	63,6	46,4	33,3	25,8	56,0	30,4	53,6	42,9
Tenho uma ideia	18,2	32,1	40,0	35,5	24,0	43,5	14,3	29,8
Não	18,2	21,4	26,7	38,7	20,0	26,1	32,1	27,3

Quadro V.4. Grau de conhecimento da Década, por organização escolar.

Grau de conhecimento da Década:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	9	31,0	22	44,0	14	50,0	45	42,1
Conheço pouco	15	51,7	22	44,0	8	28,6	45	42,1
Conheço	3	10,3	5	10,0	6	21,4	14	13,1
Conheço bem	2	6,9	1	2,0	0	0,0	3	2,8
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

O grau de conhecimento da Década parece, no entanto, não ser indiferente ao género. Efetivamente, como se pode observar pelo Quadro V.5., embora ambos os géneros partilhem o baixo conhecimento da mesma, este problema afeta mais os professores do género feminino. Enquanto 28,6% dos professores do sexo masculino afirmaram conhecer pelo menos o tema este valor não vai além dos 9,3% dos professores do sexo feminino.

Situação semelhante ocorre em relação à idade (Quadro V.6.). O grau de conhecimento eleva-se, consideravelmente, com a idade dos professores. Mesmo tendo um carácter residual, os professores que alegam *conhecer* ou *conhecer bem* a Década alcançam valores mais elevados no grupo dos que têm mais de 50 anos.

Por último, ao contrário do que sucede com o simples conhecimento da Década, o nível de profundidade com que se conhece a mesma manifesta uma relação direta com algumas áreas de formação de base (Quadro V.7.). Aqueles que alegam *conhecer* a mesma pertencem maioritariamente às áreas da Matemática e das Ciências Experimentais (41,7%) ou das Ciências Sociais e Humanas (23,5%).

Apesar da posição privilegiada da Geografia na integração da problemática da EDS, a formação dos professores nesta área não se revela significativa ao nível do conhecimento da existência da Década e/ou do grau do conhecimento que têm da mesma (Quadros V.8. e V.9.). A aplicação do teste do qui-quadrado a estas variáveis comprova que as diferenças observadas entre os professores de Geografia e os de outras formações de base não são estatisticamente significativas ($\chi^2=0,533$; gl=2; $p=0,766$).

Quadro V.5. Grau de conhecimento da Década pelos professores, segundo o género.

Grau de conhecimento da Década:	Género dos professores				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	41	47,7	4	19,0	45	42,1
Conheço pouco	35	40,7	10	47,6	45	42,1
Conheço	8	9,3	6	28,6	14	13,1
Conheço bem	2	2,3	1	4,8	3	2,8
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Quadro V.6. Grau de conhecimento da Década pelos professores, segundo a idade.

Grau de conhecimento da Década:	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26 – 35 anos		36 – 50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	0	0,0	7	29,2	36	51,4	2	20,0	45	42,5
Conheço pouco	1	50,0	13	54,2	25	35,7	5	50,0	44	41,5
Conheço	0	0,0	4	16,7	8	11,4	2	20,0	14	13,2
Conheço bem	1	50,0	0	0,0	1	1,4	1	10,0	3	2,8
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Quadro V.7. Grau de conhecimento da Década, segundo a formação de base dos professores.

Grau de conhecimento da Década:	Formação de base							Total	
	Educação pré-escolar	1º CEB	1º e 2º CEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Conheço muito pouco	100,0	33,3	20,0	37,5	35,3	41,7	40,0	39,1	
Conheço pouco	0,0	50,0	60,0	62,5	41,2	16,7	53,3	44,8	
Conheço	0,0	11,1	20,0	0,0	23,5	41,7	0,0	13,8	
Conheço bem	0,0	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	2,3	
Conheço muito bem	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Quadro V.8. Conhecimento da Década pelos professores em geral e de Geografia.

Sabe que estamos na Década?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	87	42,0	14	46,7	101	42,6
Tenho uma ideia	66	31,9	10	33,3	76	32,1
Não	54	26,1	6	20,0	60	25,3

Quadro V.9. Grau de conhecimento da Década pelos professores em geral e de Geografia.

Grau de conhecimento da Década:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	45	42,1	4	20,0	49	38,6
Conheço pouco	45	42,1	11	55,0	56	44,1
Conheço	14	13,1	4	20,0	18	14,2
Conheço bem	3	2,8	1	5,0	4	3,1
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0

1.1.1. Conhecimento de marcos de referência de EA e de EDS

Neste campo, o questionário incluiu questões sobre conferências que são consideradas, neste estudo, como marcos fundamentais nos domínios da EA e da EDS. A Conferência de Estocolmo marca o reconhecimento da importância da EA como resposta aos problemas da degradação do ambiente como resultado da ação humana, a Conferência do Rio formaliza a emergência da EDS na sequência do Relatório *Brundtland* e a Conferência da Joanesburgo faz um balanço negativo da implementação da Agenda 21 e proclama a Década. O conhecimento destes eventos implica estar por dentro da evolução da EA e da EDS e é isso que aqui procuramos saber relativamente aos nossos inquiridos.

Conferência de Estocolmo (1972)

Os resultados em relação ao conhecimento da Conferência de Estocolmo reproduzem, em grandes linhas, o padrão observado em relação à Década. Como se pode observar pelos Quadros V.10. e V.11., apesar da maioria dos professores, independentemente das organizações escolares, já ter ouvido falar desta conferência, muito poucos são aqueles que *conhecem bem* a mesma. Os melhores níveis de conhecimento são observados pelo C. Valsassina.

Conferência do Rio (1992)

À semelhança do que ocorre com a Conferência de Estocolmo, a maioria dos professores já ouviu falar da Conferência do Rio (Quadro V.12.) e as diferenças que se registam a este nível entre as organizações escolares não têm significado estatístico. Este padrão repete-se em relação ao grau de conhecimento que os professores manifestam em relação à mesma (Quadro V.13.). Na realidade, no universo dos inquiridos apenas um refere *conhecê-la muito bem*, os restantes que alegam *conhecê-la*, têm apenas uma vaga ideia sobre o que esta pode significar.

Quadro V.10. Conhecimento da Conferência de Estocolmo pelos professores, por organização escolar.

Já ouviu falar na Conferência de Estocolmo?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	36	57,1	54	68,4	53	84,1	143	69,8
Não	27	42,9	25	31,6	10	15,9	62	30,2

Quadro V.11. Grau de conhecimento da Conferência de Estocolmo pelos professores, por organização escolar.

Grau de conhecimento da Conferência de Estocolmo:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	16	44,4	27	50,0	22	41,5	65	45,5
Conheço pouco	15	41,7	25	46,3	24	45,3	64	44,8
Conheço	3	8,3	2	3,7	6	11,3	11	7,7
Conheço bem	2	5,6	0	0,0	1	1,9	3	2,1
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Quadro V.12. Conhecimento da Conferência do Rio pelos professores, por organização escolar.

Já ouviu falar na Conferência do Rio?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	37	59,7	45	57,0	46	73,0	128	62,7
Não	25	40,3	34	43,0	17	27,0	76	37,3

Quadro V.13. Grau de conhecimento da Conferência do Rio pelos professores, por organização escolar.

Grau de conhecimento da Conferência do Rio:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	16	43,3	13	29,5	12	26,1	41	32,3
Conheço pouco	11	29,7	22	50,0	22	47,8	55	43,3
Conheço	8	21,6	9	20,5	11	23,9	28	22,0
Conheço bem	1	2,7	0	0,0	1	2,2	2	1,6
Conheço muito bem	1	2,7	0	0,0	0	0,0	1	0,8

Conferência de Joanesburgo (2002)

O relativo desconhecimento das conferências, enquanto marcos de referência da EDS e da EA e/ou a superficialidade com que se conhecem as mesmas, daqueles que alegam conhecê-las, aumenta com a Conferência de Joanesburgo (Quadros V.14. e V.15.). Na realidade, apenas no C. Valsassina a maioria dos professores alega saber da sua existência, sendo as diferenças encontradas relativamente às outras organizações escolares estatisticamente significativas ($\chi^2=3,929$; $gl=1$; $p=0,047$).

1.1.2. Conhecimento de projetos e programas de EA e de EDS

A avaliação do conhecimento da problemática da EDS pelos professores passa também pela familiarização destes com os principais projetos e programas através dos quais se tem implementado nas escolas. Neste sentido, o questionário incluiu também questões sobre os projetos de EA e de EDS com maior implantação nas escolas portuguesas: o Programa Eco-Escolas e o Projeto *Coastwatch*.

Programa Eco-Escolas

A esmagadora maioria dos professores afirma *conhecer* ou *conhecer bem* o Programa Eco-Escolas (Quadro V.16.). Este conhecimento é transversal aos professores de ambos os géneros e independente da natureza das organizações escolares (Anexo V.2.). No entanto, à semelhança de outras dimensões já analisadas, também o conhecimento da existência deste programa e o grau com que se conhece o mesmo não é indiferente à idade dos inquiridos. Importa realçar que todos os professores com mais de 50 anos *conhecem* ou *conhecem bem* este programa, o que não se verifica com os professores dos restantes grupos etários (Anexo V.3.).

Embora o Programa Eco-Escolas seja do conhecimento da esmagadora maioria dos professores, o grau de familiaridade do mesmo está longe de ser transversal aos professores das diferentes áreas de formação de base (Quadro V.17.). Enquanto a maior parte dos professores com formação de base na área das Ciências Sociais e Humanas afirmam *conhecer* ou *conhecer bem* o programa, 40,0% dos professores com formação na área do 1º e 2º CEB alegam apenas ter *ouvido falar* nele.

Quadro V.14. Conhecimento da Conferência de Joanesburgo pelos professores, por organização escolar.

Já ouviu falar na Conferência de Joanesburgo?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	28	45,2	32	41,0	39	62,9	99	49,0
Não	34	54,8	46	59,0	23	37,1	103	51,0

Quadro V.15. Conhecimento da Conferência de Joanesburgo pelos professores, por organização escolar.

Grau de conhecimento da Conferência de Joanesburgo:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	6	22,2	14	40,0	12	31,6	32	33,0
Conheço pouco	14	51,9	15	42,9	22	57,9	51	52,6
Conheço	6	22,2	3	8,6	3	7,9	12	12,4
Conheço bem	1	3,7	0	0,0	1	2,6	2	2,1
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Quadro V.16. Conhecimento do Programa Eco-Escolas, por organização escolar.

Conhece o Programa Eco-Escolas?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desconheço	1	1,6	1	1,3	0	0,0	2	0,7
Ouvi falar	18	28,1	12	15,2	5	7,7	35	12,7
Conheço	32	50,0	42	53,2	39	60,0	113	56,1
Conheço bem	13	20,3	24	30,4	21	32,3	58	30,5

Quadro V.17. Conhecimento do Programa Eco-Escolas, segundo a formação de base.

Conhece o Programa Eco-Escolas?	Formação de base							Total
	Educação pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
	%	%	%	%	%	%	%	%
Desconheço	8,3	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	1,2
Ouvi falar	8,3	17,2	40,0	16,1	16,0	26,1	11,1	18,5
Conheço	50,0	58,6	46,7	61,3	40,0	52,2	51,9	52,5
Conheço bem	33,3	24,1	13,3	19,4	44,0	21,7	37,0	27,8

Projeto Coastwatch

A familiaridade dos professores com o Projeto *Coastwatch* é bem diferente do Programa Eco-Escolas. Na realidade este não só é desconhecido da maioria dos professores inquiridos, como o grau de conhecimento apresenta diferenças significativas entre os professores das diferentes organizações escolares (Quadro V.18.). Estas diferenças manifestam-se também de forma clara ao nível do género: 76,6% das mulheres alegam *desconhecer* o projeto contra 57,5% dos homens. Do mesmo modo, apenas 11,3% das professoras afirmam *conhecer* ou *conhecer bem* o projeto, elevando-se este valor para 25,0% no caso dos professores (Quadro V.19.).

O desconhecimento do Projeto *Coastwatch*, embora seja comum à maioria dos professores de todos os escalões etários, diminui também, mais uma vez, com a idade dos inquiridos (Quadro V.20.). Esta afirmação é sustentada tanto pelo conhecimento da existência do projeto como pelo grau de conhecimento que os professores têm do mesmo. Por um lado, o desconhecimento afeta mais de 72% dos professores com idade igual ou inferior a 50 anos,

contra 50% dos professores mais velhos, por outro lado, enquanto apenas cerca de 13% dos professores com idade entre os 26 e os 50 anos alegam *conhecer* ou *conhecer bem* o projeto, esta percentagem eleva-se para os 25% nos professores com mais de 50 anos.

O elevado desconhecimento do Projeto *Coastwatch* é evidenciado pelos professores com formação de base em qualquer uma das áreas. No entanto, são os professores com formação na área do 1º e 2º CEB que revelam maior desconhecimento, elevando-se este valor para os 92,9% (Quadro V.21.).

Quadro V.18. Conhecimento do Projeto *Coastwatch*, por organização escolar.

Conhece o Projeto Coastwatch?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desconheço	27	51,9	50	83,3	41	78,8	118	72,0
Ouvi falar	7	13,5	6	10,0	9	17,3	22	13,4
Conheço	13	25,0	3	5,0	1	1,9	17	10,4
Conheço bem	5	9,6	1	1,7	1	1,9	7	4,3

Quadro V.19. Conhecimento do Projeto *Coastwatch*, segundo o género dos professores.

Conhece o Projeto Coastwatch?	Género dos professores				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desconheço	95	76,6	23	57,5	118	72,0
Ouvi falar	15	12,1	7	17,5	22	13,4
Conheço	12	9,7	5	12,5	17	10,4
Conheço bem	2	1,6	5	12,5	7	4,3

Quadro V.20. Conhecimento do Projeto *Coastwatch*, segundo a idade dos professores.

Conhece o Projeto Coastwatch:	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26 – 35 anos		36 – 50 anos		Mais 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desconheço	3	75,0	46	76,7	63	72,4	4	50,0	116	73,0
Ouvi falar	0	0,0	6	10,0	13	14,9	2	25,0	21	13,2
Conheço	0	0,0	4	6,7	10	11,5	1	12,5	15	9,4
Conheço bem	1	25,0	4	6,7	1	1,1	1	12,5	7	4,4

Quadro V.21. Conhecimento do Projeto *Coastwatch*, segundo a formação de base.

Conhece o Projeto <i>Coastwatch</i> ?	Formação de base							Total	
	Educação pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Exatas	Expressões		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Desconheço	75,0	77,8	92,9	55,6	73,7	66,7	68,2	70,5	
Ouvi falar	25,0	5,6	0,0	33,3	15,8	4,8	9,1	14,0	
Conheço	0,0	16,7	7,1	7,4	5,3	14,3	18,2	10,9	
Conheço bem	0,0	0,0	0,0	3,7	5,3	14,3	4,5	4,7	

Para além do Programa Eco-Escolas e do Projeto *Coastwatch* expressos no questionário, solicitava-se aos professores que indicassem outros projetos igualmente propostos às escolas por entidades externas. Entre os mais mencionados, merecem particular destaque no Ag. Algoz o Projeto Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA) da DRE Algarve e no Ag. SRNC e no C. Valsassina o Projeto *Carbon Force*, coordenado pelo IA⁴⁹.

Dada a janela de oportunidades que os projetos associados à EA e à EDS representam para a Geografia nas escolas, era importante avaliar o conhecimento que os professores desta disciplina têm dos mesmos. Assim, o Quadro V.22. elenca o grau de conhecimento dos professores de Geografia sobre um conjunto de projetos ou programas. É de referir que 46,7% dos professores conhecem o Programa Eco-Escolas e o Projeto Olimpíadas do Ambiente; 51,7% conhecem o Projeto *Coastwatch* e 56,7% o Projeto Rede de Projetos do Programa Ciência Viva. Os projetos Castro Verde Sustentável, Padre Himalaya, Rede de Escolas Associadas da UNESCO, Rede de Educação do Consumidor, Escola na Natureza, Carta da Terra Instrumento de Sustentabilidade, Alterações Climáticas *Carbon Force*, *Eurolifenet* e O Ambiente é de todos-vamos usar bem a energia, são desconhecidos da maioria dos professores de Geografia. Os Projetos Eco casa, Rede Internacional de Eco clubes e PROSEPE Clubes da Floresta são desconhecidos de pelo menos 40,0% dos professores. Numa situação intermédia encontram-se os projetos Agenda 21 Escolar, Rede Comércio Justo e Itinerários Ambientais, sobre os quais pelo menos 40,0% dos professores já ouviu falar deles.

Além dos projetos listados no quadro anterior, outros são identificados por um número residual de professores. Os projetos Ideias que mudam o mundo, Latitude60 e Projeto Rios são indicados por dois professores cada, enquanto os projetos Atlas da Diversidade, Cidades sustentáveis, Soluções procuram-se, Concurso - A melhor frase sobre a poupança da água e Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Sintra (SMAS-Sintra) foram apontados por um professor cada.

⁴⁹O então Instituto do Ambiente, hoje Agência Portuguesa do Ambiente (APA).

Quadro V.22. Grau de conhecimento de projetos/programas pelos professores de Geografia.

Conhece o seguinte projeto/programa:	Desconheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço e participo
	%	%	%	%
Agenda 21 Escolar	30,0	<u>43,3</u>	23,3	3,3
Castro Verde Sustentável	<u>86,2</u>	10,3	3,4	0,0
Coastwatch	17,2	20,7	<u>51,7</u>	10,3
Eco casa	<u>40,0</u>	33,3	23,3	3,3
Eco-Escolas	3,3	20,0	<u>46,7</u>	30,0
Jovens Repórteres para o Ambiente	<u>33,3</u>	23,3	26,7	16,7
Padre Himalaya	<u>70,0</u>	13,3	16,7	0,0
Rede de Escolas Associadas da UNESCO	<u>58,6</u>	20,7	20,7	0,0
Rede de Projetos do Programa Ciência Viva	6,7	20,0	<u>56,7</u>	16,7
Rede de Educação do Consumidor	<u>56,7</u>	30,0	10,0	3,3
Rede Comércio Justo	33,3	<u>40,0</u>	23,3	3,3
Escola na Natureza	<u>63,3</u>	26,7	10,0	0,0
Itinerários Ambientais	33,3	<u>43,3</u>	20,0	3,3
Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade	<u>53,3</u>	30,0	13,3	3,3
Alterações Climáticas <i>Carbon Force</i>	<u>79,3</u>	13,8	6,9	0,0
<i>Eurolifenet</i>	<u>93,3</u>	6,7	0,0	0,0
O Ambiente é de todos, vamos usar bem a energia	<u>56,7</u>	26,7	6,7	10,0
Rede Internacional de Eco clubes	<u>43,3</u>	40,0	16,7	0,0
Olimpíadas do Ambiente	20,0	16,7	<u>46,7</u>	16,7
PROSEPE Clubes da Floresta	<u>43,3</u>	13,3	23,3	20,0

Nota: A moda de cada variável está sublinhada.

1.1.3. Documentos de referência de EA e de EDS

À semelhança do que se fez para as conferências de referência em EA e EDS, os inquiridos foram confrontados com questões relativas a documentos fundamentais em EA e EDS.

No Quadro V.23. são apresentados os resultados da avaliação do grau de conhecimento dos professores acerca de dezasseis documentos de referência de EA e de EDS. Numa análise global é de destacar que 57,4% dos professores afirmaram *desconhecer* esses documentos de referência, enquanto apenas 6,8% dos professores afirmaram *conhecê-los*, e somente 2,3% *aplicam* esses documentos de referência.

Numa análise mais detalhada pode observar-se que:

- Mais de metade dos professores inquiridos nos dois agrupamentos e no colégio *não conhecem* os seguintes dez documentos: (1) PAID; (2) EEDS-CEE/ONU; (3) ENDS); (4) EstUEDS; (5) Estratégia de Lisboa; (6) Relatório para a UNESCO - Educação um tesouro a descobrir; (7) Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum; (8) ODM; (9) Declaração de Salónica; (10) Declaração de Joanesburgo (Quadro V.23.);

- Apenas cerca de metade dos professores *ouviu falar* nos documentos: Carta da Terra, Declaração Mundial sobre EPT, Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento, Agenda 21 e Declaração do Ambiente - Conferência de Estocolmo.

O Quadro V.23. fornece informação sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível das organizações escolares. Verifica-se que em cerca de metade das variáveis não existem diferenças entre os agrupamentos de escolas de Algoz e de SRNC, facto que revela o mesmo grau de (des)conhecimento dos respetivos documentos de referência de EA e de EDS. No entanto, podem identificar-se diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos e o C. Valsassina nas seguintes variáveis:

- EEDS-CEE/ONU, Carta da Terra e Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum: existe um maior desconhecimento por parte dos professores do Ag. SRNC bem como do C. Valsassina, do que por parte dos professores do Ag. Algoz;

Quadro V.23. Conhecimento de documentos de referência de EA e de EDS, por organização escolar.

Documentos de referência	Grau de conhecimento					X2	
	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço e aplico	Conheço mas não aplico	Ag. Algoz – Ag. SRNC	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Plano de Aplicação Internacional da Década (PAID)	<u>69,1</u>	23,9	3,2	2,7	1,1	0,473	0,611
EEDS-CEE/ONU	<u>59,0</u>	31,7	4,9	3,3	1,1	0,014*	0,001*
Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável (ENDS 2015)	<u>56,6</u>	33,0	5,5	3,8	1,1	0,268	0,025*
Declaração de Joanesburgo	<u>56,2</u>	34,6	8,1	0,5	0,5	0,567	0,241
EstUEDS	<u>54,4</u>	38,5	4,4	1,1	1,6	0,658	0,052*
Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO	<u>47,8</u>	40,9	8,1	2,7	0,5	0,400	0,483
Estratégia de Lisboa	<u>80,6</u>	15,0	3,9	0,6	0,0	0,340	0,251
Carta da Terra	37,1	<u>42,5</u>	15,6	4,8	0,0	0,008*	0,092*
Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)	<u>74,6</u>	21,5	3,3	0,6	0,0	0,003*	0,239
Declaração Mundial sobre EPT	38,5	<u>48,1</u>	10,2	2,7	0,5	0,231	0,077*
Declaração de Salónica	<u>85,4</u>	13,5	1,1	0,0	0,0	0,594	0,449
Relatório para a UNESCO – Educação um tesouro a descobrir	<u>57,8</u>	36,7	3,9	1,1	0,6	0,067*	0,237
Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	41,5	44,3	10,9	1,6	1,6	0,489	0,760
Agenda 21	31,1	45,8	13,2	8,4	1,6	0,251	0,053*
Relatório <i>Brundtland</i>	<u>90,9</u>	6,9	1,1	0,6	0,6	0,085*	0,049*
Declaração do Ambiente - Conferência de Estocolmo	37,8	<u>47,3</u>	11,2	2,7	1,1	0,672	0,915
Média Global	<u>57,4</u>	32,8	6,8	2,3	0,7	---	---

Nota: A moda de cada variável está indicada com sublinhado. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o Ag. Algoz e o Ag. SRNC e entre o Ag. Algoz e o C. Valsassina, encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

- ENDS 2015, EstUEDS, Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Agenda 21: o desconhecimento destes documentos é maior entre os professores do C. Valsassina do que entre os professores do Ag. Algoz;
- ODM e Relatório para a UNESCO – Educação um tesouro a descobrir: o desconhecimento destes documentos é maior por parte dos professores do Ag. SRNC do que por parte dos professores do Ag. Algoz.

Quando se comparam as percepções dos professores em geral com os professores de Geografia verifica-se que em cinco variáveis não existem diferenças estatisticamente significativas, facto que revela o mesmo grau de (des)conhecimento destes documentos de referência de EA e de EDS: PAID, EEDS-CEE/ONU, ENDS 2015, Carta da Terra, Declaração do Ambiente - Conferência de Estocolmo (Anexo V.4.).

No entanto, podem identificar-se diferenças estatisticamente significativas entre os mesmos grupos de professores no conhecimento dos seguintes documentos:

- Declaração de Joanesburgo;
- EstUEDS;
- Declaração Universal sobre Diversidade Cultural UNESCO;
- Estratégia de Lisboa;
- ODM;
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos;
- Declaração de Salónica;
- Relatório para a UNESCO – Educação um Futuro descobrir;
- Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento;
- Relatório *Brundtland* – Nosso Futuro Comum.

A Figura V.1. espelha as respostas dos professores no que diz respeito a estes dez documentos de referência. De um modo geral, pode afirmar-se que existe um maior desconhecimento destes documentos de referência por parte dos professores em geral do que por parte dos professores de Geografia. Sobre este aspeto, é relevante salientar que o questionário dos professores de Geografia não contemplava, nesta questão, a variável Agenda 21, porém como se poderá constatar mais à frente a maioria destes professores conhecia este documento.

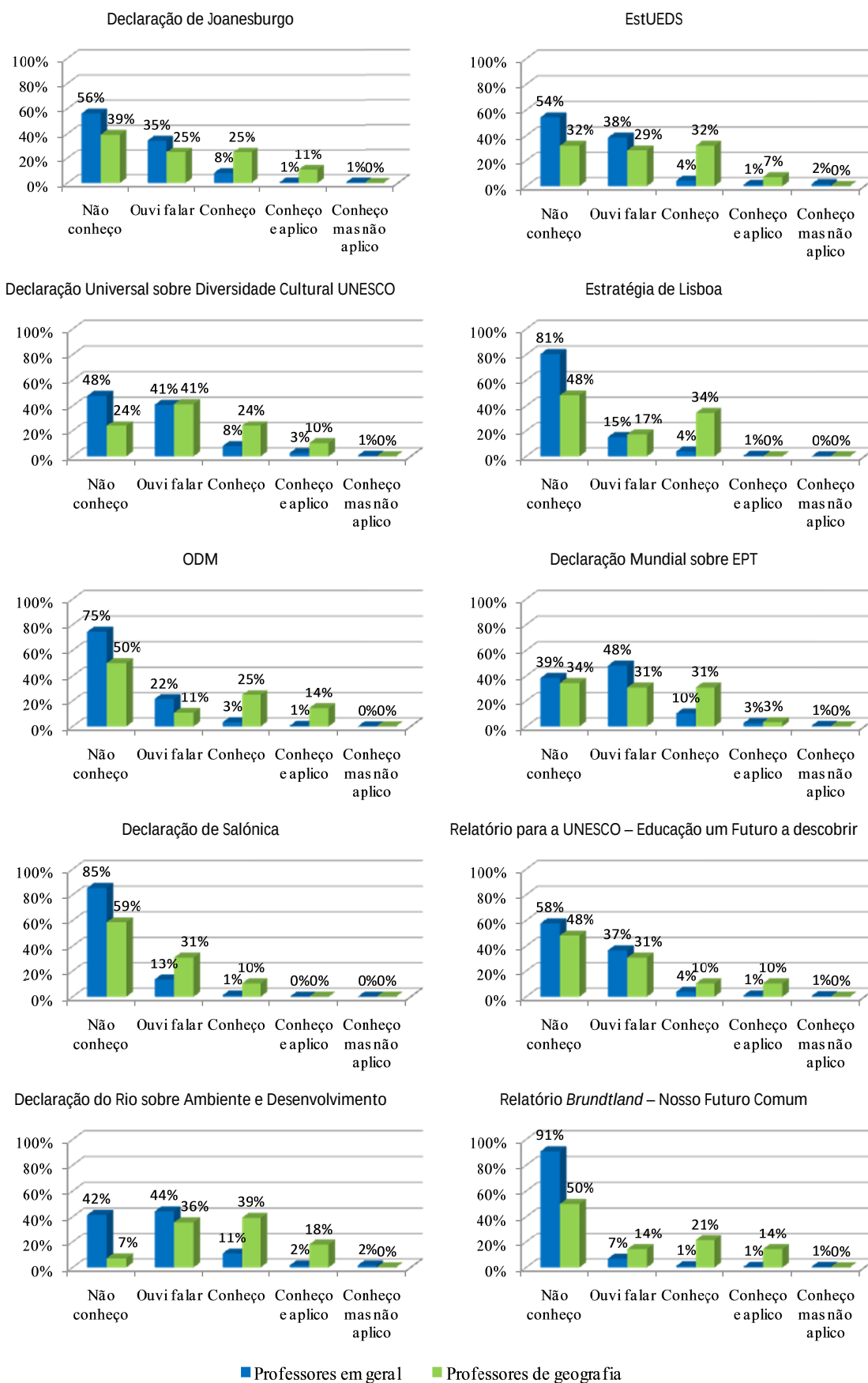


Figura V.1. Conhecimento de documentos de referência de EA e de EDS, pelos professores.

Além dos documentos de referência de EA e de EDS apresentados no Quadro V.23., foi também perguntado aos professores de Geografia se conheciam mais dois documentos, designadamente a Declaração de Tiblisi e a Carta de Belgrado. 75,0% dos professores *desconhecem* a Declaração de Tiblisi e cerca de 65,0% a Carta de Belgrado (Anexo V.5.).

Ainda relativamente aos documentos de referência, os professores foram questionados de forma mais aprofundada sobre a Agenda 21, dado esta ser uma referência fundamental nos domínios da EA e da EDS.

Sobre o conhecimento deste instrumento, a maioria dos professores dos agrupamentos de escolas de Algoz e de SRNC alega já terem *ouvido falar* do mesmo (Quadro V.24.). Os professores inquiridos destes agrupamentos distinguem-se claramente do C. Valsassina, para a maioria dos quais este documento é desconhecido.

Todavia, apesar da maior parte dos professores já ter *ouvido falar* da Agenda 21, o grau de conhecimento da mesma é relativamente baixo, independentemente da natureza das organizações escolares (Quadro V.25.). Nenhum professor afirmou *conhecer muito bem* esta agenda e apenas alguns referem simplesmente *conhecê-la* ou *conhecê-la bem*: 36,6% no Ag. Algoz, 19,3% no Ag. SRNC e 25,9% no C. Valsassina. Os níveis de conhecimento da agenda são transversais aos professores de ambos os géneros (Figura V.2.). Algumas diferenças existem, mas estas não têm significado estatístico ($\chi^2=0,590$; $gl=1$; $p=0,442$). Os mesmos resultados se obtêm quanto ao grau de profundidade com que se conhece este documento. Os que simplesmente a *conhecem* ou a *conhecem bem* têm um valor residual (4,0% de mulheres e 6,1% de homens), enquanto os que a *conhecem pouco* representam 45,5% de mulheres e 36,4% de homens (Quadro V.26.).

À semelhança de outras variáveis já analisadas, o conhecimento da Agenda 21 apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os professores de diferentes classes etárias ($\chi^2=8,310$; $gl=3$; $p=0,040$). De facto, a análise da Figura V.3. mostra que, apesar de uma maioria clara dos professores já desta ter *ouvido falar*, são os professores com idades entre os 26 e os 35 anos (45,6%) e com mais de 50 anos (33,3%) que mais a desconhecem.

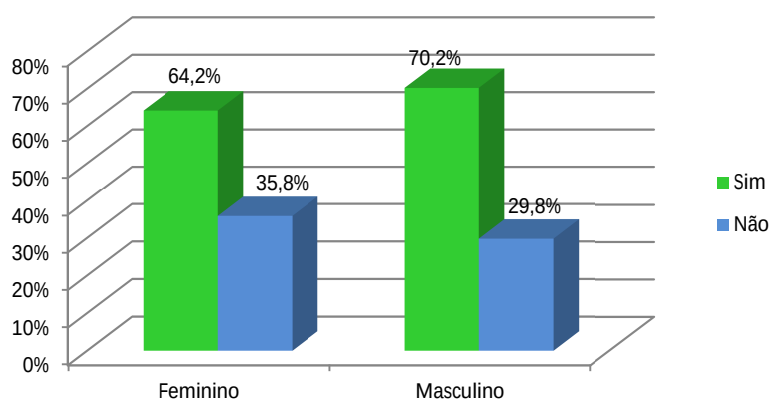
O grau de conhecimento da Agenda 21 não patenteia diferenças com relevância estatística entre os professores inseridos nos diferentes escalões etários, a única exceção encontra-se na classe etária dos mais jovens (Quadro V.27.). Muito poucos professores, de qualquer escalão etário têm um bom conhecimento, a maioria não indo além de sobre ela já terem ouvido falar.

Quadro V.24. Conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.

Já ouviu falar da Agenda 21?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	42	64,6	63	79,7	30	48,4	135	65,5
Não	23	35,4	16	20,3	32	51,6	71	34,5

Quadro V.25. Grau de conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	13	31,7	18	29,0	10	32,3	41	30,6
Conheço pouco	13	31,7	32	51,6	13	41,9	58	43,3
Conheço	12	29,3	11	17,7	6	19,4	29	21,6
Conheço bem	3	7,3	1	1,6	2	6,5	6	4,5
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**Figura V.2.** Conhecimento da Agenda 21, segundo o gênero dos professores.**Quadro V.26.** Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo o gênero dos professores.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Género				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	30	29,7	11	33,3	41	30,6
Conheço pouco	46	45,5	12	36,4	58	43,3
Conheço	21	20,8	8	24,2	29	21,6
Conheço bem	4	4,0	2	6,1	6	4,5
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0

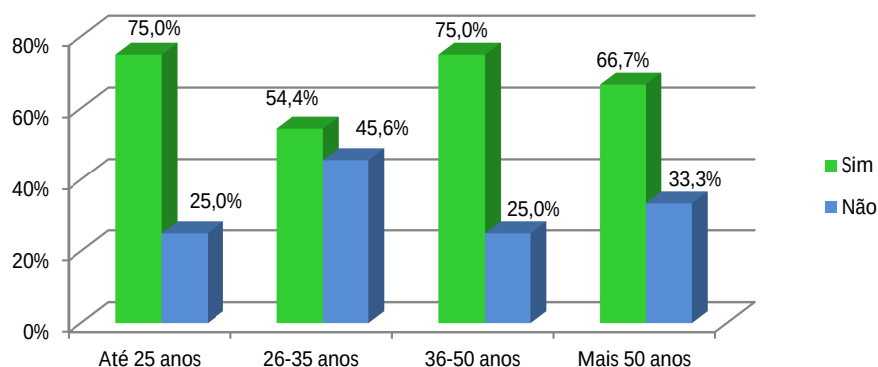


Figura V.3. Conhecimento da Agenda 21, segundo a idade dos professores.

Quadro V.27. Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo a idade dos professores.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26 – 35 anos		36 – 50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	0	0,0	12	33,3	24	29,6	4	30,8	40	30,1
Conheço pouco	2	66,7	14	38,9	37	45,7	5	38,5	58	43,6
Conheço	0	0,0	8	22,2	19	23,5	2	15,4	29	21,8
Conheço bem	1	33,3	2	5,6	1	1,2	2	15,4	6	4,5
Conheço muito bem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Ao contrário do que se poderia supor, o grau de conhecimento da Agenda 21 manifestado pelos professores não está dependente da sua formação de base. A aplicação do teste do qui-quadrado revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis ($\chi^2=6,963$; $gl=6$; $p=0,324$). De facto, a Figura V.4. permite observar que, excetuando as Línguas, todas as outras formações têm um padrão semelhante nas respostas.

Relativamente ao grau de conhecimento da Agenda 21, os professores que afirmaram conhecer este documento revelam saber muito pouco sobre o mesmo: 74,0% alegam *conhecê-lo pouco* ou *muito pouco* (Quadro V.28.). No entanto, este fraco conhecimento não afeta de igual modo todos os grupos de professores. Na verdade, são os professores com formação de base nas áreas das Línguas, das Expressões, do 1º e 2º CEB e do 1ºCEB que dele menos têm conhecimento. Sobre este ponto importa realçar que nem a formação em Geografia parece fazer a diferença no conhecimento da existência deste documento. De facto, embora a maioria dos professores de Geografia já tenha ouvido falar da Agenda 21 (Quadro V.29.), 23,3% não têm desta, conhecimento, à semelhança dos professores em geral ($\chi^2=1,467$; $gl=1$; $p=0,226$).

A formação em Geografia faz-se sentir quando se avalia a familiaridade que os professores manifestam em relação ao documento (Quadro V.30.). A percentagem dos professores de Geografia que *conhecem bem* a Agenda 21 não só é maior que a dos professores em geral, como a quota dos que alegam *conhecê-la muito pouco* é significativamente inferior (31,0% para 4,3%).

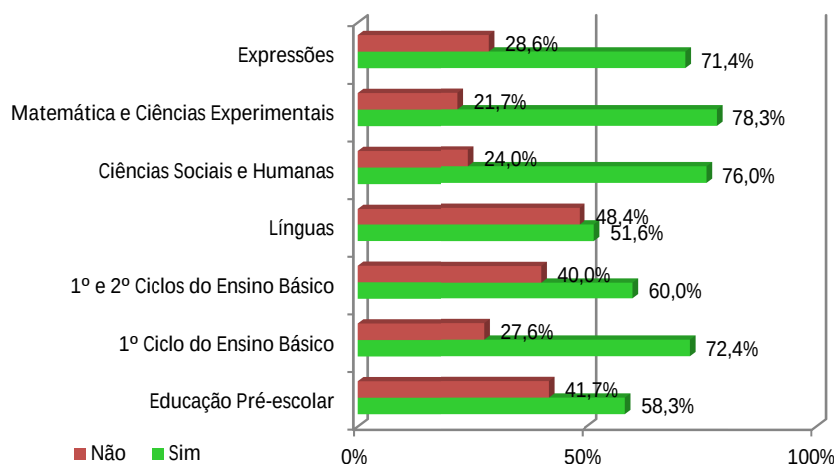


Figura V.4. Conhecimento da Agenda 21, segundo a formação de base dos professores.

Quadro V.28. Grau de conhecimento da Agenda 21, segundo a formação de base dos professores.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Formação de base							Total
	Educação pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
	%	%	%	%	%	%	%	
Conheço muito pouco	0,0	30,0	33,3	62,5	5,3	27,8	40,0	30,6
Conheço pouco	50,0	45,0	44,4	18,8	68,4	38,9	40,0	43,5
Conheço	33,3	15,0	22,2	18,8	26,3	27,8	15,0	21,3
Conheço bem	16,7	10,0	0,0	0,0	0,0	5,6	5,0	4,6
Conheço muito bem	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Quadro V.29. Conhecimento da Agenda 21, por grupo de professores.

Já ouviu falar da Agenda 21?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	135	65,5	23	76,7	158	66,9
Não	71	34,5	7	23,3	78	33,1

Quadro V.30. Grau de conhecimento da Agenda 21, por grupo de professores.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	41	30,6	1	4,3	42	26,8
Conheço pouco	58	43,3	12	52,2	70	44,6
Conheço	29	21,6	7	30,4	36	22,9
Conheço bem	6	4,5	2	8,7	8	5,1
Conheço muito bem	0	0,0	1	4,3	1	0,6

1.2. Canais de comunicação com a escola

Dado o interesse em conhecer a forma como é feita a comunicação com as escolas e com os professores no que diz respeito às temáticas da EA e da EDS, o questionário incorporava um conjunto de questões neste âmbito, que são tratadas em seguida.

1.2.1. Década

No que diz respeito à forma como os professores tiveram conhecimento da Década, o veículo mais comum, independentemente das organizações escolares, foi a televisão (Quadro V.31.). Este veículo é mencionado por 57,7% dos professores do Ag. Algoz, 64,0% do Ag. SRNC e 77,8% do C. Valsassina. Os professores que alegam tomar conhecimento através de informação interna da escola, não vai além de 34,6% no Ag. Algoz, de 24,0% no Ag. SRNC e de 14,8% no C. Valsassina.

A informação sobre a existência da Década chega aos professores essencialmente através de meios externos à escola, principalmente pela comunicação social, ou seja informalmente.

A esmagadora maioria dos professores dos dois agrupamentos e do colégio não sabia se a sua escola tinha recebido orientações sobre a Década (Quadro V.32.), não se tendo registado diferenças estatisticamente significativas no conhecimento dos professores sobre esse assunto entre o Ag. Algoz e o de SRNC ($\chi^2=0,001$; $g/1$; $p=0,975$) e entre o Ag. Algoz e o C. Valsassina ($\chi^2=0,568$; $g/1$; $p=0,451$).

Dos professores que afirmaram estar informados sobre se a escola havia recebido orientações sobre a Década, 38,9% alegam que a escola teve conhecimento pelo ME e 44,4% pelo MA (Quadro V.33.).

No que diz respeito à forma como os professores de Geografia tiveram conhecimento da Década (Quadro V.34.), 40,0% obtiveram informação através de cursos de formação e da televisão. Na realidade, a percentagem de professores em geral que obtiveram informação

sobre a Década principalmente pela comunicação social é bastante elevada, o que contrasta com a percentagem de professores de Geografia que tiveram conhecimento dessa forma: nenhum tomou conhecimento da mesma pelas revistas e apenas 20,0% o obteve através dos jornais. Importa, no entanto, referir que nenhum professor de Geografia alega ter tomado conhecimento através de informação interna da escola, enquanto cerca de um quarto dos professores em geral referem esse veículo de comunicação.

Quadro V.31. Forma como os professores tiveram conhecimento da Década, por organização escolar.

Forma como teve conhecimento da Década:			Organização escolar						Total	
			Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	9	34,6	12	24,0	4	14,8	25	24,3		
ONG	1	3,8	1	2,0	1	3,7	3	2,9		
Autarquia	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Empresa	0	0,0	0	0,0	1	3,7	1	1,0		
Cursos de formação	1	3,8	3	6,0	2	7,4	6	5,8		
Seminários, Jornadas	1	3,8	5	10,0	4	14,8	10	9,7		
Jornais	9	34,6	12	24,0	13	48,1	34	33,0		
Revistas	8	30,8	8	16,0	7	25,9	23	22,3		
Televisão	15	<u>57,7</u>	32	<u>64,0</u>	21	<u>77,8</u>	68	<u>66,0</u>		
Internet	6	23,1	3	6,0	2	7,4	11	10,7		
Outra forma	3	11,5	3	6,0	1	3,7	7	6,8		

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das formas de conhecimento.

Quadro V.32. Conhecimento se a organização escolar recebeu orientações acerca da Década.

Sabe se a sua escola recebeu orientações da Década?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sei	7	11,7	9	11,8	5	7,7	21	10,4
Não sei	53	88,3	67	88,2	60	92,3	180	89,6

Quadro V.33. Conhecimento da entidade que deu orientações à organização escolar acerca da Década.

Entidade que deu orientações à sua escola acerca da Década?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ministério da Educação	4	100,0	2	50,0	0	0,0	6	38,9
Ministério do Ambiente	0	0,0	2	50,0	1	100,0	3	44,4
ONG	1	25,0	0	0,0	0	0,0	1	13,9
Outra	0	0,0	1	25,0	0	0,0	1	13,9

Nota: O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens se referem à percentagem de indivíduos que afirmaram ter conhecimento sobre se a sua escola havia recebido orientações da Década.

Quadro V.34. Forma como tiveram conhecimento da Década, por grupo de professores.

Forma como teve conhecimento da Década:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	25	24,3	0	0,0	25	23,1
ONG	3	2,9	0	0,0	3	2,8
Autarquia	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Empresa	1	1,0	0	0,0	1	0,9
Cursos de formação	6	5,8	2	40,0	8	7,4
Seminários, Jornadas	10	9,7	0	0,0	10	9,3
Jornais	34	33,0	1	20,0	35	32,4
Revistas	23	22,3	0	0,0	23	21,3
Televisão	68	<u>66,0</u>	2	40,0	70	<u>64,8</u>
Internet	11	10,7	1	20,0	12	11,1
Outra forma	7	6,8	1	20,0	8	7,4

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens se referem à percentagem de indivíduos que tiveram conhecimento de cada uma das formas.

1.2.2. Conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo

À semelhança do que ocorreu com a Década, os professores inquiridos tomaram conhecimento das conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo essencialmente através da comunicação social (Quadro V.35., V.36. e V.37.). Esteve veículo de comunicação, especialmente a televisão, é mencionado pela esmagadora maioria dos professores, independentemente da organização escolar. Na realidade, a percentagem de professores que obtiveram informação sobre estas conferências através do canal escola mantém-se muito reduzida, chegando mesmo a ser nula em algumas organizações escolares para a Conferência de Joanesburgo.

Quadro V.35. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência de Estocolmo, por organização escolar.

Forma como teve conhecimento da Conferência de Estocolmo:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	6	17,1	3	5,9	2	4,0	11	8,1
ONG	2	5,7	2	3,9	1	2,0	5	3,7
Autarquia	1	2,9	0	0,0	0	0,0	1	0,7
Empresa	0	0,0	0	0,0	1	2,0	1	0,7
Cursos de formação	1	2,9	4	7,8	5	10,0	10	7,4
Seminários, Jornadas	5	14,3	3	5,9	5	10,0	13	9,6
Jornais	17	48,6	17	33,3	32	64,0	66	48,5
Revistas	11	31,4	13	25,5	22	44,0	46	33,8
Televisão	24	68,6	39	76,5	41	82,0	104	76,5
Internet	6	17,1	6	11,8	6	12,0	18	13,2
Outra forma	3	8,6	1	2,0	4	8,0	8	5,9

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das formas de conhecimento.

Quadro V.36. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência do Rio, por organização escolar.

Forma como teve conhecimento da Conferência do Rio:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	2	5,7	2	4,5	2	4,4	6	4,8
ONG	1	2,9	1	2,3	2	4,4	4	3,2
Autarquia	1	2,9	0	0,0	1	2,2	2	1,6
Empresa	0	0,0	0	0,0	1	2,2	1	0,8
Cursos de formação	1	2,9	4	9,1	3	6,7	8	6,5
Seminários, Jornadas	4	11,4	4	9,1	1	2,2	9	7,3
Jornais	22	<u>62,9</u>	19	43,2	38	<u>84,4</u>	79	<u>63,7</u>
Revistas	15	42,9	15	34,1	24	<u>53,3</u>	54	43,5
Televisão	27	<u>77,1</u>	31	<u>70,5</u>	41	<u>91,1</u>	99	<u>79,8</u>
Internet	6	17,1	12	27,3	9	20,0	27	21,8
Outra forma	2	5,7	2	4,5	7	15,6	11	8,9

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se marcadas a negrito. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das formas de conhecimento.

Quadro V.37. Forma como os professores tiveram conhecimento da Conferência de Joanesburgo, por organização escolar.

Forma como teve conhecimento da Conferência de Joanesburgo:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	0	0,0	1	3,0	0	0,0	1	1,0
ONG	1	3,6	2	6,1	1	2,7	4	4,1
Autarquia	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Empresa	1	3,6	0	0,0	0	0,0	1	1,0
Cursos de formação	1	3,6	3	9,1	1	2,7	5	5,1
Seminários, Jornadas	1	3,6	2	6,1	2	5,4	5	5,1
Jornais	17	<u>60,7</u>	16	48,5	27	<u>73,0</u>	60	<u>61,2</u>
Revistas	13	46,4	13	39,4	20	<u>54,1</u>	46	46,9
Televisão	22	<u>78,6</u>	24	<u>72,7</u>	32	<u>86,5</u>	78	<u>79,6</u>
Internet	8	28,6	5	15,2	6	16,2	19	19,4
Outra forma	1	3,6	0	0,0	2	5,4	3	3,1

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das formas de conhecimento.

1.2.3. Agenda 21

A forma como os professores tiveram conhecimento da Agenda 21 coloca os professores dos agrupamentos de escolas em polo oposto aos que exercem a sua atividade no C. Valsassina (Quadro V.38.). Enquanto a informação interna da escola foi o principal veículo dos primeiros, a comunicação social é claramente o dos segundos (66,7% pelos jornais e 63,3% pela televisão).

Em suma, a percentagem de professores que obteve informação sobre a Década, principalmente pela comunicação social, é bastante elevada, embora menos do que relativamente às conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo. Na realidade, a percentagem de professores que afirmaram ter tomado conhecimento da Década através de informação interna da escola foi bastante superior à observada para as três conferências (34,6% no caso do Ag. Algoz, 24,0% no caso do Ag. SRNC e 14,8% no caso do C. Valsassina).

Já no que se refere ao conhecimento da Agenda 21 há um predomínio dos professores que tiveram conhecimento através da informação interna da escola, com exceção do C. Valsassina.

A forma como os professores com formação em Geografia tiveram conhecimento da Agenda 21 foi bem distinta da dos professores de outras formações científicas de base (Quadro V.39.). Enquanto 50,7% dos professores em geral obtiveram a informação através da escola, este canal é apenas mencionado por 18,8% de professores de Geografia. Na realidade, um quarto dos professores de Geografia teve dela conhecimento em cursos de formação e 31,3% de outra forma. É de referir que nenhum destes professores afirma ter tomado conhecimento através de autarquias ou empresas, pelas revistas ou a televisão e apenas 6,3% menciona os jornais, o que contrasta com as respostas dos professores em geral (25,4% referem as revistas, 35,1% a televisão e 37,3% os jornais).

Quadro V.38. Forma como os professores tiveram conhecimento da Agenda 21, por organização escolar.

Forma como teve conhecimento da Agenda 21:			Organização escolar						Total	
			Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	31	75,6	31	49,2	6	20,0	68	50,7		
ONG	2	4,9	5	7,9	1	3,3	8	6,0		
Autarquia	2	4,9	4	6,3	0	0,0	6	4,5		
Empresa	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	0,7		
Cursos de formação	1	2,4	4	6,3	5	16,7	10	7,5		
Seminários, Jornadas	6	14,6	8	12,7	5	16,7	19	14,2		
Jornais	8	19,5	22	34,9	20	66,7	50	37,3		
Revistas	10	24,4	10	15,9	14	46,7	34	25,4		
Televisão	4	9,8	24	38,1	19	63,3	47	35,1		
Internet	10	24,4	10	15,9	6	20,0	26	19,4		
Outra forma	5	12,2	2	3,2	4	13,3	11	8,2		

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas.

Quadro V.39. Forma como os professores tiveram conhecimento da Agenda 21.

Forma como teve conhecimento da Agenda 21:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Informação interna da escola	68	50,7	3	18,8	71	47,3
ONG	8	6,0	1	6,3	9	6,0
Autarquia	6	4,5	0	0,0	6	4,0
Empresa	1	0,7	0	0,0	1	0,7
Cursos de formação	10	7,5	4	25,0	14	9,3
Seminários, Jornadas	19	14,2	3	18,8	22	14,7
Jornais	50	37,3	1	6,3	51	34,0
Revistas	34	25,4	0	0,0	34	22,7
Televisão	47	35,1	0	0,0	47	31,3
Internet	26	19,4	2	12,5	28	18,7
Outra forma	11	8,2	5	31,3	16	10,7

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque estas se referem à percentagem de indivíduos que teve conhecimento de cada uma das formas.

1.2.4. Instituições

Através da análise do Quadro V.40. verifica-se que cerca de três quartos dos professores desconhecem se a entidade que faz chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas é o ME, o MA, ONG ou as Autarquias. Relativamente a este aspeto não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conhecimento dos professores das diferentes organizações escolares.

A análise do conhecimento da entidade que faz chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas pelos professores, bem como da forma como essas entidades o fazem, não revela diferenças estatisticamente significativas entre os professores das várias organizações escolares. A maioria dos professores considera *insuficiente* a forma como as diferentes entidades fazem chegar os documentos às escolas. Apenas 2,7% dos professores consideram *boa* a atuação das ONG e 5,0% das Autarquias (Quadro V.41.).

Os resultados apresentados no Quadro V.42. indicam claramente que a esmagadora maioria dos professores, independentemente das organizações escolares, consideram que o ME (88,0% dos professores) e o MA (90,1% dos professores) é que deveriam fazer chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas. 24,6% dos professores do C. Valsassina consideram que esse papel deveria ser desempenhado pelas empresas.

É ainda de salientar que existem poucos professores a referir que deveriam ser outras entidades a fazer chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas. Esses professores elegeram a UNESCO e as associações de empresas como as entidades que deveriam assumir essa responsabilidade.

Através da análise do Quadro V.43. verifica-se que cerca de três quartos dos professores em geral desconhecem as entidades que fazem chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas. No entanto, a maioria dos professores de Geografia sabe que o ME e o MA se encontram entre essas entidades. Por outro lado, quatro em cada dez professores de Geografia identificam também as ONG. Esta análise revela claras diferenças estatisticamente significativas entre os professores de Geografia e os de outras formações de base relativamente ao conhecimento das entidades que fazem chegar os documentos às escolas, bem como o maior desconhecimento por parte dos professores sem formação em Geografia.

A opinião sobre a forma como as diferentes entidades fazem chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas são uniformes nos dois grupos de professores não existindo diferenças estatisticamente significativas. Mais de 60,0% dos professores daqueles dois grupos são unânimes em afirmar que as entidades fazem chegar de forma *insuficiente* os documentos. Note-se que nenhum professor considera boa a atuação do ME, apenas 2,0% consideram bom o desempenho das ONG e 3,8% a atividade das Autarquias (Quadro V.44.).

Porém, as opiniões dos professores em geral e dos professores de Geografia já não são coincidentes no que se refere à forma como o MA faz chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas (Quadro V.44.). Neste caso os professores de Geografia têm uma opinião mais favorável do que os professores em geral.

Quando questionados sobre a entidade que deveria fazer chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas, a esmagadora maioria dos professores, em geral ou de Geografia, afirma que deve ser o ME (88,7%) e o MA (88,2%). Importa no entanto realçar que, para uma percentagem significativa de professores em geral (41,1%) e de Geografia (51,7%), deveriam ser as Autarquias a desempenhar esse papel. Em contrapartida, apenas cerca de 15% dos professores consideram que a distribuição de tais documentos caberia às Empresas (Quadro V.45.).

Quadro V.40. Conhecimento da entidade que faz chegar os documentos de referência de EA e de EDS às escolas e diferenças entre agrupamentos de escolas e colégio.

Entidade	Sim	Não	Desconheço	Ag. Algoz – S. Roque	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Ministério da Educação (ME)	11,7	11,7	<u>76,6</u>	0,387	0,051
Ministério do Ambiente (MA)	13,5	8,8	<u>77,7</u>	0,654	0,267
ONG	19,7	11,1	<u>69,2</u>	0,956	0,935
Autarquias	10,9	16,6	<u>72,5</u>	0,639	0,231

Nota: A moda de cada variável está indicada com sublinhado.

Quadro V.41. Opinião acerca da forma como as entidades fazem chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS.

Entidade	Insuficiente	Suficiente	Boa	Ag. Algoz – S. Roque	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Ministério da Educação (ME)	61,5%	38,5%	0,0%	0,188	0,400
Ministério do Ambiente (MA)	65,4%	34,6%	0,0%	0,231	0,461
ONG	70,3%	27,0%	2,7%	0,973	0,587
Autarquias	55,0%	40,0%	5,0%	0,679	0,741

Quadro V.42. Entidades que na opinião dos professores deveriam fazer chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS, por organização escolar.

Entidade que deveria fazer chegar os documentos às escolas:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ministério da Educação (ME)	51	89,5	71	91,0	47	82,5	169	88,0
Ministério do Ambiente (MA)	52	91,2	69	88,5	52	91,2	173	90,1
Autarquias	24	42,1	31	39,7	24	42,1	79	41,1
ONG	12	21,1	14	17,9	15	26,3	41	21,4
Empresas	3	5,3	10	12,8	14	24,6	27	14,1
Outras	3	5,3	0	0,0	4	7,0	7	3,6

Nota: O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das entidades.

Quadro V.43. Conhecimento da entidade que faz chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS e diferenças entre grupos de professores.

Entidade:	Professores em geral			Professores de Geografia			Professores em geral – Professores de Geografia
	Sim	Não	Desconheço	Sim	Não	Desconheço	
	%	%	%	%	%	%	(valor-p)
Ministério da Educação (ME)	11,7	11,7	<u>76,6</u>	3,6	<u>64,3</u>	32,1	0,000*
Ministério do Ambiente (MA)	13,5	8,8	<u>77,7</u>	3,7	<u>51,9</u>	44,4	0,000*
ONG	19,7	11,1	<u>69,2</u>	<u>42,9</u>	32,1	25,0	0,000*
Autarquias	10,9	16,6	<u>72,5</u>	25,0	35,7	<u>39,3</u>	0,002*

Nota: A moda de cada variável está sublinhada. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo de professores em geral e o grupo de professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

Quadro V.44. Opinião acerca da forma como as entidades fazem chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS.

Entidade	Insuficiente	Suficiente	Boa	Professores em geral – Professores de Geografia
	%	%	%	(valor-p)
Ministério da Educação (ME)	63,0	37,0	0,0	0,434
Ministério do Ambiente (MA)	63,0	33,3	3,7	0,000*
ONG	69,4	28,6	2,0	0,792
Autarquias	61,5	34,6	3,8	0,443

Nota: As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo de professores em geral e o grupo de professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

Quadro V.45. Opinião acerca da entidade que deveria fazer chegar às escolas os documentos de referência de EA e de EDS, por grupo de professores.

Entidade que deveria fazer chegar os documentos às escolas:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ministério da Educação (ME)	169	<u>88,0</u>	27	<u>93,1</u>	196	<u>88,7</u>
Ministério do Ambiente (MA)	173	<u>90,1</u>	22	<u>75,9</u>	195	<u>88,2</u>
Autarquias	79	41,1	15	<u>51,7</u>	94	42,5
ONG	41	21,4	12	41,4	53	24,0
Empresas	27	14,1	5	17,2	32	14,5
Outras	7	3,6	2	6,9	9	4,1

Nota: As opções respondidas por pelo menos 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das entidades.

Poucos professores delegam a outras entidades a responsabilidade de fazer chegar às escolas os documentos de referência da EA e da EDS. No entanto, entre as mais citadas encontram-se a UNESCO, a ONU e as associações de empresas.

As vias de comunicação que, na opinião dos professores, independentemente da área de formação de base, deveriam ser privilegiadas pelas entidades para enviarem os documentos de referência para as escolas, são, apesar da grande diversidade, a *internet* e o correio eletrónico (*e-mail*) (Anexo V.6.).

1.2.5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A grande maioria dos professores, independentemente da organização escolar, considera que o facto de os documentos de referência sobre EA e sobre EDS se encontrarem disponíveis na *internet* não é motivo suficiente para os professores os conhecerem e consultarem (Quadro V.46.). Regista-se, também, que essa percepção é maior nos professores do C. Valsassina e menor no Ag. Algoz, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=3,534$; $gl=1$; $p=0,060$).

Embora os professores de Geografia considerem, também que a disponibilização dos documentos de referência na *internet* não é motivo suficiente para os professores os conhecerem e consultarem (Quadro V.47.), essa percepção é menos significativa. Cerca de 40% dos professores de Geografia consideram esse facto suficiente, sendo as diferenças entre estes dois grupos de professores estatisticamente significativas ($\chi^2=6,730$; $gl=1$; $p=0,009$).

Quando questionados sobre utilização das TIC ao nível da pesquisa na *internet* e o uso de *e-mail*, verifica-se que mais de metade dos professores das diferentes organizações escolares utiliza *muito* esses meios de comunicação (Quadro V.48.), apesar de aqueles que recorrem *pouco* ou *muito pouco* à pesquisa na *internet* e ao *e-mail* apresentarem ainda um valor

expressivo (cerca de quatro em cada dez).

Relativamente a esta questão, os professores de Geografia têm uma frequência de uso maior do que os professores em geral. Cerca de nove em cada dez professores de Geografia utilizam muito esses recursos, existindo diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores (Quadro V.49.).

De uma forma geral, os professores das diferentes organizações escolares (Quadro V.50.) e os professores de Geografia (Quadro V.51.) consideram maioritariamente que o facto de alguns dos documentos de referência sobre EA e sobre EDS se encontrarem em língua inglesa ou francesa é um fator inibidor no conhecimento e consulta desses documentos, não existindo diferenças significativas entre os dois grupos de professores ($\chi^2=0,336$; $g/1$; $p=0,562$). Os professores do Ag. SRNC são aqueles que valorizam mais a língua como fator inibidor.

Quadro V.46. Opinião sobre a disponibilização na *internet* dos documentos de referência e as suas implicações no conhecimento dos mesmos, por organização escolar.

É motivo suficiente para os professores os consultarem:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	14	23,3	12	16,0	6	10,3	32	16,6
Não	46	76,7	63	84,0	52	89,7	161	83,4

Quadro V.47. Opinião sobre a disponibilização na *internet* dos documentos de referência e as suas implicações no conhecimento dos mesmos, por grupo de professores.

É motivo suficiente para os professores os consultarem:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	32	16,6	11	36,7	43	19,3
Não	161	83,4	19	63,3	180	80,7

Quadro V.48. Utilização das TIC pelos professores e diferenças as organizações escolares.

Utilização das TIC	Muito (≥ 1 vez / semana)	Pouco (1 vez / mês)	Muito pouco (< 1 vez / mês)	Ag. Algoz – Ag. SRNC	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Pesquisa na <i>internet</i>	63,9	23,2	12,9	0,814	0,376
Utilização do <i>e-mail</i>	60,6	17,6	21,8	0,996	0,585

Quadro V.49. Utilização das TIC e diferenças entre grupos de professores.

Utilização das TIC:	Professores em geral			Professores de Geografia			Professores em geral – Professores de Geografia (valor-p)
	Muito (≥1 vez / semana)	Pouco (1 vez / mês)	Muito pouco (<1 vez / mês)	Muito (≥1 vez / semana)	Pouco (1 vez / mês)	Muito pouco (<1 vez / mês)	
	%	%	%	%	%	%	
Pesquisa na <i>internet</i>	<u>63,9</u>	23,2	12,9	<u>93,3</u>	6,7	0,0	0,005*
Utilização do <i>e-mail</i>	<u>60,6</u>	17,6	21,8	<u>93,1</u>	6,9	0,0	0,002*

Nota: A moda de cada variável está sublinhada. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo de professores em geral e o grupo de professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

Quadro V.50. Opinião sobre os documentos de referência se encontrarem em língua inglesa ou francesa e o seu conhecimento pelos professores, por organização escolar.

É fator inibidor para os professores os consultarem:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	41	69,5	64	84,2	40	69,0	145	75,1
Não	18	30.5	12	15,8	18	31.0	48	24.9

Quadro V.51. Opinião sobre os documentos de referência se encontrarem em língua inglesa ou francesa e o seu conhecimento pelos professores, por grupo de professores.

É fator inibidor para os professores os consultarem:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	145	75,1	24	80,0	169	75,8
Não	48	24,9	6	20,0	54	24,2

1.3. Política educativa e conceitos

A prática da EA e da EDS pode ser implementada com maior ou menor profundidade conforme os instrumentos da política educativa contemplem ou não essas temáticas de forma explícita. Por isso, foram considerados o CNEB e o PEE/A como objetos de análise neste estudo. A implementação da EA e da EDS também depende da perceção clara destes conceitos. É neste contexto que se analisam os dados que se seguem.

1.3.1. Currículo Nacional do Ensino Básico

Os professores em geral e os de Geografia em particular opinam na sua maioria que as competências gerais do CNEB *facilita pouco* a exploração pedagógica da EA e da EDS (Quadros V.52. e V.53.), sendo esse valor mais expressivo no C. Valsassina (72%). No entanto, os valores relativos ao facto do CNEB *facilitar muito* essas práticas são bastante positivas pois no Ag. SRNC o valor aproxima-se da metade dos professores (48,6%) e os professores de Geografia, para o caso da EA, ultrapassam os 50%.

1.3.2. Projeto Educativo

A esmagadora maioria dos professores afirma que o PEE/A da sua organização escolar contempla a EA (Quadro V.54.), não existindo diferenças entre os agrupamentos e colégio (Algoz /SRNC: $\chi^2=1,094$; $gI=2$; $p=0,579$; Algoz/Valsassina: $\chi^2=4,555$; $gI=2$; $p=0,103$). Segundo a maior parte destes professores (70,3%) essa integração é feita de forma *explícita* (Quadro V.55.).

Apesar de a maioria dos professores considerar que a EDS está integrada no projeto educativo (Quadro V.56.), o desconhecimento dos professores sobre esta realidade é maior (34,0%) do que no caso da EA (11,4%). As respostas mostram, neste caso, diferenças significativas entre as organizações escolares. É no Ag. Algoz onde se afirma de forma mais positiva essa integração e um menor desconhecimento e no C. Valsassina onde se regista o maior desconhecimento (Ag. Algoz/Ag. SRNC: $\chi^2=6,555$; $gI=2$; $p=0,038$; Ag. Algoz/C. Valsassina: $\chi^2=31,110$; $gI=1$; $p=0,000$).

Quanto à forma como o projeto educativo contempla a EDS, a maior parte dos professores afirmou que é feita de uma forma *explícita* (Quadro V.57.).

Quadro V.52. Opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das competências gerais no CNEB facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.

As competências gerais do CNEB facilitam a EA e a EDS:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	22	37,3	36	48,6	11	22,0	69	37,7
Pouco	37	62,7	37	50,0	36	72,0	110	60,1
Nada	0	0,0	1	1,4	3	6,0	4	2,2

Quadro V.53. Opinião dos professores sobre se o desenvolvimento das competências gerais no CNEB facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS, por grupo de professores.

	Professores de Geografia				Professores em geral	
	As competências gerais do CNEB facilitam a EA		As competências gerais do CNEB facilitam a EDS		As competências gerais do CNEB facilitam a EA e a EDS	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	15	51,7	10	35,7	69	37,7
Pouco	14	48,3	18	64,3	110	60,1
Nada	0	0,0	0	0,0	4	2,2

Quadro V.54. Projeto educativo da escola/agrupamento e a EA, por organização escolar.

O projeto educativo da sua escola contempla a EA:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	54	85,7	63	79,7	57	96,6	174	86,6
Não	1	1,6	3	3,8	0	0,0	4	2,0
Desconheço	8	12,7	13	16,5	2	3,4	23	11,4

Quadro V.55. Forma como o projeto educativo da escola/agrupamento contempla a EA, por organização escolar.

Forma como o projeto educativo da sua escola contempla a EA:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Explícita	26	72,2	43	75,5	33	63,4	102	70,3
Integrada no geral	10	27,8	10	17,5	11	21,2	31	21,4
Ambas	0	0,0	4	7,0	8	15,4	12	8,3

Quadro V.56. Projeto educativo da escola/agrupamento e a EDS, por organização escolar.

O projeto educativo da sua escola contempla a EDS:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	55	85,9	52	68,4	21	36,8	128	65,0
Não	0	0,0	2	2,6	0	0,0	2	1,0
Desconheço	9	14,1	22	28,9	36	63,2	67	34,0

Quadro V.57. Forma como o projeto educativo da escola/agrupamento contempla a EDS, por organização escolar.

Forma como o projeto educativo da sua escola contempla a EDS:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Explícita	20	62,5	35	72,9	11	55,0	66	66,0
Integrada no geral	12	37,5	11	22,9	8	40,0	31	31,0
Ambas	0	0,0	2	4,2	1	5,0	3	3,0

1.3.3. Os conceitos de EA e de EDS

O Quadro V.58. lista as palavras que, na opinião dos professores em geral, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS, de acordo com a seleção das palavras que foram identificadas pelos professores cinco ou mais vezes (ver também Anexos V.7., V.8. e V.9.). Na mesma lógica o Quadro V.59. apresenta o rol das palavras que, na opinião dos professores de Geografia, caracterizam os mesmos conceitos (ver também Anexos V.10., V.11. e V.12.).

No caso da EA destaca-se a uniformidade na identificação das palavras que caracterizam este conceito para os dois grupos de professores pois todos valorizaram os seguintes três conjuntos de palavras: reduzir/reutilizar/reciclar (política dos 3R's), preservar/proteger/conservar e respeitar/respeito.

Para o conceito de DS, no caso dos professores em geral, verificou-se que o conjunto de palavras mais referido, à semelhança do que aconteceu para o conceito de EA, foi “reduzir, reutilizar, reciclar”, seguido das palavras “equilíbrio, equilibrar” e “preservar, proteger, conservar” (Quadro V.58.). Este último conjunto também foi valorizado pelos professores de Geografia que ligam o conceito de DS essencialmente à noção de futuro (Quadro V.59.).

Quanto ao conceito de EDS, os dois grupos de professores manifestaram concordância quanto às suas primeiras escolhas centradas nos conjuntos de palavras que nas suas opiniões caracterizam este conceito: “educação, ensino, formação” e “consciência, consciencialização, informar”. Para além disto os professores em geral dão igualmente importância às palavras ligadas à política dos 3R’s e às palavras “sensibilização, sensibilizar”, enquanto os professores de Geografia salientam a palavra “responsabilidade”.

Quadro V.58. Palavras que, na opinião dos professores em geral, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.

EA	n	DS	n	EDS	n
Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	122	Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	49	Educação/ Ensinar/ Formação	38
Preservar/ Proteger/ Conservar	104	Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	25	Consciência/ Consciencialização/ Informar	31
Respeitar/ Respeito	24	Preservar/ Proteger/ Conservar	17	Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	31
Educação/ Ensinar/ Formação	24	Economia/ Economizar	14	Sensibilização/ Sensibilizar	26
Sensibilização/ Sensibilizar	18	Futuro	13	Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	16
Cidadania/ Civismo	16	Educação/ Ensinar/ Formação	11	Futuro	9
Consciencializar/ Consciencialização/ Informar	16	Poupar/ Poupança	11	Cidadania/ Civismo	8
Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	16	Respeitar/ Respeito	11	Prevenção/ Prevenir	8
Saúde	15	Gestão	10	Respeitar/ Respeito	8
Prevenção/ Prevenir	13	Racionalizar/ Refletir	9	Ambiente	7
Ambiente	12	Igualdade/ Justiça	8	Crescimento	7
Responsabilizar/ Responsabilização	9	Prevenir/ Prevenção	8	Poupar/ Poupança	7
Futuro	6	Alternativa/ Alternativos	7	Preservar/ Proteger/ Conservar	6
Natureza	5	Ambiente	7	Conhecer/ Conhecimento	6
Vida	5	Crescimento	6		
		Inovação/ Inovar	6		
		Qualidade	6		
		Recursos	6		
		Saúde	6		
		Desenvolver/ Desenvolvimento	5		
		Harmonia	5		

Quadro V.59. Palavras que, na opinião dos professores de Geografia, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.

EA	n	DS	n	EDS	n
Preservar/ Proteger/ Conservar	19	Futuro	9	Educação/ Ensinar/ Formação	11
Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	10	Preservar/ Proteger/ Conservar	5	Consciência/ Consciencialização/ Informar	8
Respeitar/ Respeito	6	Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	5	Preservar/ Proteger/ Conservar	6
				Responsabilidade	6
				Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	5

Num exercício de distribuir os conjuntos de palavras pelos três domínios da EDS (ambiental, social e económico), verificou-se serem comuns aos três conceitos (EA, DS e EDS) e terem maior peso, de acordo com a percepção dos dois grupos de professores, os seguintes conjuntos de palavras:

- (i) Domínio ambiental: “reduzir, reutilizar, reciclar”, “preservar, proteger, conservar”, “prevenção, prevenir”, “sustentabilidade, equilíbrio, equilibrar” e “ambiente”;
- (ii) Domínio social: “educação, ensinar, formação”, “sensibilização, sensibilizar”;
- (iii) Domínio económico (sobretudo no domínio do conceito de DS): “economia, economizar”, “poupar, poupança”, “gestão”, “racionalizar, reflectir”.

De uma forma geral os dois grupos de professores inquiridos demonstram preocupação relativamente à responsabilidade inter-geracional de que são exemplo as palavras: futuro, gerações futuras, humanidade, justiça, qualidade, sobrevivência, solidariedade, valores e vida.

1.4. Formação

Neste ponto pretendeu-se conhecer, por um lado, a representação dos professores quanto à influência das competências específicas das disciplinas na prática da EA e da EDS e, por outro lado, a influência que as competências profissionais dos mesmos podem ter na implementação destas temáticas na prática pedagógica.

1.4.1. Competências específicas disciplinares

De uma forma geral os professores das diferentes organizações escolares dividem-se entre o facto de as competências específicas da sua disciplina/área disciplinar facilitarem *muito* ou *pouco* a exploração pedagógica da EA e da EDS (Quadro V.60.). Verifica-se, no entanto, que o Ag. Algoz e o Ag SRNC têm opiniões semelhantes ($\chi^2=2,539$; $gl=2$; $p=0,281$) valorizando o facto de essas competências facilitarem *muito* a prática da EA e da EDS. Pelo contrário, no C. Valsassina os professores consideram preferencialmente que as referidas competências facilitam *pouco* essas práticas (63,5%), verificando-se comparativamente com o Ag. Algoz a existência de diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=4,853$; $gl=2$; $p=0,088$).

Quadro V.60. Competências específicas disciplinares e a exploração pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.

As competências específicas da disciplina facilitam a EA e a EDS:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	29	50,0	47	62,7	16	30,8	92	49,7
Pouco	28	48,3	26	34,7	33	63,5	87	47,0
Nada	1	1,7	2	2,7	3	5,8	6	3,2

1.4.2. Competências profissionais dos professores

No geral, podemos afirmar que a maioria dos professores (73,7%) das diferentes organizações escolares *concorda* que a prática pedagógica da EA e da EDS implica o desenvolvimento de competências profissionais nestes domínios (Quadro V.61.). No entanto, verificou-se, novamente, que os professores do Ag. Algoz tinham uma opinião semelhante à dos professores do Ag. SRNC ($\chi^2=1,546$; $gl=2$; $p=0,462$) e que essa opinião não coincidia com a dos professores do C. Valsassina que valorizam menos a implicação do desenvolvimento de competências profissionais na prática da EA e da EDS, registando-se assim a existência de diferenças significativas ($\chi^2=13,331$; $gl=2$; $p=0,001$).

Também os professores de Geografia concordavam com a exigência do desenvolvimento de competências profissionais dos professores no domínio da EA e da EDS como elemento facilitador da prática pedagógica destas temáticas. No entanto, esta concordância (93,1%) é mais expressiva do que a dos professores em geral (Quadro V.62.), registando-se diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=6,613$; $gl=2$; $p=0,043$).

Globalmente, a maioria dos professores considerava que as suas competências profissionais em EA foram *pouco desenvolvidas* na formação inicial (Quadro V.63.), na formação contínua (Quadro V.64.) e em encontros e seminários (Quadro V.65.), não se tendo registado diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes organizações escolares. Acrescente-se que os valores relativos ao facto de essas formações ou encontros *nada* contribuírem para o desenvolvimento de competências dos professores em matéria de EA são, também, bastante significativos, o que implica que as competências dos professores, neste domínio, deverão ser adquiridas em outros contextos.

Quadro V.61. Desenvolvimento de competências profissionais e a abordagem pedagógica da EA e da EDS, por organização escolar.

Abordagem pedagógica às temáticas da EA e da EDS:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Concordo	55	84,6	62	78,5	37	56,9	154	73,7
Não concordo	2	3,1	6	7,6	12	18,5	20	9,6
Sem opinião	8	12,3	11	13,9	16	24,6	35	16,7

Quadro V.62. Desenvolvimento de competências profissionais e a abordagem pedagógica da EA e da EDS, por grupo de professores.

Abordagem pedagógica às temáticas da EA e da EDS:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Concordo	154	73,7	27	93,1	181	76,1
Não concordo	20	9,6	2	6,9	22	9,2
Sem opinião	35	16,7	0	0,0	35	14,7

Quadro V.63. Formação inicial e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.

As competências em EA foram desenvolvidas na formação inicial:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	5	10,4	5	8,3	4	9,1	14	9,2
Pouco	25	52,1	30	50,0	23	52,3	78	51,3
Nada	18	37,5	25	41,7	17	38,6	60	39,5

Quadro V.64. Formação contínua e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.

As competências em EA foram desenvolvidas na formação contínua:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	13	28,3	14	23,0	11	22,9	38	24,5
Pouco	25	54,3	32	52,5	24	50,0	81	52,3
Nada	8	17,4	15	24,6	13	27,1	36	23,2

Quadro V.65. Encontros e seminários e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.

As competências em EA foram desenvolvidas em encontros e seminários:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Muito	10	20,4	18	26,9	17	35,4	45	27,4
Pouco	29	59,2	39	58,2	20	41,7	88	53,7
Nada	10	20,4%	10	14,9	11	22,9	31	18,9

Na caso da autoformação como veículo para o desenvolvimento de competências em EA, verificou-se que os professores das diferentes organizações escolares se dividem entre o facto de essa formação contribuir *muito* (47,1%) ou *pouco* (47,7%) para a aquisição dessas competências (Quadro V.66.). Salienta-se que a opinião dos professores do C. Valsassina era diferente e estatisticamente significativa da dos professores do Ag. Algoz ($\chi^2=9,090$; $gl=2$; $p=0,011$): 15,4% dos professores do colégio afirmaram que as suas competências em EA não foram *nada desenvolvidas* através de autoformação, enquanto nenhum professor do Ag. Algoz havia referido essa opção.

No que diz respeito à EDS, tal como para a EA, os professores das diferentes organizações escolares opinaram, na sua grande maioria, que as suas competências profissionais nesta matéria foram *pouco* ou *nada desenvolvidas* na formação inicial, na formação contínua e em encontros e seminários (Quadro V.67.). No entanto, 48,8% dos professores afirmaram que tinham sido *pouco desenvolvidas* através de autoformação. É de salientar que não existem diferenças estatisticamente significativas para as quatro variáveis relativas à forma como as suas competências profissionais em EDS foram desenvolvidas entre os pares Ag. Algoz/Ag. SRNC e Ag. Algoz/C. Valsassina.

Quando inquiridos sobre os mesmos assuntos, os professores de Geografia, tal como os professores em geral, afirmam maioritariamente que as suas competências profissionais em EA e em EDS foram *pouco desenvolvidas* na formação inicial, na formação contínua e em encontros e seminários (Quadros V.68. e V.69.). No entanto, existem diferenças estatisticamente significativas entre a opinião dos dois grupos de professores (assinaladas nos Quadros V.68. e V.69.). Os professores de Geografia valorizam sempre mais os contributos dos diferentes tipos de formação e encontros ou seminários, com destaque para a autoformação que é a variável mais valorizada neste grupo de professores.

Os professores de Geografia avaliaram um conjunto de cinco variáveis específicas no campo do ensino da Geografia (Figura V.5.). A grande maioria destes professores considerou *insuficiente* o investimento no ensino da Geografia ao nível da investigação (65,5%), da formação inicial (72,4%), da formação contínua (72,4%), da elaboração de materiais didáticos (70,0%) e do desenvolvimento de projetos de parceria (83,3%).

Em suma, os professores consideram, na sua maioria, que, para a prática da EA e da EDS, são importantes as suas competências profissionais nestas matérias, no entanto, a maioria não desenvolveu essas competências nem na formação inicial, nem na formação contínua ou em encontros e seminários, e se essas competências existem elas devem-se essencialmente ao

investimento feito pelos professores na sua autoformação.

Quadro V.66. Autoformação e o desenvolvimento das competências profissionais em EA, por organização escolar.

As competências em EA foram desenvolvidas através de autoformação:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	24	44,4	36	54,5	21	40,4	81	47,1
Pouco	30	55,6	29	43,9	23	44,2	82	47,7
Nada	0	0,0	1	1,5	8	15,4%	9	5,2

Quadro V.67. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EDS foram desenvolvidas e diferenças entre as organizações escolares.

As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas da seguinte forma:	Muito	Pouco	Nada	Ag. Algoz – Ag. SRNC	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Na formação inicial	4,8	34,0	<u>61,2</u>	0,225	0,468
Na formação contínua	13,1	38,6	<u>48,3</u>	0,835	0,135
Em encontros e seminários	16,4	40,8	<u>42,8</u>	0,358	0,104
Através de autoformação	27,2	<u>48,8</u>	24,1	0,449	0,657

Nota: Moda marcada com sublinhado.

Quadro V.68. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EA foram desenvolvidas e diferenças entre grupos de professores.

As competências profissionais em EA foram desenvolvidas da seguinte forma:	Professores em geral			Professores de Geografia			Professores em geral – Professores de Geografia
	Muito	Pouco	Nada	Muito	Pouco	Nada	
	%	%	%	%	%	%	(valor-p)
Na formação inicial	9,2	<u>51,3</u>	39,5	25,0	<u>60,7</u>	14,3	0,008*
Na formação contínua	24,5	<u>52,3</u>	23,2	42,9	<u>50,0</u>	7,1	0,052*
Em encontros e seminários	27,4	<u>53,7</u>	18,9	40,7	<u>55,6</u>	3,7	0,100*
Através de autoformação	47,1	<u>47,7</u>	5,2	<u>75,0</u>	21,4	3,6	0,023*

Nota: A moda encontra-se sublinhada. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo dos professores em geral e o grupo dos professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

Quadro V.69. Opinião sobre a forma como as competências profissionais em EDS foram desenvolvidas, e diferenças entre grupos de professores.

As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas da seguinte forma:	Professores em geral			Professores de Geografia			Professores em geral – Professores de Geografia
	Muito	Pouco	Nada	Muito	Pouco	Nada	
	%	%	%	%	%	%	(valor-p)
Na formação inicial	4,8	34,0	<u>61,2</u>	20,7	<u>55,2</u>	24,1	0,000*
Na formação contínua	13,1	38,6	<u>48,3</u>	37,9	<u>51,7</u>	10,3	0,000*
Em encontros e seminários	16,4	40,8	<u>42,8</u>	41,4	<u>51,7</u>	6,9	0,000*
Através de autoformação	27,2	<u>48,8</u>	24,1	<u>72,4</u>	20,7	6,9	0,000*

Nota: A moda encontra-se sublinhada. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo dos professores em geral e o grupo dos professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

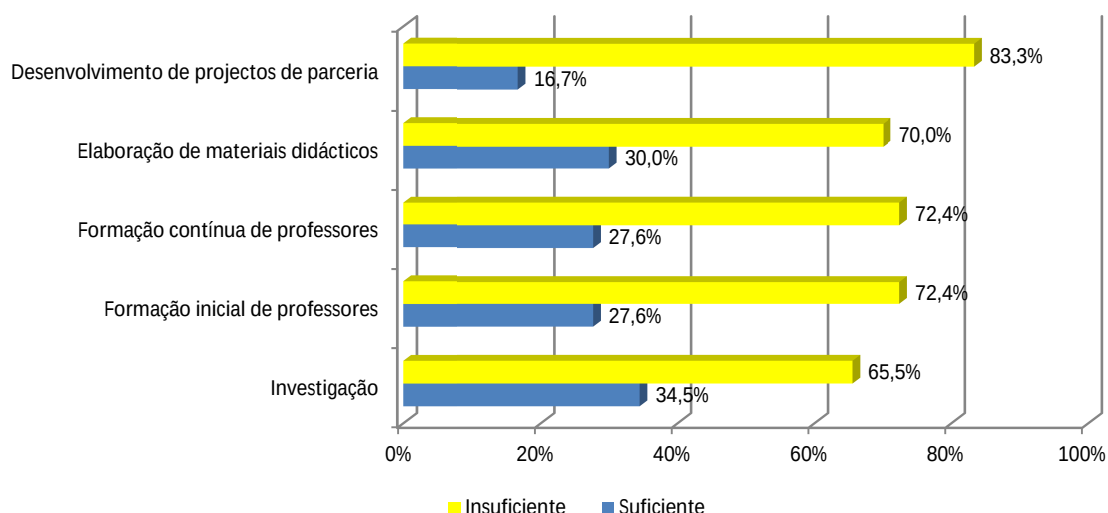


Figura V.5. Opinião sobre o investimento no ensino da Geografia face aos desafios do DS.

1.5. Prática

No contexto da investigação importava conhecer a forma como a EA e a EDS estão a ser implementadas na prática pedagógica, por isso, os inquiridos foram colocados perante questões consideradas pertinentes no domínio das suas práticas, nomeadamente sobre a influência dos documentos de referência em EA/EDS, a participação em projetos e em atividades relacionadas com efemérides e na implementação da Década e da Agenda 21.

1.5.1. Influência dos documentos de referência em EA e EDS no ensino e aprendizagem

Cerca de dois terços dos professores inquiridos afirmaram que os documentos de referência de EA e de EDS *não influenciaram* o seu ensino e aprendizagem (Quadro V.70.), não se tendo identificado diferenças estatisticamente significativas entre as organizações escolares. Porém, aqueles que afirmam que a sua prática pedagógica tem em conta alguns destes documentos, identificaram em primeiro lugar a Agenda 21 no Ag. Algoz e no Ag. SRNC, e a Carta da Terra e a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento no C. Valsassina (Anexo V.13.).

Também os professores de Geografia consideraram, na sua maioria, que os documentos de referência de EA e de EDS *não influenciaram* o seu ensino e aprendizagem (Quadro V.71.), apesar de essa opinião ser menos expressiva (53,8%), não se tendo identificado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores relativamente a este assunto ($\chi^2=1,289$; $gl=1$; $p=0,256$). Os que manifestaram que esses documentos influenciam a sua prática pedagógica identificaram principalmente a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO e os Objetivos do Milénio (Anexo V.14.).

Quadro V.70. Opinião acerca da influência dos documentos de referência de EA e de EDS no processo ensino e aprendizagem, por organização escolar.

Estes documentos influenciaram o seu ensino – aprendizagem:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	13	33,3	25	39,7	11	27,5	49	34,5
Não	26	66,7	38	60,3	29	72,5	93	65,5

Quadro V.71. Opinião acerca da influência dos documentos de referência de EA e de EDS no processo ensino e aprendizagem, por grupo de professores.

Estes documentos influenciaram o seu ensino e aprendizagem:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	49	34,5	12	46,2	61	36,3
Não	93	65,5	14	53,8	107	63,7

1.5.2. Participação dos professores em projetos de EA e de EDS

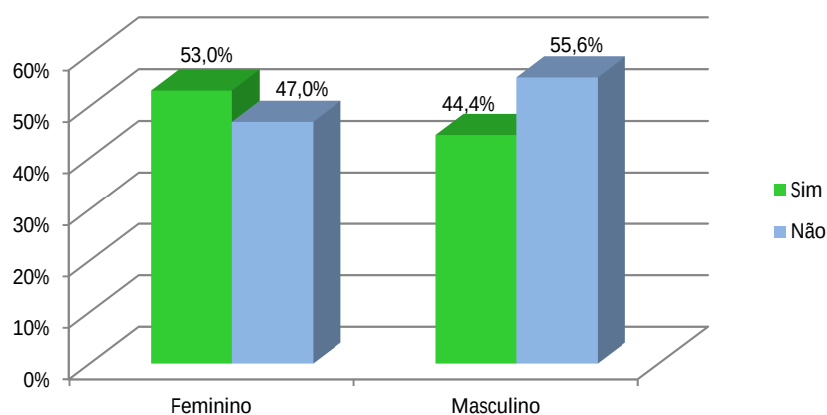
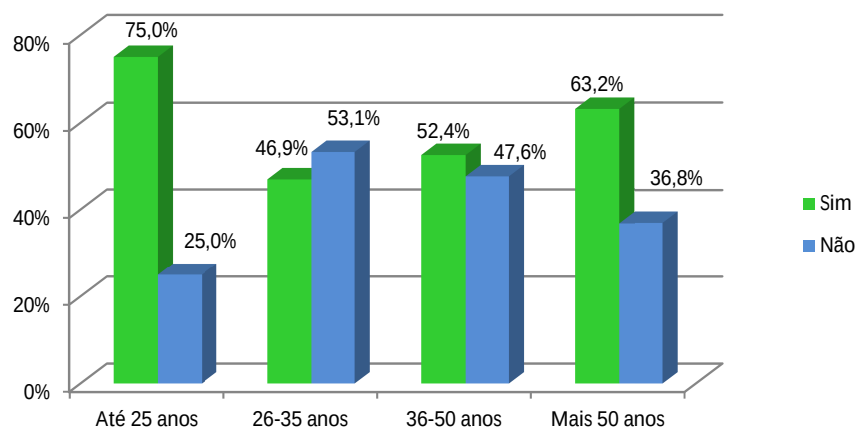
O Quadro V.72. espelha a participação atual ou passada dos professores em projetos ou programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, verificando-se, no geral, que metade dos professores (51,0%) *participa ou participou* nesses projetos. Porém, é possível verificar que enquanto o comportamento dos professores do Ag. Algoz e do Ag. SRNC é semelhante ($\chi^2=0,441$; $gl=1$; $p=0,507$), a maior parte *não participa ou não participou* nesses projetos, o comportamento dos professores do C. Valsassina é diferente ($\chi^2=14,374$; $gl=1$; $p=0,000$), pois cerca de 73,0% *participa ou participou* nos mesmos (Quadro V.72.).

Neste ponto, nem o género (Figura V.6.) nem a idade (Figura V.7.) parecem fazer qualquer diferença relativamente à participação em projetos propostos por entidades externas às organizações escolares. Apesar de se registar um ligeiro predomínio dessa participação por parte das mulheres e o aumento da mesma participação com o aumento da idade, com exceção do escalão dos 25 anos, a verdade é que através da aplicação do teste do qui-quadrado não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nem quanto ao género ($\chi^2=1,017$; $gl=1$; $p=0,313$), nem quanto à idade ($\chi^2=2,476$; $gl=3$; $p=0,480$).

Já quanto à formação de base dos professores das diferentes organizações escolares podemos observar algumas diferenças (Figura V.8.), sendo os professores com formação na área da Educação Pré-Escolar aqueles que em maior percentagem afirmaram *participar* ou *ter participado* em projetos propostos às escolas no âmbito da EA e da EDS (90,0%). Pelo contrário, os professores com formação na área das Línguas são aqueles que em maior percentagem afirmaram *não participar* ou *não ter participado* (85,7%).

Quadro V.72. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, por organização escolar.

Participação em projetos/ programas:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	23	38,3	33	44,0	43	72,9	99	51,0
Não	37	61,7	42	56,0	16	27,1	95	49,0

**Figura V.6.** Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo o género.**Figura V.7.** Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo a idade.

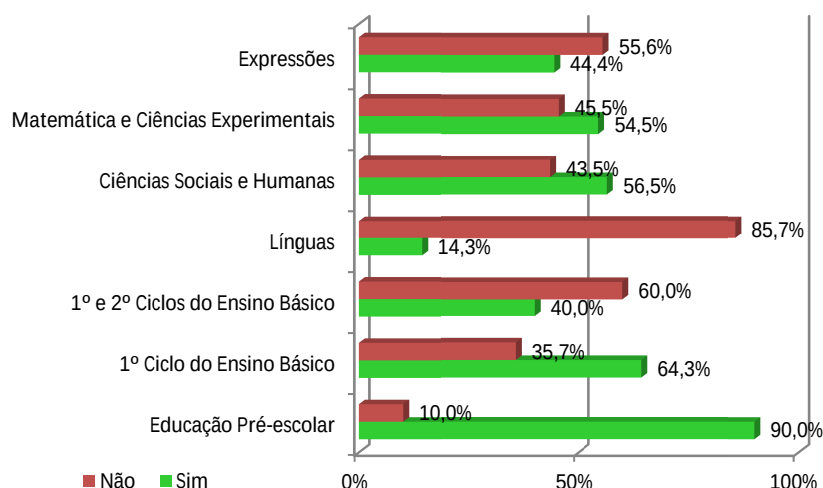


Figura V.8. Participação em projetos/programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, segundo a formação de base.

No conjunto de projetos ou programas propostos à escola nos domínios da EA e da EDS, nos quais os professores participam ou participaram, destaca-se o Programa Eco-Escolas, referenciado por todos os professores. Outros projetos assumem algum protagonismo, embora apenas em algumas organizações: o Projeto *Coastwatch* nos agrupamentos SRNC e Algoz; o PREAA da DRE do Algarve no Ag Algoz e o Projeto Itinerários Ambientais no C. Valsassina (Anexo V.15.).

As atividades desenvolvidas pelos professores nos projetos ou programas propostos às escolas nos domínios da EA e da EDS, são muito variadas (Anexo V.16.), podendo ser agrupadas nas seguintes modalidades: atividades de coordenação e acompanhamento de projetos; visitas de estudo; trabalho de projeto; atividades de sensibilização ambiental junto dos alunos e das famílias. Quanto aos temas dessas atividades destacam-se a água, as energias, a agricultura, o ruído, a floresta e a política dos 3R's.

No que se refere aos projetos propostos por iniciativa interna da escola nos domínios da EA e da EDS foram elencados: no Ag. SRNC o Programa Eco-Escolas como o mais referido, seguido do *Carbon Force*; no Ag. Algoz o projeto mais mencionado foi o Azogla Energética-EDP; e no C. Valsassina Lisboa - Plantas e Bichos, seguido do Um mergulho no rio Tejo (Anexo V.17.).

Refira-se, no entanto, que quer o Ag. Algoz quer o C. Valsassina referem o Programa Eco-Escolas como um programa assumido por estas organizações escolares.

As razões que justificam o facto de os professores *não participarem* ou *não terem participado* em projetos ou programas nos domínios da EA e da EDS foram: o facto de a(s) escola(s) não participar(em) nesses projetos no caso dos professores do Ag. Algoz e de SRNC, ou ainda, por

não se ter proporcionado ou porque estavam a participar noutros projetos. Os professores do C. Valsassina indicam uma grande diversidade de justificações, podendo-se destacar a falta de iniciativa e propostas pouco aliciantes, interesses noutras áreas, não fazerem parte da área de ensino ou a disciplina não está inserida em nenhum projeto (Anexo V.18.).

Os inquiridos manifestaram, ainda, as suas perceções quanto a outros projetos relativos a outras temáticas (Quadro V.73.). Numa análise por organização escolar, verifica-se que os professores dos dois agrupamentos de escolas referem em primeiro lugar a sua participação no Projeto Educação para a Saúde (EPS), enquanto para o C. Valsassina este aparece em terceiro lugar. O Projeto Educação para os Direitos Humanos (EDH) é a primeira opção do C. Valsassina, sendo esta temática identificada no Ag de Algoz em segundo lugar a par do Projeto Educação para o Consumo (EC) e no Ag. SRNC, em quarto lugar. Por fim, registe-se que no Ag. SRNC a segunda temática em que os professores participam ou participaram mais encontra-se em Projetos de EDS, enquanto no C. Valsassina o seu segundo maior investimento é no projeto Educação para a Paz (EP).

Para as mesmas áreas de projetos, os professores de Geografia referiram, na sua maioria, participar ou ter participado em Projetos de EDS e de EPS (Quadro V.74.). É de referir que mais de um em cada quatro destes professores indicou que costuma participar no Projeto Educação para o Desenvolvimento (ED), enquanto apenas um em cada vinte professores afirmou que costuma participar no Projeto EP.

A opinião dos professores de Geografia quanto ao posicionamento do ensino da Geografia, tendo em conta o seu contributo para a abordagem de um conjunto de temáticas transversais, é ilustrada na Figura V.9., verificando-se que o seu contributo é menor, em termos médios, para a EPS do que para as restantes abordagens temáticas. Pelo contrário, as abordagens que mais recebem o contributo do ensino da Geografia são a EA, a ED e a EDS, seguidas da Educação para a Diversidade Cultural (EDC) e da EDH e, por último, com um contributo mais modesto da EC e da EP.

Quanto ao contributo do ensino da Geografia no contexto da EDS, a maioria dos professores de Geografia afirmou que este contribui bastante para valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do DS; para proporcionar oportunidades de promover o conceito de DS e a transição para esse desenvolvimento mediante diferentes tipos de aprendizagem e sensibilização dos cidadãos; para participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da EDS; e para elaborar estratégias para reforçar as competências em matéria de EDS (Quadro V.75.). É de referir que,

tal como seria de esperar, nenhum professor de Geografia considera que o ensino da Geografia não contribui para esses temas.

Quadro V.73. Participação em outros projetos para além dos projetos de EA e de EDS.

Participação em outros projetos:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
EPS	25	78,1	27	79,4	10	45,5	62	70,5
EC	11	34,4	8	23,5	4	18,2	23	26,1
EDH	11	34,4	7	20,6	18	81,8	36	40,9
EP	4	12,5	1	2,9	11	50,0	16	18,2
EDS	9	28,1	9	26,5	5	22,7	23	26,1
Outros	2	6,3	9	26,5	1	4,5	12	13,6

Nota: O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens se referem à percentagem de indivíduos que participou em cada um dos projetos.

Quadro V.74. Distribuição dos professores de Geografia, segundo as áreas dos projectos.

Costuma participar na sua escola em projetos nas áreas:	Percentagem de respostas	Percentagem de professores
	%	%
EPS	22,5	50,0
EC	10,0	22,2
EDH	10,0	22,2
EP	2,5	5,6
ED	12,5	27,7
EDS	35,0	77,8
Outras	7,5	16,6

Nota: O somatório das percentagens de professores não é igual a 100% porque essas percentagens se referem à percentagem de indivíduos que participou em cada uma das áreas de projeto.

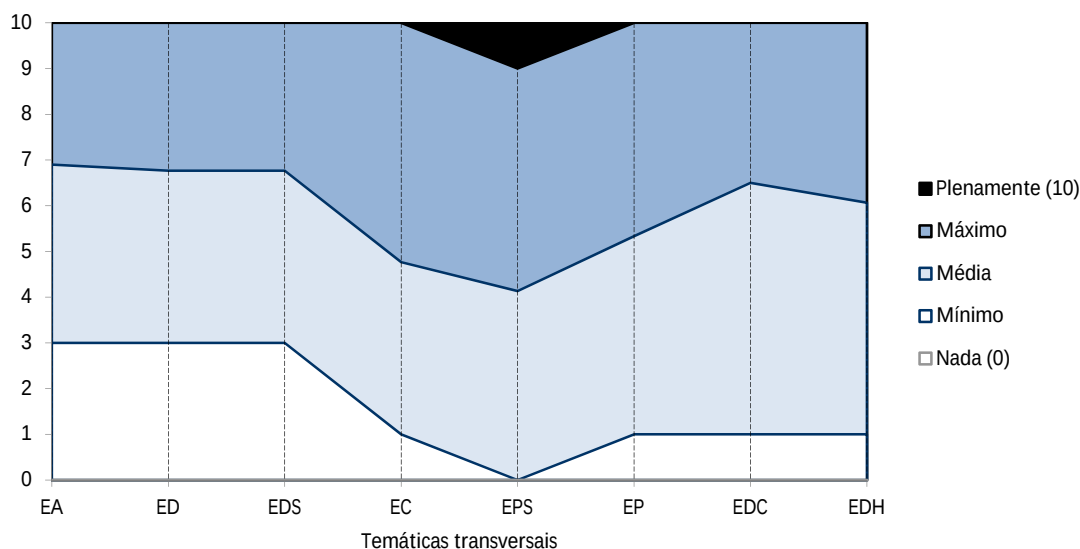


Figura V.9. Opinião dos professores de Geografia sobre o contributo desta disciplina para a abordagem de temáticas transversais.

Quadro V.75. Opinião dos professores de Geografia sobre os contributos do ensino da Geografia.

Considera que o ensino da Geografia constitui um contributo para:	Muito	Bastante	Pouco	Nada
	%	%	%	%
Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do DS	43,3	<u>53,3</u>	3,3	0,0
Proporcionar um espaço e oportunidades de clarificar e de promover o conceito de DS e a transição para esse desenvolvimento mediante diferentes tipos de aprendizagem e sensibilização dos cidadãos	30,0	<u>66,7</u>	3,3	0,0
Participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da EDS	34,5	<u>55,2</u>	10,3	0,0
Elaborar estratégias, a todos os níveis, para reforçar as competências em matéria de EDS	30,0	<u>63,3</u>	6,7	0,0

Nota: A moda de cada variável está sublinhada.

1.5.3. Comemorações dos dias da Terra, do Mar, da Água e da Floresta

As efemérides apesar de serem pontuais implicam das organizações escolares uma preparação que, normalmente, envolve atividades pedagógicas, razão pela qual se procurou conhecer como são enquadradas nos domínios da EA e da EDS.

Quanto à comemoração do Dia da Terra⁵⁰, apesar de mais de metade dos professores das diferentes organizações escolares afirmarem que a sua escola *não participa* nesta efeméride ou *desconhecem* que esta ocorra, existem diferenças significativas entre as várias organizações. A título de exemplo registe-se que enquanto 52,8% dos professores do Ag. Algoz responderam *afirmativamente*, este valor alcança apenas 34,8% no Ag. SRNC e 42,8% no C. Valsassina (Quadro V.76.). Estas diferenças são estatisticamente significativas (Algoz/SRNC: $\chi^2=7,114$; $gl=3$; $p=0,068$; Algoz/Valsassina: $\chi^2=18,397$; $gl=3$; $p=0,000$). Por outro lado, mais de metade dos professores do C. Valsassina *desconhece* a existência da comemoração desse dia.

No que diz respeito ao Dia do Mar⁵¹ (Quadro V.77.), a grande maioria dos professores também não participa ou desconhece se a sua escola comemore essa efeméride. No entanto, quase 65,0% dos professores do Ag. SRNC afirmaram que a sua escola *não participa* nessa comemoração, o que contrasta com a percentagem de professores do Ag. Algoz, em que 43,3% afirmam que a sua escola *não participa* ($\chi^2=7,670$; $gl=3$; $p=0,053$). No C. Valsassina 76,9% dos professores *desconhecem* se a sua escola participa nessas comemorações, o que mostra o pouco envolvimento dos professores neste tipo de comemorações, o que é reforçado pelo facto de apenas 3,8% dos professores afirmarem que a sua escola e eles próprios *participam*. Este comportamento contrasta com o do Ag. Algoz em que apenas 33,3% dos professores *desconhecem* se a sua escola participa nessas comemorações ($\chi^2=14,053$; $gl=3$;

⁵⁰O Dia da Terra comemora-se a 22 de abril, desde 1970 e foi criado pelo ativista ambiental Gaylord Nelson.

⁵¹O Dia Nacional do Mar comemora-se a 16 de novembro. Neste dia, em 1994, entrou em vigor a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar.

$p=0,003$).

As comemorações dos dias da Água⁵² e da Floresta⁵³ registam uma situação diferente das mencionadas anteriormente. A maioria dos professores afirma que a sua escola comemora estas efemérides e que eles próprios *participam* nas mesmas (Quadros V.78. e V.79.). As respostas dos professores para estas comemorações, não apresentam diferenças significativas nos agrupamentos de Ag. Algoz e de Ag. SRNC ($\chi^2=4,011$; $gl=3$; $p=0,260$) e ($\chi^2=0,382$; $gl=3$; $p=0,944$), o que não acontece entre o Ag. Algoz e o C. Valsassina, seja para o Dia da Água ($\chi^2=10,823$; $gl=3$; $p=0,013$), seja para o Dia da Floresta ($\chi^2=9,815$; $gl=3$; $p=0,020$).

Para além das quatro efemérides já referidas, os professores identificaram ainda outras comemorações em que os agrupamentos e colégio e eles próprios participam. Algumas dessas comemorações são o Dia Mundial do Ambiente, o Dia da Energia, o Dia do Pai e o Dia da Mãe, o Dia da Música, o Dia do Consumidor e o Dia da Alimentação (Anexo V.19.).

Quadro V.76. Participação da escola na comemoração do Dia da Terra, por organização escolar.

A sua escola comemora o Dia da Terra?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	6	16,7	9	19,6	11	31,4	26	22,2
Sim e participo	13	36,1	7	15,2	4	11,4	24	20,5
Não	8	22,2	21	45,7	0	0,0	29	24,8
Desconheço	9	25,0	9	19,6	20	57,1	38	32,5

Quadro V.77. Participação da escola na comemoração do Dia do Mar, por organização escolar.

A sua escola comemora o Dia do Mar?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	2	6,7	2	5,4	3	11,5	7	7,5
Sim e participo	5	16,7	0	0,0	1	3,8	6	6,5
Não	13	43,3	24	64,9	2	7,7	39	41,9
Desconheço	10	33,3	11	29,7	20	76,9	41	44,1

⁵²O Dia Mundial da Água comemora-se a 22 de março, desde 1993 e foi criado pelas Nações Unidas.

⁵³O Dia Mundial da Floresta ou Dia Mundial da Árvore comemora-se a 21 de março, desde 1972.

Quadro V.78. Participação da escola na comemoração do Dia da Água, por organização escolar.

A sua escola comemora o Dia da Água?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	10	22,7	23	37,7	19	35,8	52	32,9
Sim e participo	20	45,5	20	32,8	18	34,0	58	36,7
Não	6	13,6	11	18,0	0	0,0	17	10,8
Desconheço	8	18,2	7	11,5	16	30,2	31	19,6

Quadro V.79. Participação da escola na comemoração do Dia da Floresta, por organização escolar.

A sua escola comemora o Dia da Floresta?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	25	43,9	30	41,7	27	44,3	82	43,2
Sim e participo	28	49,1	36	50,0	22	36,1	86	45,3
Não	2	3,5	4	5,6	0	0,0	6	3,2
Desconheço	2	3,5	2	2,8	12	19,7	16	8,4

1.5.4. Década - o que está a ser feito na escola e a participação dos professores

No geral, a maioria dos professores (71,9%) *desconhece* se está a ser feita alguma coisa na sua escola no que respeita à implementação da Década, independentemente da organização escolar. No entanto, os professores do Ag. SRNC são aqueles que parecem estar mais bem informados, opondo-se claramente aos professores do C. Valsassina (Quadro V.80.), onde a esmagadora maioria dos professores (88,5%) *desconhece* se a sua escola está a promover alguma iniciativa quanto à implementação da Década.

Apesar do desconhecimento generalizado quanto à implementação da Década nas diferentes organizações escolares, a informação recolhida permite-nos também concluir que existem diferenças em termos de género dos professores ($\chi^2=8,376$; $gl=2$; $p=0,015$), a favor dos indivíduos do género feminino (Quadro V.81.). O mesmo não se poderá dizer quanto à idade (Quadro V.82.), pois uma clara maioria dos professores afirma *desconhecer* se está a ser feita alguma coisa, independentemente da sua idade. Contudo, é de realçar que é nos professores com mais de 50 anos que se observa uma menor percentagem dos que afirmam que *está a ser feita alguma coisa* (apenas 11,1% nesta classe etária, contra os cerca de 25,0% de professores com idades até 50 anos).

Também aqui a formação de base não parece fazer a diferença, uma vez que independentemente desta, uma clara maioria dos professores afirma *desconhecer* se está a ser feita alguma coisa (Quadro V.83.). Todavia, é de realçar que é nos professores com formação em Matemática, nas Ciências Experimentais (40,9%) e nas Expressões (38,5%), que se observa uma maior percentagem de professores a afirmarem que *está a ser feita alguma coisa* na sua

escola.

Porém, existem diferenças entre os professores de Geografia e os professores em geral ($\chi^2=53,731$; $gl=2$; $p=0,000$), uma vez que estes demonstraram maior conhecimento do que está a ser feito (Quadro V.84.).

No que diz respeito à participação dos professores na implementação da Década, verifica-se que todos ou quase todos os que referiram que está a ser feita alguma coisa na sua escola, *participam* na sua implementação, independentemente da organização escolar (Quadro V.85.) ou do grupo de professores (Quadro V.86.).

Quadro V.80. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, por organização escolar.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Década?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	14	25,0	27	36,0	7	11,5	48	25,0
Não	3	5,4	3	4,0	0	0,0	6	3,1
Desconheço	39	69,6	45	60,0	54	88,5	138	71,9

Quadro V.81. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo o género.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Década?	Género dos Professores				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	35	23,5	13	30,2	48	25,0
Não	2	1,3	4	9,3	6	3,1
Desconheço	112	75,2	26	60,5	138	71,9

Quadro V.82. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo a idade.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Década?	Classe Etária								Total	
	Até 25 anos		26–35 anos		36–50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	1	25,0	15	23,8	28	27,5	2	11,1	46	24,6
Não	0	0,0	0	0,0	4	3,9	2	11,1	6	3,2
Desconheço	3	75,0	48	76,2	70	68,6	14	77,8	135	72,2

Quadro V.83. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, segundo a formação de base.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Década?	Formação de base							Total	
	Educação Pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	10,0	14,8	26,7	20,0	29,2	40,9	38,5	26,6	
Não	0,0	11,1	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0	2,6	
Desconheço	90,0	74,1	73,3	76,7	70,8	59,1	61,5	70,8	

Quadro V.84. Conhecimento sobre a implementação da Década na escola, por grupo de professores.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Década?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	48	25,0	3	11,1	51	23,3
Não	6	3,1	12	44,4	18	8,2
Desconheço	138	71,9	12	44,4	150	68,5

Quadro V.85. Participação dos professores na implementação da Década, por organização escolar.

Participa na implementação da Década:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Participo	10	90,9	14	53,8	6	100,0	30	69,8
Não participo	1	9,1	12	46,2	0	0,0	13	30,2

Quadro V.86. Participação dos professores na implementação da Década, por grupo de professores.

Participa na implementação da Década:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Participo	30	69,8	2	66,7	32	69,6
Não participo	13	30,2	1	33,3	14	30,4

No que diz respeito à participação dos professores na implementação da Década, verifica-se que todos ou quase todos os que referiram que está a ser feita alguma coisa na sua escola, *participam* na sua implementação, independentemente da organização escolar (Quadro V.85.) ou do grupo de professores (Quadro V.86.).

Quanto ao género, embora as mulheres revelem maior conhecimento da implementação da Década na escola (Quadro V.81.), a verdade é que são os homens que mais participam na mesma (Figura V.10.).

Quanto à idade, embora a maioria dos professores dos diferentes estratos etários afirme estar a ser feita alguma coisa na sua escola quanto à implementação da Década (Quadro V.82.), a participação na mesma pelos próprios é maior nos indivíduos dos escalões até 25 anos e mais de 50 anos, onde a percentagem atinge os 100% (Figura V.11.).

A participação na implementação da Década por parte dos professores, segundo a sua formação de base, permite-nos ver que alcança a sua máxima expressão nos portadores de formação nas áreas da Educação Pré-Escolar, do 1º CEB e do 1º e 2º CEB (Figura V.12.). Em situação oposta encontram-se os professores com formação nas Ciências Sociais e Humanas, ficando-se apenas pelos 50,0%.

Quanto à forma como se materializa a participação dos professores, uma elevada percentagem nos agrupamentos de Ag. Algoz e Ag. SRNC e a totalidade no C. Valsassina responderam que participam nessa implementação na sua *disciplina* (Quadro V.87.). Situação semelhante ocorre também com os professores de Geografia (Quadro V.88.). Outras participações significativas registam-se no Ag. Algoz onde mais de metade dos professores dá o seu contributo em *aulas de substituição*, e no Ag. SRNC onde 63,2% dos professores realiza *projetos específicos* para este tema (Quadro V.87.).

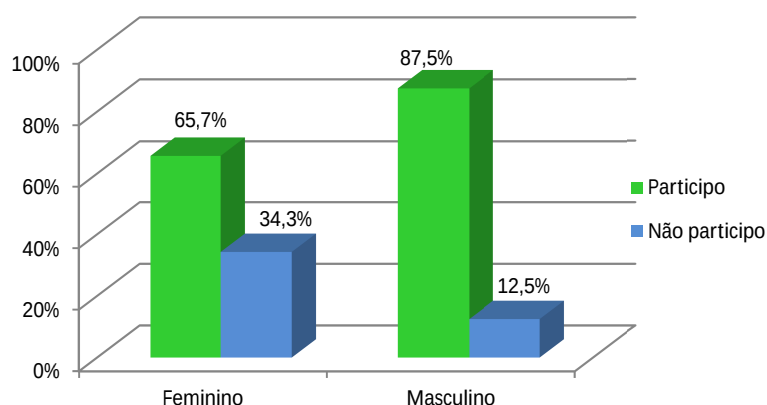


Figura V.10. Participação dos professores na implementação da Década, segundo o género.

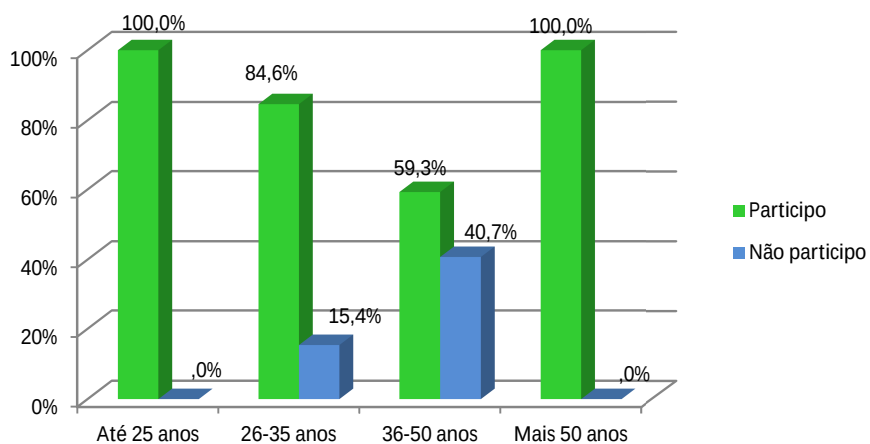


Figura V.11. Participação dos professores na implementação da Década, segundo a idade.

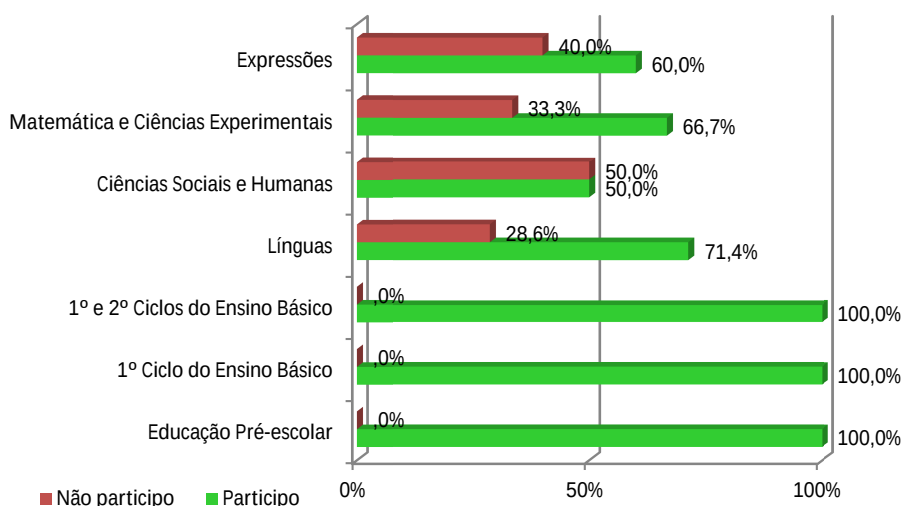


Figura V.12. Participação dos professores na implementação da Década, segundo a formação de base.

Quadro V.87. Forma como os professores participam na implementação da Década, por organização escolar.

Forma como participa na implementação da Década:	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Na minha disciplina	7	<u>77,8</u>	12	<u>63,2</u>	6	<u>100,0</u>	25	<u>73,5</u>
Áreas curriculares não disciplinares	4	44,4	2	10,5	2	33,3	8	23,5
Aulas de substituição	5	<u>55,6</u>	2	10,5	2	33,3	9	26,5
Projetos específicos para este tema	1	11,1	12	<u>63,2</u>	2	33,3	15	44,1
Outros projetos	0	0,0	3	15,8	0	0,0	3	8,8
Outras situações	1	11,1	0	0,0	0	0,0	1	2,9

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem dos indivíduos que indicaram cada uma das formas de participação.

Quadro V.88. Forma como os professores participam na implementação da Década, por grupo de professores.

Forma como participa na implementação da Década:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Na minha disciplina	25	<u>73,5</u>	1	<u>50,0</u>	26	<u>72,2</u>
Áreas curriculares não disciplinares	8	23,5	0	0,0	8	22,2
Aulas de substituição	9	26,5	0	0,0	9	25,0
Projetos específicos para este tema	15	44,1	0	0,0	15	41,7
Outros projetos	3	8,8	0	0,0	3	8,3
Outras situações	1	2,9	1	<u>50,0</u>	2	5,6

Nota: As opções respondidas por pelo menos 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens se referem à percentagem de indivíduos que participa em cada uma das formas.

Quanto às formas como os professores participam na implementação da Década na sua disciplina, os professores de Geografia apenas referiram a realização de atividades no âmbito do Projeto Latitude60 e do Programa Jovens Repórteres para o Ambiente, enquanto o grupo dos professores em geral, apontou um vasto e diversificado conjunto de formas de participar, sendo de destacar a exploração de textos e a realização de debates de opinião sobre o tema (Anexo V.20.).

Quanto às razões apontadas pelos professores do Ag. Algoz e do Ag. SRNC para não participarem na implementação da Década, a principal é o facto de serem professores novos nesses agrupamentos e ainda não terem tido tempo para se integrarem em projetos. Outras razões prendem-se com a temática não se enquadrar na área lecionada, ou ainda por trabalharem noutros projetos (Anexo V.21.). Os professores do C. Valsassina não apresentaram nenhuma razão, porque todos afirmaram participar na implementação da Década (Quadro V.85.). No caso dos professores de Geografia as razões são a falta de comunicação na escola ou a falta de tempo (Anexo V.22.).

1.5.5. Agenda 21 - o que está a ser feito na escola e formas de participação dos professores

A análise dos dados permite-nos concluir que a maior parte dos professores *desconhece* se está a ser feita alguma coisa na sua escola quanto à implementação da Agenda 21, independentemente da organização escolar (Quadro V.89.). No entanto, parece ser no Ag. SRNC onde a Agenda 21 está a ser implementada de forma mais consistente, pois é aquele que apresenta o valor mais alto relativamente a essa afirmação e ninguém referir que *nada está a ser feito*. Esta situação contrasta com o Ag. Algoz ($\chi^2=5,327$; $gl=2$; $p=0,070$) onde 6,6% dos professores afirmaram que *nada está a ser feito* (Quadro V.89.). Comparando as respostas dos professores do Ag. Algoz com as do C. Valsassina, verifica-se a existência de diferenças significativas ($\chi^2=19,953$; $gl=2$; $p=0,000$). A esmagadora maioria dos professores do colégio (83,6%) *desconhece* se a sua escola está a fazer alguma coisa quanto à implementação da Agenda 21 e apenas 16,4% afirma que *está a ser feita alguma coisa*.

A informação recolhida permite-nos, também, chegar à conclusão que o grau de conhecimento quanto à implementação da Agenda 21 na escola pouco ou nada tem a ver com o género dos professores ($\chi^2=1,802$; $gl=2$; $p=0,406$) (Quadro V.90.) e a idade (Quadro V.91.). Neste último caso, existe uma grande uniformidade nas respostas dos professores de todas as classes etárias, apesar de os professores da classe etária dos 36 aos 50 anos serem aqueles que apresentaram um menor *desconhecimento*.

Quadro V.89. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, por organização escolar.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	29	47,5	38	48,7	10	16,4	77	38,5
Não	4	6,6	0	0,0	0	0,0	4	2,0
Desconheço	28	45,9	40	51,3	51	83,6	119	59,5

Quadro V.90. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo o género.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?	Género				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	58	37,9	19	40,4	77	38,5
Não	2	1,3	2	4,3	4	2,0
Desconheço	93	60,8	26	55,3	119	59,5

Quadro V.91. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo a idade.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26–35 anos		36–50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	1	25,0	20	30,8	47	44,8	7	33,3	75	38,5
Não	0	0,0	1	1,5	3	2,9	0	0,0	4	2,1
Desconheço	3	75,0	44	67,7	55	52,4	14	66,7	116	59,5

Em relação ao conhecimento da implementação da Agenda 21, segundo a formação de base (Quadro V.92.) importante salientar que são os professores das Ciências Sociais e Humanas os que se encontram melhor informados. Estes fazem parte do único grupo onde menos de metade não afirma *desconhecer* se está a ser feita alguma coisa na sua escola. É, também, neste grupo que se observa a maior percentagem dos que afirmam que *está a ser feita alguma coisa* (56,0%). Em oposição a este grupo encontram-se, principalmente, os professores com formação nas áreas da Educação Pré-Escolar e das Línguas.

O conhecimento dos professores de Geografia em relação à implementação da Agenda 21 é diferente dos professores em geral ($\chi^2=86,248$; $gl=2$; $p=0,000$). Existe por parte destes não só um maior conhecimento (64,3%) do que está a ser feito como do que não está a ser feito (Quadro V.93.).

No que diz respeito à participação dos professores na implementação da Agenda 21, verifica-se que a maioria daqueles que a conhecem *participa* na sua implementação, independentemente da organização escolar (Quadro V.94.), do género (Figura V.13.) e da idade (Figura V.14.). Neste último caso, destaca-se mais uma vez que os professores com mais de 50 anos apresentaram um maior nível de participação.

Quadro V.92. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, segundo a formação de base.

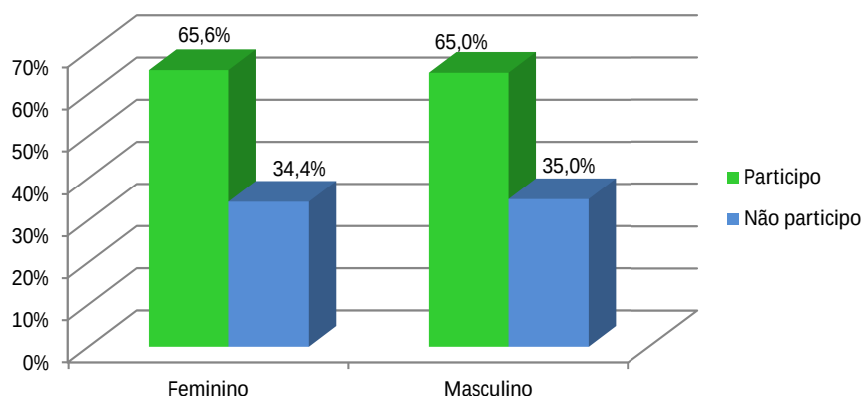
Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?	Formação de base							Total
	Educação Pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
	%	%	%	%	%	%	%	
Sim	25,0	35,7	40,0	30,0	56,0	50,0	37,0	39,6
Não	0,0	10,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	2,5
Desconheço	75,0	53,6	60,0	70,0	44,0	50,0	59,3	57,9

Quadro V.93. Conhecimento sobre a implementação da Agenda 21 na escola, por grupo de professores.

Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	77	38,5	3	10,7	80	35,1
Não	4	2,0	15	53,6	19	8,3
Desconheço	119	59,5	10	35,7	129	56,6

Quadro V.94. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, por organização escolar.

Participa na implementação da Agenda 21?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Participo	21	63,6	27	65,9	7	70,0	55	65,5
Não participo	12	36,4	14	34,1	3	30,0	29	34,5

**Figura V.13.** Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo o género.

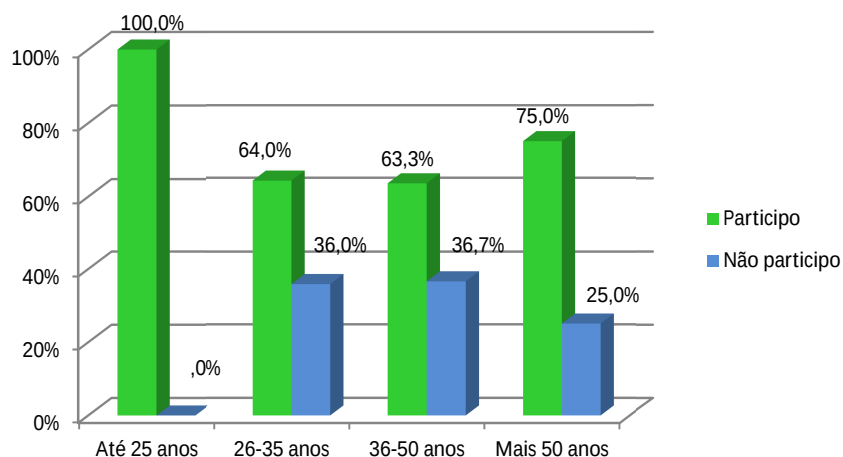


Figura V.14. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo a idade.

No que respeita à formação de base (Figura V.15.), é de destacar, em primeiro lugar, que os professores com formação na área da Educação Pré-Escolar são os que mais *participam* (100%) na implementação da Agenda 21, embora paradoxalmente sejam também os que mais desconhecem o que está a ser feito na sua escola. Em segundo lugar, embora os professores de Ciências Sociais e Humanas sejam aqueles que em maior percentagem referiram que *está a ser feita alguma coisa* na sua escola, estes não são os que mais participam na implementação da mesma. A participação alcança valores maiores nos professores com formação nas áreas da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º CEB.

No que diz respeito aos professores de Geografia, a sua participação na implementação da Agenda 21 é residual. Apenas um dos três professores que afirmaram que *está a ser feita alguma coisa* na escola *participa* na sua implementação (Quadro V.95.).

Em relação às formas de participação na implementação da Agenda 21, 80,0% dos professores das diferentes organizações escolares fazem-no *na sua disciplina* (Quadros V.96. e V.97.). É significativo também o facto de, no Ag. Algoz, mais de metade dos professores participar na implementação da Agenda 21 através das *áreas curriculares não disciplinares*, e no C. Valsassina 75,0% dos professores participarem em *projetos específicos* do tema.

A participação na implementação da Agenda 21 através das atividades disciplinares (Anexo V.23.) faz-se no grupo dos professores em geral, recorrendo aos conteúdos programáticos adequados, a uma maior interdisciplinaridade, e ao desenvolvimento de campanhas de sensibilização, apelando a temáticas como a política dos 3R's, com base no PEE/A e no PCT. O único professor de Geografia, nestas condições, desenvolve campanhas de sensibilização ambientais e participa em projetos pedagógicos.

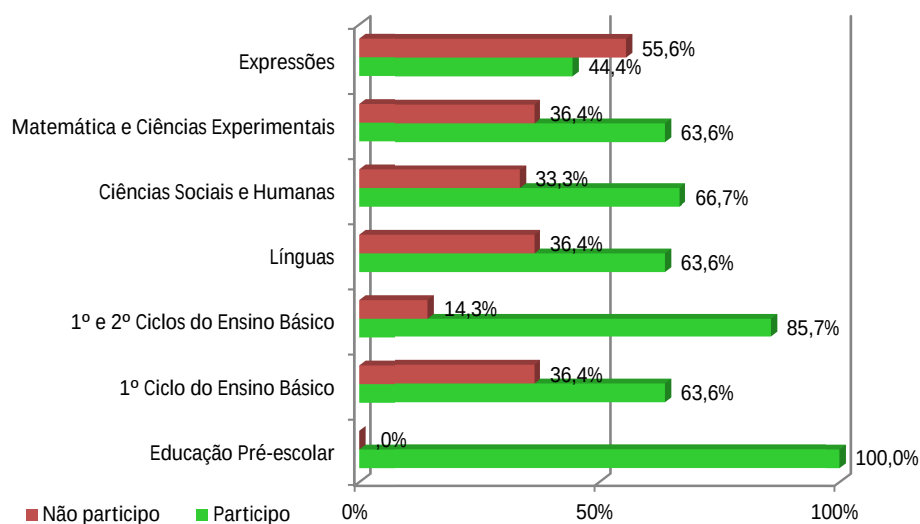


Figura V.15. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, segundo a formação de base.

Quadro V.95. Participação dos professores na implementação da Agenda 21, por grupo de professores.

Participa na implementação da Agenda 21:	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia		n	%
	n	%	n	%		
Participo	55	65,5	1	33,3	56	64,4
Não participo	29	34,5	2	66,7	31	35,6

Quadro V.96. Forma de participação na implementação da Agenda 21, por organização escolar.

Forma como participa na implementação da Agenda 21?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Na minha disciplina	15	<u>78,9</u>	22	<u>78,6</u>	7	<u>87,5</u>	44	<u>80,0</u>
Áreas curriculares não disciplinares	10	<u>52,6</u>	9	32,1	4	50,0	23	41,8
Aulas de substituição	7	36,8	4	14,3	2	25,0	13	23,6
Projetos específicos para este tema	3	15,8	13	46,4	6	<u>75,0</u>	22	40,0
Outros projetos	0	0,0	0	0,0	3	37,5	3	<u>5,5</u>
Outras situações	1	5,3	0	0,0	1	12,5	2	3,6

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque estas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das formas de participação.

Quadro V.97. Forma como os professores participam na implementação da Agenda 21.

Forma como participa na implementação da Agenda 21?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Na minha disciplina	44	<u>80,0</u>	1	<u>100,0</u>	45	<u>80,7</u>
Áreas curriculares não disciplinares	23	41,8	0	0,0	23	40,4
Aulas de substituição	13	23,6	0	0,0	13	22,8
Projetos específicos para este tema	22	40,0	0	0,0	22	38,6
Outros projetos	3	5,5	0	0,0	3	5,3
Outras situações	2	3,6	0	0,0	2	3,5

Nota: As opções respondidas por pelo menos 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque estas referem-se à percentagem de indivíduos que participa em cada uma das formas.

As razões apontadas pelos professores para não participarem na implementação da Agenda 21 são, no caso dos professores em geral, o facto de *estarem há pouco tempo na escola, desconhecerem* o que está a ser feito e, ainda, *participarem em outros projetos* (Anexo V.24.). No que se refere aos professores de Geografia, as razões são o facto de a escola *não fazer nada* e *não prestar informação* sobre o assunto, ou a *falta de tempo* (Anexo V.25.).

1.6. Escolas-EDS

Uma vez que importa conhecer o processo de implementação da EDS nas organizações escolares, no contexto da Década, os inquiridos manifestaram a sua opinião acerca de um conjunto de questões relativas às características de uma Escola-EDS, investimentos das organizações escolares e dos professores para a EDS e para a Década, bem como sobre obstáculos que possam existir nesse campo. Disso daremos conta de seguida.

1.6.1. Características de uma Escola-EDS

Mais de metade dos professores do Ag. Algoz consideram que uma Escola-EDS deve *envolver os pais no desenvolvimento da escola, desenvolver atividades relativas a temas transversais, esforçar-se por ser um exemplo de gestão dos recursos, e incluir o interesse pela EDS na sua missão e no projeto educativo*. Por sua vez, mais de metade dos professores do Ag. SRNC também considera que uma Escola-EDS deve *envolver os pais no desenvolvimento da escola e incluir o interesse pela EDS na sua missão e no projeto educativo*, enquanto no C. Valsassina é dado destaque ao *desenvolvimento de atividades relativas a temas transversais* (Quadro V.98.).

Quadro V.98. Características de uma Escola-EDS segundo os professores, por organização escolar.

Características de uma Escola-EDS?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desenvolve pelo menos um projeto de EA/EDS	16	<u>80,0</u>	56	<u>80,0</u>	33	<u>76,7</u>	105	<u>78,9</u>
Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia	8	40,0	28	40,0	11	25,6	47	35,3
Envolve os pais no desenvolvimento da escola	10	50,0	37	<u>52,9</u>	19	44,2	66	49,6
Todos os professores e funcionários da escola têm formação em EDS	7	35,0	27	38,6	18	41,9	52	39,1
Todos os professores integram a EDS nos seus conteúdos programáticos	6	30,0	12	17,1	9	20,9	27	20,3
Atribui uma verba financeira apropriada no domínio da EDS	2	10,0	9	12,9	2	4,7	13	9,8
Atribui um tempo apropriado para a reflexão e investigação dos professores	7	35,0	16	22,9	12	27,9%	35	26,3
Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS	6	30,0	14	20,0	13	30,2	33	24,8
Desenvolve atividades relativas a temas transversais	13	<u>65,0</u>	31	44,3	25	<u>58,1</u>	69	<u>51,9</u>
Identifica e desenvolve critérios de qualidade para Escolas-EDS	4	20,0%	10	14,3	5	11,6	19	14,3
Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna	2	10,0	4	5,7	8	18,6	14	10,5
Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos	11	<u>55,0</u>	28	40,0	20	46,5	59	44,4
Apresenta os resultados da sua gestão no interior e no exterior da escola	3	15,0	11	15,7	7	16,3	21	15,8
Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no projeto educativo	11	<u>55,0</u>	38	<u>54,3</u>	16	37,2	65	48,9
Encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro em EDS	8	40,0	11	15,7	10	23,3	29	21,8
Cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores em EDS	6	30,0	19	27,1	8	18,6	33	24,8

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque estas referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das características.

Em termos globais, os professores em geral e de Geografia em particular consideram em primeiro lugar que uma Escola-EDS deve *desenvolver pelo menos um projeto de EA e/ou de EDS*, seguindo-se as opções: *desenvolver atividades relativas a temas transversais* e *incluir o interesse pela EDS na sua missão e no projeto educativo* (Quadro V.99.). *Envolver os pais no desenvolvimento da escola* é também uma opção com significado, principalmente no grupo dos professores em geral.

Quadro V.99. Características de uma Escola-EDS, por grupo de professores.

Características de uma Escola-EDS?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desenvolve pelo menos um projeto de EA/EDS	105	<u>78,9</u>	18	<u>66,7</u>	123	<u>76,9</u>
Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia	47	35,3	11	40,7	58	36,3
Envolve os pais no desenvolvimento da escola	66	49,6	9	33,3	75	46,9
Todos os professores e funcionários da escola têm formação em EDS	52	39,1	12	44,4	64	40,0
Todos os professores integram a EDS nos seus conteúdos programáticos	27	20,3	10	37,0	37	23,1
Atribui uma verba financeira apropriada no domínio da EDS	13	9,8	5	18,5	18	11,3
Atribui um tempo apropriado para a reflexão e investigação dos professores	35	26,3	9	33,3	44	27,5
Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS	33	24,8	6	22,2	39	24,4
Desenvolve atividades relativas a temas transversais	69	<u>51,9</u>	14	<u>51,9</u>	83	<u>51,9</u>
Identifica e desenvolve critérios de qualidade para Escolas-EDS	19	14,3	2	7,4	21	13,1
Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna	14	10,5	6	22,2	20	12,5
Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos	59	44,4	6	22,2	65	40,6
Apresenta os resultados da sua gestão no interior e no exterior da escola	21	15,8	3	11,1	24	15,0
Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no projeto educativo	65	48,9	13	48,1	78	48,8
Encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro em EDS	29	21,8	7	25,9	36	22,5
Cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores em EDS	33	24,8	7	25,9	40	25,0

Nota: As opções respondidas por mais de 50% dos indivíduos encontram-se sublinhadas. O somatório das percentagens em coluna não é igual a 100% porque essas percentagens referem-se à percentagem de indivíduos que indicou cada uma das características.

Regista-se também consenso que a *atribuição de uma verba financeira apropriada no domínio da EDS* é a característica menos importante de uma Escola-EDS para os professores em geral, enquanto para os professores de Geografia a característica menos importante é *identificar e desenvolver critérios de qualidade para Escolas-EDS* (Quadro V.99.).

Além das características de uma Escola-EDS identificadas nos Quadros V.98. e V.99., os professores em geral, apresentaram ainda outras características (Anexo V.26.), destacando-se:

- Contribuir para uma formação integral dos alunos, desenvolvendo projetos de EDS que integrem esta temática no processo ensino e aprendizagem; não associar a EDS apenas às disciplinas das áreas das ciências e envolver de forma mais direta as

áreas culturais como as artes plásticas;

- Ser uma escola para todos, desenvolvendo atividades relativas a temas transversais como a multiculturalidade, a inclusão e o respeito pelo ser humano;
- Esforçar-se por ser um modelo na gestão de recursos e ser uma escola limpa;
- Ser uma escola aberta à comunidade e desenvolver projetos de parceria com outras escolas;
- Motivar os funcionários para as questões da EDS e promover as relações professor/aluno/família;
- Ter o envolvimento e interesse do órgão de gestão pelas questões da EDS.

1.6.2. Investimento em EDS

Os professores estão na sua maioria disponíveis para investir na integração da EDS, independentemente da organização escolar (Quadro V.100.), do género (Quadro V.101.), da idade (Quadro V.102.) e da formação de base (Quadro V.103.). Quanto aos professores de Geografia, para além de se encontrarem, igualmente, disponíveis para investir na integração da EDS, são os que já participam em maior percentagem nessa integração (Quadro V.104.).

É de registar ser significativo o valor dos indivíduos que não se mostraram disponíveis para investir na integração da EDS na sua escola (20,1% dos professores em geral e 18,5% dos professores de Geografia). Por organização escolar, essa indisponibilidade é de 14,5% no caso do Ag. Algoz, 19,7% para o Ag. SRNC e 27,1% para o C. Valsassina.

Apesar da disponibilidade generalizada de todos os professores para investir na EDS, esta é ligeiramente superior nos homens (Quadro V.101.). Embora a dos professores com mais de 50 anos revele um maior grau de conhecimento, são estes que demonstram menor disponibilidade para investir na EDS (Quadro V.102.). Quanto à formação de base, a disponibilidade para o investimento na EDS é ligeiramente mais baixa nos professores com formação nas Ciências Sociais e Humanas (Quadro V.103.).

Por último, é de realçar que os professores em geral e de Geografia identificaram como forma privilegiada de investimento na EDS a participação em *projetos e atividades escolares* (Anexo V.27.).

Quadro V.100. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, por organização escolar.

Está disponível para fazer algum investimento na EDS na escola?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	9	16,4	15	19,7	11	22,9	35	19,6
Sim, penso vir a fazer	38	69,1	46	60,5	24	50,0	108	60,3
Não	8	14,5%	15	19,7	13	27,1	36	20,1

Quadro V.101. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo o género.

Está disponível para fazer algum investimento na EDS na escola?	Género				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	24	17,4	11	26,8	35	19,6
Sim, penso vir a fazer	86	62,3	22	53,7	108	60,3
Não	28	20,3	8	19,5	36	20,1

Quadro V.102. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo a idade.

Está disponível para fazer algum investimento na EDS na escola?	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26–35 anos		36–50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	0	0,0	12	20,0	19	19,6	2	13,3	33	18,9
Sim, penso vir a fazer	2	66,7	36	60,0	62	63,9	7	46,7	107	61,1
Não	1	33,3	12	20,0	16	16,5	6	40,0	35	20,0

Quadro V.103. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, segundo a formação de base.

Está disponível para fazer algum investimento na EDS na escola?	Formação de base							Total	
	Educação Pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim e já faço	33,3	18,5	7,7	11,1	20,8	23,8	27,3	19,6	
Sim, penso vir a fazer	66,7	66,7	69,2	63,0	58,3	66,7	63,6	64,3	
Não	0,0	14,8	23,1	25,9	20,8	9,5	9,1	16,1	

Quadro V.104. Disponibilidade dos professores para investirem na integração da EDS na sua escola, por grupo de professores.

Está disponível para fazer algum investimento na EDS na escola?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	35	19,6	9	33,3	44	21,4
Sim, penso vir a fazer	108	60,3	13	48,1	121	58,7
Não	36	20,1	5	18,5	41	19,9

1.6.3. Auditoria

A auditoria baseada em critérios de qualidade para Escolas-EDS nos domínios dos processos do ensino e aprendizagem, da política e organização escolar e das relações externas da escola pode constituir um impulso para a integração da EDS, motivo pelo qual interessou recolher as percepções dos professores neste domínio. Os dados recolhidos permitiram concluir que a maioria dos professores das diferentes organizações escolares *não tinha opinião* sobre a utilidade de se fazer tal auditoria à sua escola, apenas 33,5% *acharam que seria útil* (Quadro V.105.). Foram, também, registadas diferenças estatisticamente significativas entre os professores do Ag. Algoz e os do Ag. SRNC, verificando-se que no Ag. Algoz se valorizou mais essa possível auditoria.

Neste domínio não existem diferenças significativas entre os professores em geral e os professores de Geografia ($\chi^2=4,010$; $gl=2$; $p=0,135$). No entanto, pode salientar-se que os professores de Geografia acham mais útil essa auditoria (Quadro V.106.), embora considerem que a característica menos importante de uma Escola-EDS é *identificar e desenvolver critérios de qualidade para Escolas-EDS*.

Quadro V.105. Opiniões sobre aspetos relacionados com a implementação da EDS nas escolas e diferenças entre as organizações escolares.

Implementação da EDS	Sim	Não	Não tenho opinião	Ag. Algoz – Ag. SRNC	Ag. Algoz – C. Valsassina
	%	%	%	(valor-p)	(valor-p)
Seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade	33,5	5,8	60,7	0,094*	0,518
A implementação da EDS pode encontrar obstáculos na sua escola	9,6	38,3	52,2	0,613	0,175

Nota: As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o Ag. Algoz e o Ag. SRNC e entre o Ag. Algoz e o C. Valsassina encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-p do teste do qui-quadrado.

Quadro V.106. Opinião sobre se seria útil uma auditoria à escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade, por grupo de professores.

Seria útil uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	69	33,5	14	48,3	83	35,3
Não	12	5,8	3	10,3	15	6,4
Não tenho opinião	125	60,7	12	41,4	137	58,3

1.6.4. Obstáculos à EDS

A implementação da EDS *não encontrará obstáculos* na escola para quase 40,0% dos professores em geral (Quadro V.107.), apesar de a maioria *não ter opinião* formada sobre o assunto. Registaram-se diferenças significativas entre o grupo de professores em geral e o grupo dos professores de Geografia ($\chi^2=20,432$; $gl=2$; $p=0,000$), estando estes últimos mais pessimistas quanto à implementação da EDS, apontando essencialmente mais obstáculos.

Os professores referiram, ainda, como principais obstáculos à implementação da EDS nas escolas: a falta de recursos humanos, materiais e financeiros; a escassez de tempo devido à necessidade de cumprir os conteúdos programáticos e ainda a indisponibilidade dos docentes; a falta de motivação e a inércia e, também, a desinformação sobre a temática; e ainda a falta de formação dos professores (Anexos V.28. e V.29.).

Quadro V.107. Opinião sobre se a implementação da EDS pode encontrar obstáculos na escola, por grupo de professores.

A implementação da EDS pode encontrar obstáculos?	Professores				Total	
	Em geral		De Geografia			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	20	9,6	11	39,3	31	13,1
Não	80	38,3	10	35,7	90	38,0
Não tenho opinião	109	52,2	7	25,0	116	48,9

1.6.5. Investimento na Década

Quanto à disponibilidade para fazerem algum investimento para a implementação da Década (Quadro V.108.), a maioria dos professores, independentemente da organização escolar, respondeu que *pensa vir a fazer*, embora o Ag SRNC seja onde se regista a menor disponibilidade e o C. Valsassina onde os professores estão menos envolvidos no processo.

Esta disponibilidade dos professores não parece ser influenciada pelo género ($\chi^2=1,965$; $gl=2$; $p=0,374$), apesar de existir uma disponibilidade ligeiramente maior por parte das mulheres e uma participação, também, ligeiramente maior dos homens (Quadro V.109.).

Quanto à idade, são os professores com mais de 50 anos que estão menos disponíveis para fazer algum investimento na implementação da Década, contrariamente ao que seria de esperar dado o seu conhecimento demonstrado em questões anteriores (Quadro V.110.).

A formação de base, não parece fazer a diferença quanto à disponibilidade para os professores investirem na Década (Quadro V.111.), verificando-se, no entanto, uma tendência para que os menos disponíveis sejam os que têm formação de base nas Línguas e no 1º CEB. Note-se,

porém, que são os professores deste último grupo de formação que até ao momento mais têm investido na Década, apenas ultrapassado pelo grupo das Expressões.

As formas como as escolas podem contribuir para a implementação da Década, segundo a opinião dos professores em geral e dos professores de Geografia, são bastante diversificadas. Contudo as mais mencionadas baseiam-se na *implementação de projetos* que envolvam toda a comunidade educativa, como o Programa Eco-Escolas (Anexo V.30.).

Quadro V.108. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, por organização escolar.

Está disponível para fazer algum investimento na Década na escola?	Organização escolar						Total	
	Ag. Algoz		Ag. SRNC		C. Valsassina			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	4	7,5	8	11,3	1	2,1	13	7,6
Sim, penso vir a fazer	42	79,2	43	60,6	35	74,5	120	70,2
Não	7	13,2	20	28,2	11	23,4	38	22,2

Quadro V.109. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo o género.

Está disponível para fazer algum investimento na Década na escola?	Género				Total	
	Feminino		Masculino			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	8	6,1	5	12,8	13	7,6
Sim, penso vir a fazer	94	71,2	26	66,7	120	70,2
Não	30	22,7	8	20,5	38	22,2

Quadro V.110. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo a idade.

Está disponível para fazer algum investimento na Década na escola?	Classe etária								Total	
	Até 25 anos		26–35 anos		36–50 anos		Mais de 50 anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim e já faço	0	0,0	7	12,7	4	4,3	2	11,8	13	7,8
Sim, penso vir a fazer	2	100,0	39	70,9	68	73,1	8	47,1	117	70,1
Não	0	0,0	9	16,4	21	22,6	7	41,2	37	22,2

Quadro V.111. Disponibilidade dos professores para investirem na implementação da Década na sua escola, segundo a formação de base.

Está disponível para fazer algum investimento na Década na escola?	Formação de base							Total	
	Educação Pré-escolar	1ºCEB	1º e 2ºCEB	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim e já faço	0,0	12,0	0,0	8,0	9,1	5,3	13,0	8,0	
Sim, penso vir a fazer	90,0	64,0	76,9	64,0	72,7	78,9	82,6	73,7	
Não	10,0	24,0	23,1	28,0	18,2	15,8	4,3	18,2	

2. A EDS e a Década vistas pelos funcionários

Tendo em conta a importância de envolver todos os indivíduos no processo de integração da EDS na política da escola, foi feita a recolha de dados relativa à percepção dos funcionários não professores do Ag. Algoz, do Ag. SRNC e do C. Valsassina, sobre alguns aspetos, que nos parecem relevantes.

2.1. Conhecimento da EDS e da Década

A maior parte dos funcionários desconhece que estamos na Década (Quadro V.112.) e aqueles que afirmaram saber revelaram um fraco grau de conhecimento (Quadro V.113.).

Também relativamente às conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo esse conhecimento não é maior, registando-se valores superiores a 80% (Figura V.16.).

Quanto ao conhecimento do Programa Eco-Escolas e do Projeto *Coastwatch*, verifica-se que existe, por parte dos funcionários, um maior conhecimento do primeiro pois mais de 40% *conhece* ou *conhece bem* aquele programa, enquanto a grande maioria *desconhece* o segundo (95,1%) (Figura V.17.), o que seria de esperar dado o facto de estas organizações escolares integrarem a rede Eco-Escolas.

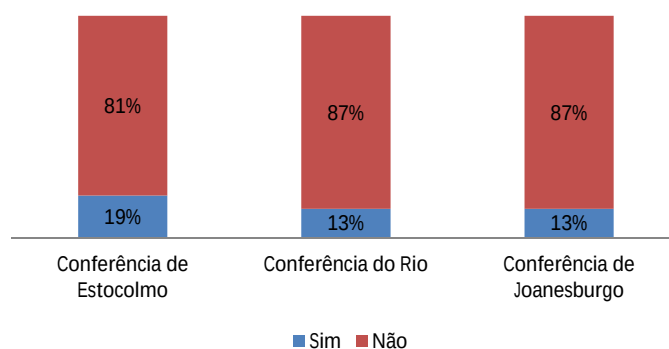
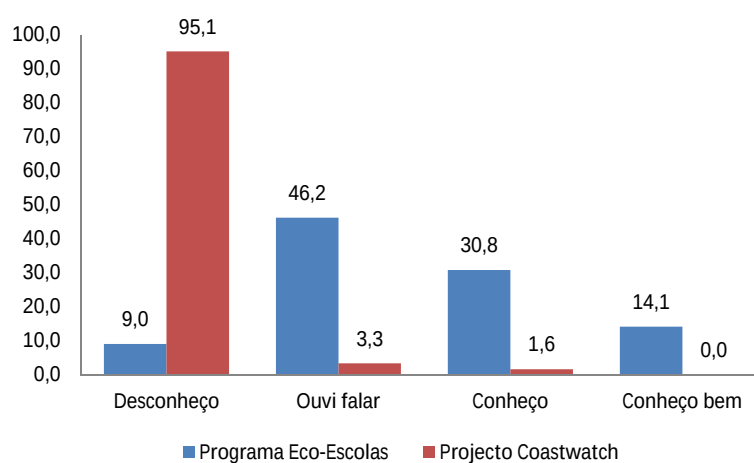
Os funcionários manifestam um desconhecimento generalizado da Agenda 21, 91,0% *não ouviram falar* nesta (Quadro V.114.) e os que afirmaram *conhecê-la*, revelaram um fraco conhecimento, pois 71,5% *conhecem-na pouco* ou *muito pouco* (Quadro V.115.). Esta situação contradiz o conhecimento destes profissionais em relação ao Programa Eco-Escolas, mesmo se este tem como uma das suas finalidades a implementação da Agenda 21.

Quadro V.112. Conhecimento da Década pelos funcionários.

Sabe que estamos na Década?	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Sim	8	10,3
Tenho uma ideia	16	20,5
Não	54	69,2

Quadro V.113. Grau de conhecimento da Década pelos funcionários.

Grau de conhecimento da Década:	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	9	47,4
Conheço pouco	9	47,4
Conheço	1	5,3
Conheço bem	0	0,0
Conheço muito bem	0	0,0

**Figura V.16.** Conhecimento das conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo, pelos funcionários.**Figura V.17.** Conhecimento do Programa Eco-Escolas, pelos funcionários.**Quadro V.114.** Conhecimento da Agenda 21, pelos funcionários.

Já ouviu falar da Agenda 21?	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Sim	7	9,0
Não	71	91,0

Quadro V.115. Grau de conhecimento da Agenda 21, pelos funcionários.

Grau de conhecimento da Agenda 21:	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Conheço muito pouco	2	28,6
Conheço pouco	3	42,9
Conheço	2	28,6
Conheço bem	0	0,0
Conheço muito bem	0	0,0

2.2. Canais de comunicação com a escola

Os dados recolhidos permitiram-nos saber, também, a perceção dos funcionários não professores sobre se a informação sobre a Década chegou às escolas e a forma como foi feita essa comunicação. Em relação ao pequeno grupo que tem conhecimento da mesma, a maioria afirmou ter tomado conhecimento da Década de *outra forma* (que não a oficial ou a informal), indicando a *comunicação social* e as *conversas com familiares e amigos* (Quadro V.116.). Registe-se, também, que a grande maioria dos funcionários, quase 99,0%, *não sabia* se a sua escola tinha recebido orientações acerca da Década (Quadro V.117.).

Quadro V.116. Forma como os funcionários tiveram conhecimento da Década.

Como é que teve conhecimento da Década?	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Oficialmente	3	13,6
Informalmente	6	27,3
Outra forma	13	59,1

Quadro V.117. Conhecimento se a organização escolar recebeu orientações acerca da Década, segundo os funcionários.

Sabe se a sua escola recebeu orientações acerca da Década?	Funcionários	
	<i>n</i>	%
Sei	1	1,3
Não sei	75	98,7

2.3. Política educativa e conceitos

O Quadro V.118. apresenta as palavras que, na opinião dos funcionários, caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS (ver também Anexos V.31., V.32. e V.33.). Os três grupos de palavras mais vezes repetidos foram: (i) para a EA “reduzir, reutilizar, reciclar”, “agir” e “respeitar, respeito”; (ii) para o DS “sustentabilidade, equilíbrio, equilibrar”, “preservar, proteger, conservar” e “educação, ensinar, formação”; (iii) para a EDS “educação, ensinar, formação”, “agir” e “consciência, consciencialização, informar”.

Importa ainda destacar que, na opinião dos funcionários algumas palavras são comuns aos três conceitos. Estas palavras são: (i) na vertente ambiental “reduzir, reutilizar, reciclar” e “preservar, proteger, conservar”; (ii) na vertente social “educação, ensinar, formação” e “consciencializar, consciencialização, informar”.

Outras palavras, embora com número bem menor de referências são mencionadas. Entre estas destacam-se as ligadas à responsabilidade inter-geracional, onde integramos, por exemplo, as palavras: valores e vida.

Quadro V.118. Palavras que para os funcionários caracterizam os conceitos de EA, DS e EDS.

EA	n	DS	n	EDS	n
Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	47	Sustentabilidade/ Equilíbrio/ Equilibrar	20	Educação/ Ensinar/ Formação	23
Agir	25	Preservar/ Proteger/ Conservar	19	Agir	17
Respeitar/ Respeito	16	Educação/ Ensinar/ Formação	14	Consciência/ Consciencialização/ Informar	12
Preservar/ Proteger/ Conservar	15	Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	14	Preservar/ Proteger/ Conservar	11
Educação/ Ensinar/ Formação	13	Consciência/ Consciencialização/ Informar	6	Reduzir/ Reutilizar/ Reciclar	11
Consciência/ Consciencialização/ Informar - Refletir	11	Saúde	6	Respeitar/ Respeito	7
Cuidar	9	Qualidade de vida	5		

2.4. Prática

Na nossa investigação importava também conhecer a forma como a EA e a EDS estão a ser integradas na prática pedagógica, mediante a realização de atividades de comemoração de efemérides que, de uma forma geral, são abertas à comunidade educativa. Assim, confrontámos os funcionários com algumas questões consideradas relacionadas com esta temática.

Os resultados do inquérito mostram que mais de três quartos dos funcionários afirmaram *desconhecer* se a sua escola comemora o Dia da Terra e o Dia do Mar (Figura V.18.), salientando-se que o Dia da Água e do Dia da Floresta não só são os mais comemorados, como aqueles em que este grupo de inquiridos mais participa.

Quando se analisa a distribuição dos funcionários segundo o conhecimento relativo à implementação da Década e da Agenda 21 na escola (Figura V.19.), verifica-se sobre as mesmas um desconhecimento generalizado. A grande maioria afirma *desconhecer* se está a ser feita alguma coisa no contexto da Década e desta agenda. Estas opiniões estão em concordância com o elevado desconhecimento manifestado pelos mesmos sobre a existência da Década e da Agenda 21.

2.5. Escolas-EDS

No contexto da investigação considerou-se importante saber a opinião dos funcionários sobre a utilidade de se fazer uma auditoria à escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade nos domínios dos processos do ensino e aprendizagem, da política e organização escolares e das relações externas da escola (Quadro V.119.). 61,3% dos funcionários afirmaram que esta pode ser *útil*; uma opinião bem distinta da manifestada pelos professores, que maioritariamente não têm sobre o assunto opinião formada.

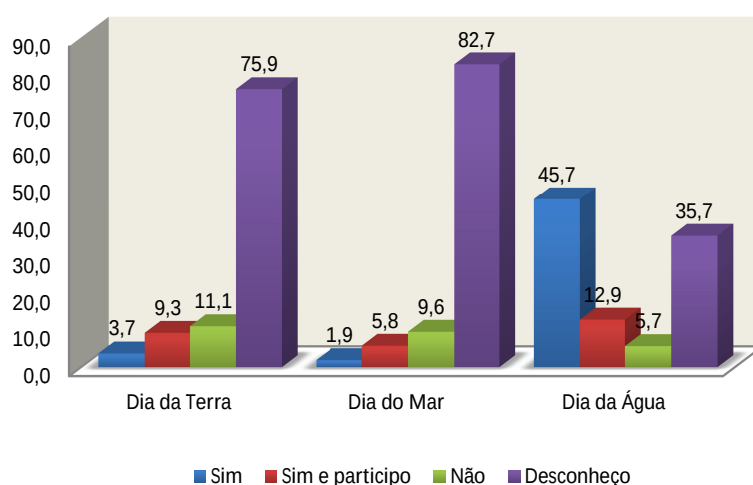


Figura V.18. Conhecimento dos funcionários sobre a comemoração de efemérides na escola.

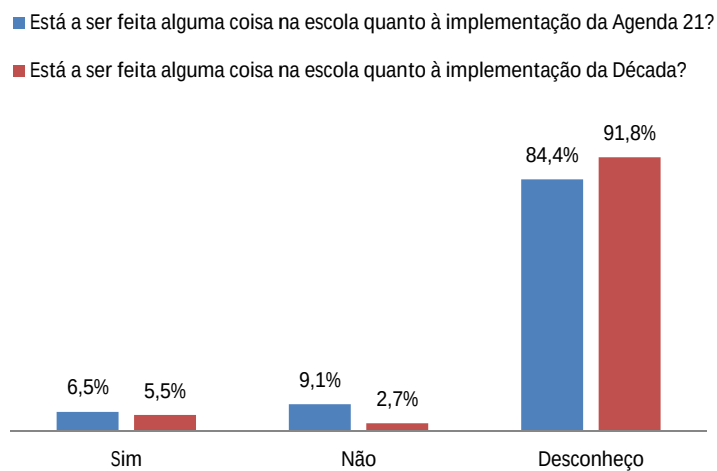


Figura V.19. Conhecimento dos funcionários sobre a implementação da Década e da Agenda 21 na escola.

Quadro V.119. Opinião dos funcionários sobre se seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS.

Seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS?	Funcionários	
	n	%
Sei	49	61,3
Não	7	8,8
Não tenho opinião	24	30,0

3. A EDS vista pelos diretores

Uma vez que o processo da EDS nas organizações escolares implica diretamente os responsáveis pela gestão das mesmas, colocaram-se algumas questões aos diretores dos dois agrupamentos e do colégio, no sentido de conhecer a sua perceção sobre alguns aspetos considerados pertinentes no contexto da investigação.

Em relação ao conhecimento da Década, os diretores mostraram ter conhecimento da mesma, apesar de esse conhecimento ser diferente: um deles afirmou *conhecer bem* a Década, outro apenas a *conhecia* e o terceiro tinha *pouco conhecimento* da mesma. O conhecimento também foi adquirido de forma distinta pelos mesmos: um indicou a *forma oficial*, outro a *forma informal* e o terceiro *outra forma* diferente das anteriores. Quanto à receção de orientações, dois deles afirmaram que *a sua escola havia recebido* as mesmas, embora não identifiquem a fonte. No que se refere à implementação da Década na escola, dois diretores afirmaram que *está a ser feita alguma coisa* e um afirmou que *não está a ser feito nada*.

Quanto a conferências no âmbito da EA e da EDS, dois diretores manifestaram *ter conhecimento* da Conferência de Estocolmo e os três tinham conhecimento das conferências do Rio e de Joanesburgo (Figura V.20.).

No que concerne ao Programa Eco-Escolas, todos os diretores afirmaram *conhecer bem* este programa, o que não é de estranhar pois o programa está implementado nos dois agrupamentos e no colégio. Relativamente ao Projeto *Coastwatch*, dois diretores afirmaram *ter ouvido falar* no projeto e um *conhecê-lo bem*. Saliente-se que um dos agrupamentos desenvolve este projeto.

A Agenda 21 é do conhecimento dos três diretores. No entanto, um deles apenas a *conhece* e dois *conhecem-na bem*, indo ao encontro do pleno conhecimento do Programa Eco-Escolas em que as suas organizações escolares estão envolvidas e que tem por base aquela agenda.

Por último, importa, ainda, salientar que todos os diretores consideraram *útil* fazer-se uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS, através da aplicação de critérios de qualidade.

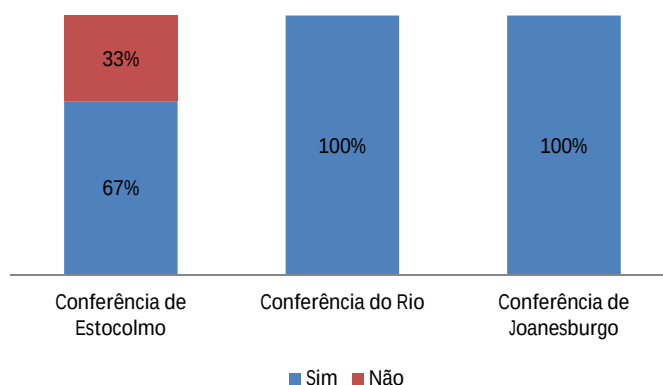


Figura V.20. Conhecimento pelos diretores das conferências de Estocolmo, do Rio e de Joanesburgo.

4. Síntese

A investigação empírica alicerçada nos inquéritos aos professores, funcionários não professores e diretores do Ag. Algoz, Ag. SRNV e C. Valsassina, bem como a um grupo de professores de Geografia, cujos resultados acabámos de analisar, permitiu-nos conhecer, com propriedade, as representações no meio escolar sobre a EDS que, por questões didáticas de exposição, agrupámos em torno de seis grandes domínios temáticos: (i) *Conhecimento da EDS e da Década*; (ii) *Canais de comunicação com a escola*; (iii) *Política educativa e conceitos*; (iv) *Formação*; (v) *Prática*; (vi) *Escolas-EDS*.

Sobre cada um destes domínios, importa agora, antes de nos lançarmos na discussão dos resultados observados, realçar as conclusões mais significativas.

Conhecimento da EDS e da Década

Conhecimento da Década

- A maior parte dos professores não sabe ou apenas tem uma ideia da existência da Década e aqueles que alegam conhecer a sua existência, revelam ter sobre a mesma um fraco grau de conhecimento.
- Não existem diferenças significativas acerca do conhecimento da Década entre os professores de ambos os sexos.
- São os professores com mais experiência profissional que apresentam melhor conhecimento da Década.
- A formação de base dos professores, excetuando a área das Línguas, não parece interferir

com o conhecimento da existência da Década.

- Os professores de Geografia, embora manifestem um nível de conhecimento da existência da Década semelhante aos professores com outras formações de base, têm sobre a mesma um grau de conhecimento maior.
- Os funcionários revelam um fraco grau de conhecimento sobre a Década.
- Os indivíduos pertencentes aos órgãos de gestão revelam um significativo grau de conhecimento da Década.

Conhecimento de alguns marcos de referência de EA e de EDS

- Apesar de a maioria dos professores saber da existência das conferências de Estocolmo e do Rio, de um modo geral, o conhecimento que possuem das mesmas é muito superficial.
- A maior parte dos professores nunca ouviu falar da Conferência de Joanesburgo e os que a conhecem têm sobre esta um fraco conhecimento.
- Os funcionários desconhecem a existência de qualquer uma das conferências.
- De um modo geral, os diretores conhecem a existência destas conferências; apenas um desconhece a Conferência de Estocolmo.

Conhecimento de projetos e programas de EA e de EDS

- A maior parte dos professores conhece o Programa Eco-Escolas, com destaque para os professores com maior experiência profissional, não se registando diferenças estatisticamente significativas quanto ao género.
- Os professores com formação na área das Ciências Sociais e Humanas são os que conhecem melhor o Programa Eco-Escolas.
- A maior parte dos professores desconhece o Projeto *Coastwatch*, sendo este desconhecimento mais significativo ao nível das professoras, dos professores mais novos e dos professores com formação de base no 1º e 2º CEB.
- Os professores de Geografia são aqueles que melhor parecem conhecer o Programa Eco-Escolas e o Projeto *Coastwatch*.
- Os funcionários conhecem o Programa Eco-Escolas, mas têm um baixo conhecimento do Projeto *Coastwatch*.

Documentos de referência de EA e de EDS

- Os professores de Geografia manifestam um maior conhecimento do que os outros professores relativamente ao conhecimento destes documentos.

Agenda 21

- A maior parte dos professores alega já ter ouvido falar da Agenda 21, mas a familiarização que manifestam em relação à mesma é muito baixa, qualquer que seja a formação de base.

Canais de comunicação com a escola

Década

- Os professores tomam conhecimento da existência da Década principalmente através de veículos informais, como os órgãos de comunicação social. Poucos são os que obtêm essa informação através da escola. Parte dos professores de Geografia toma conhecimento desta também através de cursos de formação.
- A maioria dos professores, tal como a dos funcionários, desconhece se a escola recebeu orientações sobre a Década. Os que se encontram informados sobre esta questão, alegam que tais orientações chegaram à escola via ME e MA.

Conferência de Estocolmo; Conferência do Rio; Conferência de Joanesburgo

- A maior parte dos professores teve conhecimento destas conferências através da televisão.

Agenda 21

- A maior parte dos professores teve conhecimento da Agenda 21 através de informação interna na escola, registando-se que os professores de Geografia tiveram conhecimento principalmente em cursos de formação.

Instituições

- A maioria dos professores desconhece qual a instituição que faz chegar à escola a informação sobre EA e EDS.
- A maioria dos professores considera insuficiente a informação que chega às escolas por parte do ME, MA, ONG e as autarquias.
- A grande maioria dos professores, incluindo os que têm formação de base na Geografia,

considera que deveriam ser os ME e MA a fazerem chegar às escolas a informação sobre os documentos de referência de EA e de EDS.

Tecnologias de Informação e Comunicação

- A maioria dos professores é de opinião que o facto dos documentos de referência se encontrarem disponíveis na *internet* não é motivo suficiente para os conhecerem e consultarem.
- Uma parte significativa de professores ainda recorre com pouca frequência à pesquisa na *internet* e ao *e-mail* (40,8% e 34,7%, respetivamente).
- A maioria dos professores é da opinião que o facto de alguns documentos de referência se encontrarem em língua inglesa ou francesa é fator inibidor para os conhecerem e consultarem.

Política educativa e conceitos

Currículo Nacional do Ensino Básico

- A maioria dos professores considera que as competências gerais do CNEB facilitam pouco a prática da EA e da EDS.

Projeto Educativo

- A maioria dos professores considera que o PEE/A das organizações escolares onde exercem a sua atividade contempla de forma explícita a EA e a EDS.

Os conceitos de EA e EDS

- As palavras identificadas pelos professores, incluindo os de Geografia, e pelos funcionários, para caracterizarem os conceitos de EA, DS e EDS, são muito semelhantes, sublinhando-se o facto de essas palavras estarem centradas na preservação e respeito pelo ambiente, na educação, formação e consciencialização dos problemas relacionados com a sustentabilidade.
- A caracterização destes conceitos aponta também para o investimento em outras temáticas transversais como a saúde, o consumo e os direitos humanos.

Formação

Competências específicas da disciplina

- As opiniões dos professores dividem-se claramente sobre a capacidade das competências específicas da sua disciplina/área disciplinar contribuírem muito ou pouco, de forma significativa, para a prática pedagógica nos domínios da EA e da EDS.

Competências profissionais dos professores

- A maioria dos professores concorda que a prática pedagógica da EA e da EDS implica por parte dos professores o desenvolvimento de competências profissionais nestes domínios; uma questão valorizada ainda mais pelos professores de Geografia.

- A grande maioria dos professores, independentemente da área de formação de base, considera que a sua formação inicial contribuiu pouco ou nada para o desenvolvimento das suas competências profissionais em EA e EDS.

- A maioria dos professores, independentemente da formação de base, considera que a formação contínua contribuiu muito pouco para o desenvolvimento das suas competências profissionais em EA e EDS.

- A maioria dos professores, independentemente da formação de base, considera que os encontros e seminários em que participaram contribuíram muito pouco para o desenvolvimento das suas competências profissionais em EA e EDS.

- Os professores, em geral, dividem-se sobre a relevância da autoformação para o desenvolvimento das suas competências profissionais em EA e EDS. Os professores de Geografia têm sobre esta questão uma opinião distinta, valorizando de forma mais significativa esta componente de formação.

- A grande maioria dos professores de Geografia considera insuficiente o investimento no ensino da Geografia ao nível da investigação, da formação inicial e contínua, da elaboração de materiais didáticos e do desenvolvimento de projetos de parceria.

Prática

Influência dos documentos de referência em EA e EDS no ensino e aprendizagem

- Cerca de dois terços dos professores, independentemente da área de formação de base, afirmam que os documentos de referência de EA e de EDS não influenciam o seu ensino e aprendizagem.

Participação dos professores em projetos de EA e de EDS propostos às escolas

- Metade dos professores participa ou participou em projetos de EA e de EDS propostos por entidades externas à escola. Esta participação é mais significativa nas mulheres e tende a aumentar com a idade, com exceção dos professores mais jovens.
- A participação em projetos de EA e de EDS é superior nos professores com formação na área da Educação Pré-Escolar. Em contrapartida, os professores com formação na área das Línguas são aqueles que registam menor participação.
- As atividades desenvolvidas pelos professores nos projetos ou programas nos domínios da EA e da EDS, são principalmente atividades de coordenação e acompanhamento de projetos; Visitas de estudo; Trabalho de projeto; Atividades de sensibilização ambiental junto dos alunos e das famílias. Entre os temas objeto de abordagem destacam-se a água, as energias, a agricultura, o ruído, a floresta e a política dos 3R's.
- Entre as razões alegadas pelos professores para não participarem em projetos de EA e de EDS salientam-se a falta de oportunidade, a participação em outros projetos, o fraco interesse dos mesmos e a marginalidade em relação à sua área de ensino ou disciplina.

Participação dos professores em outros projetos para além da EA e da EDS

- A maioria dos professores participa ou participou em outros projetos, destacando-se os ligados à EPS e à EDH.
- A maior parte dos professores de Geografia tem uma participação em projetos de EDS, EPS e ED.
- Segundo os professores de Geografia, as abordagens que mais recebem o contributo do ensino da Geografia são a EA, a ED e a EDS, e em segundo lugar a EDC e a EDH.

Comemorações

- As efemérides relacionadas com temas de EA e de EDS, Dia da Terra, Dia do Mar, são pouco comemoradas nas escolas e mobilizam poucos professores.
- As efemérides relacionadas com temas de EA e de EDS, Dia da Água e Dia da Floresta, são as mais comemoradas nas escolas e as que mais professores mobilizam.

Década - o que está a ser feito na escola

- A maior parte dos professores, independentemente da idade, desconhece as ações que possam estar a ser feitas na escola no contexto da implementação da Década. Este

desconhecimento afeta menos os professores do género masculino e com formação em Matemática e Ciências Experimentais.

- Os professores de Geografia demonstram ter mais conhecimento sobre as ações desenvolvidas na escola ligadas à implementação da Década que os restantes.
- Os funcionários desconhecem se está a ser feita alguma coisa na sua escola quanto à implementação da Década.

Década - formas de participação

- A grande maioria dos professores que conhece as ações desenvolvidas na escola sobre a implementação da Década encontra-se envolvida nas mesmas. Esta participação é mais elevada nos homens e nos escalões etários mais jovens e mais velhos. São os professores com formação em Línguas os que menos participam.
- A principal participação dos professores na implementação da Década, incluindo os professores de Geografia, centra-se principalmente em atividades disciplinares e em projetos específicos sobre o tema.

Agenda 21 - o que está a ser feito na escola

- A maioria dos professores, independentemente do género e da idade, desconhecem as ações que possam estar a ser feitas na escola ligadas à implementação da Agenda 21. Esse desconhecimento é maior nos professores com formação na Educação Pré-Escolar e nas Línguas, bem como nos funcionários.
- A maior parte dos professores de Geografia afirma que não está a ser feito nada nas suas escolas sobre a Agenda 21.

Agenda 21 - formas de participação

- A maioria dos professores que conhece as atividades que estão a ser desenvolvidas na escola ligadas à implementação da Agenda 21 participa nas mesmas. Esta participação é maior nos professores dos escalões etários mais jovens e mais velhos mais baixo e que possuem formação de base em Educação Pré-Escolar e 1º e 2º CEB.
- A grande maioria dos professores que participa na implementação da Agenda 21 fá-lo na sua disciplina, sendo de destacar, também, os que o fazem através áreas curriculares não disciplinares e através de projetos específicos para este tema.
- Os professores no âmbito da Agenda 21 participam em projetos pedagógicos, recorrem

aos conteúdos programáticos e à interdisciplinaridade, e desenvolvem campanhas de sensibilização apelando a temáticas como os 3R's. Estes afirmam, ainda, recorrer aos instrumentos: PEE/A, PAA e PCT.

Escolas-EDS

Características de uma Escola-EDS

- Os professores na sua maioria, incluindo os de Geografia, consideram que uma Escola-EDS deve desenvolver pelo menos um projeto de EA e/ou de EDS, realizar atividades ligadas a temas transversais e incluir a EDS na sua missão e no projeto educativo. Consideraram, ainda, importante envolver os pais na vida da escola.

Investimento em EDS

- A maior parte dos professores está disponível para investir na EDS, independentemente do género, da idade e da formação de base.
- Os professores de Geografia estão, na sua maioria, disponíveis para investir na EDS, e cerca de um terço já o faz.

Auditoria

- A maioria dos professores, incluindo os de Geografia, não tem opinião formada sobre a utilidade de uma auditoria à escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade nos domínios dos processos do ensino e aprendizagem, da política e organização escolares, e das relações externas da escola.

Obstáculos à EDS

- A maioria dos professores não tem opinião formada sobre a existência de obstáculos à implementação da EDS na sua escola. No entanto, embora em minoria, 40,0% dos professores consideram que não existem obstáculos, enquanto os funcionários e os professores de Geografia alegam a existência de tais obstáculos.

Investimento na Década

- A grande maioria dos professores está disponível para investir na implementação da Década nas suas escolas, independentemente do género e da idade, excetuado os que têm mais de 50 anos. Os professores menos disponíveis têm como formações de base as Línguas, o 1º CEB e o 1º e 2º CEB.

- Os professores, incluindo os de geografia, consideram que as suas escolas podem contribuir para a implementação da Década através do desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade, dos quais o Programa Eco-Escolas é tido como exemplo.

A análise das diferenças observadas em relação às opiniões dos professores, tendo por base as variáveis potencialmente explicativas, como a idade, o género, a antiguidade na profissão e a formação de base dos inquiridos, ou o tipo de organização escolar, mediante a aplicação do teste do qui-quadrado, permite retirar as seguintes conclusões:

- Existem diferenças estatisticamente significativas para algumas variáveis entre as diferentes organizações escolares. No entanto, estas são maiores entre os agrupamentos de Algoz e SRNC do que entre o Ag. Algoz e o C. Valsassina (Anexo V.34.);
- Não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género feminino e masculino, à exceção do conhecimento do Projeto *Coastwatch* e das atividades que se estão a realizar nas escolas ligadas à Década. Isto pode ser observado através da análise do resumo da moda das variáveis que caracterizam o conhecimento e a aplicação da EDS, nos dois grupos de professores, bem como da indicação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos de professores (Anexo V.35.);
- A idade dos professores gera diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente no conhecimento da Década e da Agenda 21, sobre as quais os professores mais velhos e com mais antiguidade na carreira têm um conhecimento claramente superior (Anexo V.36.);
- Entre os professores em geral e os professores de Geografia registam-se diferenças estatisticamente significativas em diversas variáveis, apesar de em ambos os casos se registar um desconhecimento significativo relativamente às questões da EDS (Anexo V.37.). Destaque-se neste contexto as diferenças sobre: *a importância da formação no desenvolvimento de competências em EA e em EDS, e a utilidade de uma auditoria à escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade.*



Janela do pensamento. Gomes M, Ilha do Fogo, Cabo Verde, 2010.

CAPÍTULO VI – Reflexões sobre as representações

*O desenvolvimento não é somente uma política económica mas uma
reforma de toda a sociedade
(Latouche, 2005: 103)*

A análise documental e a análise empírica permitiram identificar um conjunto de evidências que agora interpretamos e discutimos no contexto da política educativa nacional, dando sentido ao material recolhido enquanto processo cognitivo de descoberta (Bogdan e Biklen, 1982; Goetz e LeCompte, 1984).

A Década surge como um impulso à implementação da EDS no sentido de incentivar os Estados-membros da ONU a integrarem esta temática de forma efetiva em todas as formas de aprendizagem. Estamos a falar de uma educação de qualidade que contribua para atenuar o efeito das crises mundiais, com vista a um desenvolvimento que seja sustentável.

A investigação pretendeu compreender a importância dada à integração da EDS no currículo nacional, motivo pelo qual, com base nas questões da investigação, identificámos os seguintes campos de reflexão centrados principalmente nos professores: (i) o conhecimento da Década e

da EDS; (ii) a formação; (iii) as práticas de EDS e EA; (iv) as Escolas-EDS; (v) a comunicação que se estabelece com a escola; (vi) a política educativa.

As reflexões apresentadas neste capítulo incidem sobretudo nos docentes, por considerarmos que são estes os atores com maior responsabilização, mas também os veículos privilegiados na implementação da EDS e da Década. Procuramos saber qual o conhecimento da Década e da EDS bem como a sua influência nas práticas pedagógicas e como é que esse conhecimento chega às escolas.

Aqui refletimos, também, aspetos relacionados com as contradições observadas entre as orientações governamentais com vista à inovação pedagógica e o facto de elas próprias poderem constituir obstáculos à inovação, se não envolverem os diversos atores na sua construção e implementação.

Daremos conta, igualmente, de constrangimentos relativos à implementação da Década e da EDS, inerentes à forma como as escolas se organizam.

1. EDS e Década. Problemática do século XXI

A EDS emerge a partir do momento em que é aprovado o conceito de DS no seio da ONU, na sequência do Relatório *Brundtland*, 1987 (MPAT, 1987), tornando-se a partir daí objeto de investigação e mantendo-se no foco das reflexões de fóruns internacionais e nacionais, como foi sendo referido ao longo da investigação.

Uma avaliação do elevado estado de degradação dos sistemas ecológicos permite vê-lo associado ao acentuar de crises económicas e sociais, a nível mundial, que não têm sido resolvidas nas últimas duas décadas. Este facto tem sido alvo de constatação, por exemplo, nas conferências de Salónica (Rio+5) e de Joanesburgo (Rio+10) e comprovado, mais recentemente, na Conferência do Rio+20. Foi entretanto proclamada toda uma década (2005-14) numa tentativa do reforço da implementação da EDS em todas as formas de educação e formação, no quadro da aprendizagem ao longo da vida e da educação para todos.

A oportunidade da Década vem alargar os espaços de reflexão e de investigação no sentido da clarificação dos conceitos no campo da EDS, bem como da sua relação com a EA, como abordado em capítulos anteriores. É criado um referencial teórico-político responsabilizando os países da ONU, bem como os diferentes *stakeholders* da sociedade.

Nos documentos emanados da UNESCO de que é exemplo o PAID, a EDS apresenta-se como uma educação que deve envolver cada um de nós como responsáveis pelas mudanças

positivas à escala planetária, desenvolvendo competências e fomentando valores no domínio do DS, com vista a um futuro mais sustentável, para todos (UNESCO, 2005a; UNESCO, 2005b).

Assim, a EDS surge como a educação necessária ao século XXI, devendo: (i) basear-se nos princípios e valores que servem de fundamento ao DS; (ii) cuidar do bem-estar dos três domínios da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia); (iii) promover a aprendizagem ao longo da vida; (iv) ser relevante no plano local e adequada do ponto de vista cultural; (v) fundamentar-se nas necessidades, perceções e condições de cada país, reconhecendo ao mesmo tempo que a satisfação das necessidades locais pode ter efeitos e consequências internacionais; (vi) envolver a educação formal, não formal e informal; (vii) adaptar-se à evolução do conceito de sustentabilidade; (viii) estudar os conteúdos, tendo em conta o contexto, os problemas mundiais e as prioridades nacionais; (ix) desenvolver as competências dos cidadãos com vista à adoção de decisões no plano comunitário, a tolerância social, a responsabilidade ambiental, a adaptação da força laboral e a qualidade de vida; (x) ser interdisciplinar, nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS como sua, mas todas podem contribuir para ela; (xi) recorrer a distintas técnicas pedagógicas que promovam a aprendizagem participativa e competências de reflexão de alto nível.

Estamos, pois, perante uma educação que ultrapassa os conteúdos, procurando toda uma transformação nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido da sua inovação. Trata-se de uma educação orientada para a ação, isto é, o desenvolvimento de saberes mobilizáveis num determinado contexto, de forma crítica e reflexiva (CNE, 2004). O que se enquadra num currículo entendido não como um conjunto de programas das disciplinas académicas, mas sim como os caminhos para as metas definidas como necessárias para determinada capacidade ou conhecimento (DR, 2011d).

No âmbito da Década, criou-se um quadro legal materializado em documentos de referência e em acordos comprometendo os Estados-membros da ONU ao mais alto nível. No entanto, a política educativa nacional não parece ter respondido de forma consistente, apesar de ter criado algumas condições, mais de cosmética do que efetivas, associadas a instrumentos que já existiam – LBSE, LBA, ENDS, ENED 2015 – ou que para tal foram criados – Protocolo de cooperação MA/ME (APA, 2005), Despacho nº19191/2009 (DR, 2009b) – quando deveria ter desenvolvido uma estratégia educativa com vista à inovação dos conteúdos da educação escolar, às mudanças nos métodos pedagógicos e didáticos, à reorganização do sistema escolar, elementos facilitadores da integração dos valores do DS em todas as facetas da aprendizagem e da reorientação da educação.

Ao longo de oito anos da Década (2005-12), inúmeras instituições organizaram iniciativas tendo em vista a sua implementação em Portugal. No entanto, sobre estas pouco se sabe, por falta de um conhecimento sistematizado das mesmas.

Reconhecendo a sua importância na construção de futuros mais sustentáveis, a ONU encorajou os Estados-membros e as autoridades educacionais para a implementação da Década e a consequente integração da EDS em todas as formas de educação e formação. Os países e as organizações regionais e internacionais, de acordo com as suas prioridades, políticas e programas, deveriam estudar a melhor forma de proceder à sua concretização.

A UNESCO prevê um conjunto de etapas que constam do Quadro VI.1. No entanto, a ausência de relatórios e de indicadores de concretização dos objetivos e metas da Década, têm impedido a avaliação da sua implementação em Portugal. Na realidade, no PAID (UNESCO, 2005a) são propostos indicadores potenciais tendo em vista a avaliação da concretização da Década, desconhecendo-se que em Portugal esteja a ser feita alguma coisa nesse sentido. Todavia, a UNESCO, enquanto coordenadora da Década, disponibiliza-se para trabalhar com as partes interessadas na preparação dos meios e fixação de prazos de execução das diferentes etapas previstas no plano.

Quadro VI.1. Etapas da monitorização da Década e o ponto de situação em Portugal.

Etapas	Ponto de situação em Portugal
Elaboração de planos de atividades claramente identificadas no seio de cada Estado	Não se conhece nenhum plano reconhecido politicamente; apenas se conhece o documento do GTD – CN-UNESCO.
Identificação de pontos focais em cada Estado-membro com a responsabilidade de apresentar relatórios	Para além da CN-UNESCO não se conhece qualquer outro ponto focal.
Elaboração de indicadores dos progressos realizados e de mecanismos para avaliar a sua concretização	Não se conhece a elaboração de indicadores e de mecanismos para avaliar a sua concretização.
Identificação de fontes de apoio técnico e exemplos de boas práticas	Instituições de apoio: CN-UNESCO; CRE-EDS; ONG; Instituições de Ensino Superior.
Partilha de informação sobre investigação, desenvolvimento e inovação	Encontros de ONG, conferências, seminários e ações de formação para jornalistas e professores, etc.
Estratégias para fomentar parcerias	Protocolo de colaboração MA/ME mas não se conhece qualquer desenvolvimento do mesmo; Seguindo as orientações do GTD, a CN-UNESCO assinou um protocolo com a RTP e com múltiplas autarquias, dando seguimento a atividades, no âmbito da Década.
Providenciar orientações em áreas chave	Merece destaque o documento do GTD que encerra diversas orientações que têm sido seguidas por inúmeras entidades, apesar de não ser reconhecido politicamente do ponto de vista formal.
Realização de relatórios a meio da Década e no seu final para a Assembleia-Geral das NU	Desconhece-se se foi apresentado o primeiro (2009) e não se conhece o processo para realização do final (2015); A CN-UNESCO em colaboração com os membros do GTD contribuiu com informações sobre a implementação da Década, a nível nacional, sob o formato de inquéritos, remetidos à UNESCO.

Mesmo as alterações de políticas nos sistemas educativos europeus que se têm sucedido nas últimas duas décadas, procurando dar resposta às transformações ambientais, económicas e sociais que caracterizam o final do século XX e se prolongam adentro do século XXI, não parecem ter provocado grandes mudanças. Estas mudanças, quer ao nível dos *currícula*, quer ao nível das práticas de ensino, tendo em conta a experiência do passado, devem ser vistas com alguma desconfiança pois poderão não passar de mero “verniz”, protetor do conservadorismo inerente ao funcionamento das instituições e da prática dos professores (Cachinho, 2008). Segundo o mesmo autor, vem sendo hábito na nossa sociedade mudar apenas o nome das coisas, ficando tudo mais ou menos na mesma (Cachinho, 2011) e a educação não foge à regra. Não descuramos, porém, as inovações inerentes às Áreas Curriculares Não Disciplinares introduzidas no currículo nacional do ensino básico em 2001 (DR, 2001), algumas das quais relacionadas com o desenvolvimento de projetos como o Programa Eco-Escolas. Estas áreas – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – tinham em vista o desenvolvimento de competências e atitudes transversais, sendo lecionadas por professores de diversas formações disciplinares e não tinham conteúdos atribuídos.

Mas é incontestável que algumas mudanças têm ocorrido. Durante os primeiros cinco anos da Década (2005-09) numerosos países fizeram progressos na implementação da EDS e criaram marcos de políticas inovadoras e estavam em curso esforços para melhorar a compreensão, promoção, aplicação e avaliação da qualidade da EDS (UNESCO, 2009). A avaliação intercalar da Década apresentada pela UNESCO, em 2012, mostra, também, os muitos progressos registados no envolvimento dos Estados-membros da ONU, bem como de ONG nacionais e internacionais e empresas diversas (Wals, 2012), principalmente no reforço das aprendizagens em EDS no contexto da ALV e da EPT.

A importância da Década é incontestável quanto à oportunidade que tem vindo a criar para se colocar a EDS na ordem do dia, devendo-se, no entanto, continuar a investir com especial ênfase, mais no campo das suas consequências ao nível das práticas e menos na divulgação de informação avulso, que não chega aos destinatários. Mais informação, nem sempre é sinónimo de mais conhecimento.

Aproveite-se o que está feito, mas não se pode ficar por aí, falta motivar as organizações escolares e os parceiros da comunidade educativa, falta um enquadramento estratégico na política educativa nacional, falta formar os professores, falta construir materiais, falta que os documentos cheguem às escolas e sejam interpretados e refletidos, falta uma articulação de

tudo isto para dar sentido à finalidade da Década: *Integrar os valores do DS em todas as formas de aprendizagem.*

2. Conhecimento da Década e da EDS

Na análise empírica foram identificadas evidências relativamente ao conhecimento da Década e da EDS, sintetizadas da seguinte forma:

- O conhecimento que os professores têm sobre a Década é muito baixo, tal como demonstra o pouco conhecimento sobre o corpo de documentos e outros marcos de referência como os fóruns internacionais onde tem sido refletida a EDS.
- Os professores com mais experiência profissional e os professores de Geografia apresentam melhor conhecimento sobre a Década e têm um maior conhecimento dos projetos de EDS e de EA.
- A formação de base dos professores não parece interferir com o conhecimento da existência da Década e dos projetos de EDS e de EA, porém a área das Línguas é a que apresenta maior desconhecimento da Década e a área das Ciências Sociais e Humanas é a que conhece melhor os projetos de EDS e de EA.

Estas evidências resultam das representações da população inquirida e são interpretadas no contexto da política nacional.

Quando inquirido um conjunto de professores sobre o conhecimento da EDS e da Década fica-se aquém das expectativas, pois existe um desconhecimento generalizado relativamente a estes domínios. Este desconhecimento é mais evidente nos professores mais jovens, sendo estes que receberam formação mais recentemente e, como tal, deveriam estar mais despertos para as questões do desenvolvimento sustentável, por serem problemáticas relativamente atuais na sociedade. Isto acontece, ou porque o ensino superior não preparou estes professores devidamente, nas temáticas transversais, ou então existe um desinteresse por estas temáticas, centrando-se os professores nos conteúdos disciplinares.

A antiguidade profissional parece, pois, fazer a diferença quanto ao conhecimento da Década, talvez porque a prática seja uma via de formação pelo acumular de experiências. A este propósito refira-se o escritor Rubem Alves que fala numa idade em que se *ensina o que se sabe*, aquilo que se aprendeu e que importa passar às gerações mais novas (Alves, 2004). Nesta fase estarão os professores mais jovens, aqueles que trazem da sua formação inicial um conjunto de saberes adquiridos, não criando muito espaço à flexibilidade do currículo; depois

vem a idade em que se *ensina o que não se sabe*, quando o professor consegue gerir o currículo e, ao mesmo tempo, deixar espaço para a investigação, para novos voos que se consolidam em trabalhos de projeto inovadores. Uma terceira fase consiste na experiência de *desaprender*, do romper com rotinas e velhos hábitos, de dar espaço ao imprevisível, que na nossa perspetiva permite a entrada dos novos saberes no sentido do enriquecimento dos saberes sedimentados.

Verifica-se na escola um défice de colaboração interdisciplinar, de trabalho cooperativo, que acaba por não colmatar o desconhecimento destas temáticas por parte de alguns docentes. O desconhecimento é transversal relativamente à formação de base. Porém, no campo do conhecimento de projetos de EDS e EA, destacam-se positivamente os professores das Ciências Sociais e Humanas, onde se integra a Geografia, cujos professores têm um conhecimento mais profundo, em oposição aos da área das Línguas.

Será de apontar, ainda, que se tem registado nos últimos anos um acréscimo do trabalho burocrático dos professores, deixando-lhe menos tempo para investirem em inovações didáticas. De facto, há um descontentamento generalizado, por parte dos professores, relativamente ao aumento do número de horas de trabalho na escola, muitas delas sem serem de carácter pedagógico, o que pode arrastar consigo desmotivação e desinvestimento na carreira docente, principalmente pelos professores com maior antiguidade pois são os que perdem mais os seus direitos. São também estes, que nos últimos anos, têm saído ou tentado sair do sistema, empobrecendo, na nossa opinião, a educação escolar pois perdem-se os mais experientes que são também os que, ao longo de décadas, sustentaram a qualidade do ensino na escola pública.

Relativamente aos professores com menos tempo no ensino, há um conjunto de situações de fragilidade em torno da sua inserção na profissão e na carreira, como sejam o facto de serem colocados em escolas mais problemáticas, em turmas mais difíceis e nas condições mais críticas (Nóvoa, 2007). Somando a tudo isto, as já referidas mudanças nas condições de trabalho dos professores, ficamos, assim, perante um corpo docente com pouco tempo para o investimento em algo mais do que no cumprimento dos programas. A tudo isto se adicionam, também, as características de maior individualidade de trabalho dos mais novos, o que não facilita a interdisciplinaridade tão necessária à EDS. Há que registar, ainda, que no grupo de escolas em que foi aplicado o inquérito se encontrou um baixo número de indivíduos dos escalões etários mais baixos, o que pode influenciar as evidências (apesar de o teste do qui-quadrado mostrar diferenças estatisticamente significativas).

Na nossa perspetiva a formação contínua tem, também, desinvestido numa preparação dos docentes que os motive para a pesquisa no âmbito das temáticas como a EDS e que deveria colmatar as falhas da formação inicial neste domínio, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais. Estas falhas podem dever-se, no caso dos professores mais novos, ao facto de os programas de formação inicial não se terem sido objeto de inovação, ou, no caso dos mais velhos, ao facto de estes se terem formado, quando as temáticas do desenvolvimento sustentável ainda não eram uma prioridade educativa.

O fraco conhecimento que existe no âmbito da EDS pode ser entendido, também, pelos hábitos e rotinas do trabalho dos professores que inviabilizam a criatividade para as inovações tão necessárias à missão das escolas. Ao professor não basta saber bem a matéria a ensinar e manter a ordem e disciplina na sala de aula, o seu saber profissional não pode assentar em rotinas, mas sim em vértices complementares que sustentem a complexidade do processo (CNE, 2004).

A tudo isto se junta a falta de trabalho cooperativo principalmente nos fóruns onde seria importante investir como na elaboração, monitorização e avaliação dos PEE/A e PCT. O investimento no trabalho cooperativo entre os professores permite a partilha de experiências interdisciplinares e pode diluir, por exemplo, o desconhecimento relativo a temáticas e a metodologias que possam estar mais no foro das Ciências Sociais e Humanas ou das Ciências Experimentais. A este propósito refira-se o projeto *Cidadania e Sustentabilidades para o século XXI. Caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores* (Fase 1, 2009-11), promovido pelo CNE, que envolveu no seu desenvolvimento, prioritariamente, conselhos de turma, havendo a integração do projeto no PCT. Desta forma, todos os professores são responsabilizados nos contextos disciplinares e de turma. Destaque-se que alguns dos professores mais motivados pertenciam à área das Línguas, funcionando alguns deles como líderes do projeto.

Importa referir, ainda, que se é verdade que existe um desconhecimento por parte dos professores relativamente à Década e à EDS e se essa situação se deve a fatores inerentes às características dos inquiridos e aos fatores internos da escola, constatados nos resultados da investigação empírica, verdade é também que apesar do importante corpo teórico enquadrador da implementação da EDS, existem outros fatores externos à organização escolar como a carência de informação detalhada e de materiais didático-pedagógicos fundamentais para o envolvimento dos professores e dos alunos na resposta aos desafios da sua implementação. A falta de materiais suplementares que suportem os desafios lançados na documentação de referência quanto à EDS constitui inegavelmente uma fragilidade na

transmissão de conteúdos e competências que se pretende sejam implementados de forma a entrarem na sala de aula.

Por último, quanto a outros atores da escola, é de referir que os funcionários não professores desconhecem a Década e o seu quadro teórico, o que não é de estranhar pois estão pouco ou nada envolvidos em atividades da escola para além das suas atribuições específicas.

Quanto aos órgãos de gestão, estes revelaram um significativo grau de conhecimento quanto a tudo o que tem a ver com a EDS. No entanto, este facto não parece ser suficiente para que a organização interna da escola facilite a implementação da mesma. Estamos assim perante uma situação em que há conhecimento, mas não há investimento.

3. Formação

Não investir na formação de professores é descurar toda a educação de um país
(CNE, 2004: 84)

Pelo seu carácter interdisciplinar e holístico, a EDS abarca os três pilares do DS, o ambiental, o social (incluindo o cultural) e o económico, exigindo o envolvimento de diferentes disciplinas na procura de soluções para os problemas da insustentabilidade, com especial enfoque nas questões locais e, portanto, próximas do quotidiano das comunidades. Mas implica, igualmente, a colaboração empenhada de todos os membros da comunidade educativa no sentido da adoção de decisões coletivas viáveis. Estamos, assim, perante grandes desafios que se colocam à educação formal, em geral, e à escola, em particular, sobretudo se tivermos em conta, que estão em jogo, entre outros aspetos, a *integração dos valores do desenvolvimento sustentável em todas as facetas da aprendizagem, nos currículos de todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e áreas disciplinares*.

Os resultados da aplicação dos questionários indiciam um conjunto de evidências que aqui interpretamos. As evidências encontradas são sintetizadas da forma que se segue.

- As opiniões dos professores dividem-se no que se refere ao contributo das suas disciplinas para a prática da EDS e da EA. A maioria concorda que esta prática é influenciada pelas suas competências profissionais nestes domínios, para as quais nem a formação inicial, nem a formação contínua, nem tão pouco os encontros e seminários em que participam, terão contribuído. No entanto, a opinião divide-se quanto ao contributo da formação informal (autoformação), sendo os professores de Geografia quem lhes dá mais importância.

- Os professores de Geografia consideram que existe pouco investimento nestas matérias, ao nível da investigação, da formação inicial e contínua e na elaboração de materiais didáticos, para além da falta de projetos de parceria.

Os desafios originados pela EDS, em contexto escolar, parecem não ter espaço nos conteúdos curriculares, segundo a perceção de muitos professores, que reconhecem pouca importância às competências específicas das suas disciplinas. O que contraria as características de flexibilidade do CNEB que nos parece aberto a possibilidades e alternativas que poderão ser utilizadas com liberdade na gestão do currículo. Mais uma vez nos parece existir, por parte dos professores, carência de informação sobre EDS que lhes permita operacionalizar no contexto pedagógico a complexidade do mundo atual. Isto concorda com um estudo realizado com professores do 1º CEB, onde são identificadas evidências da falta de consciência da gravidade da situação do mundo actual, o que dificulta a construção de uma visão holística e sistémica e consequentemente a urgência da acção (Sá, 2008).

Naturalmente que a formação dos professores é essencial e é reconhecida pelos mesmos a importância das suas competências profissionais na integração da EDS. No entanto, a sua formação não se tem manifestado, por exemplo, ao nível do conhecimento da Década. Logo, as escolas de formação de professores parecem preparar pouco os formandos para as questões das temáticas transversais, em geral, e da EDS, em particular.

Esta linha de pensamento implica, entre outros aspetos, que se repense a organização dos programas de formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior portuguesas e a sua formação contínua, para além da necessária reorganização da própria escola e da sua relação com a comunidade.

Nesta sequência, saliente-se a necessidade da preparação dos professores para a EDS, a importância da mobilização dos contextos e valores locais e desenvolvimento da escola no sentido de se assumir como Escola-EDS. Isto é, transformar a escola num polo de incorporação e difusão dos valores do desenvolvimento sustentável, assim como de informação em EDS.

Pelo papel fundamental que desempenham no processo ensino e aprendizagem, os professores constituem os alicerces do sucesso dos programas de EDS. Esta é a razão pela qual os diferentes documentos internacionais e nacionais, no âmbito da EDS, fazem da formação de professores (inicial e contínua) uma prioridade. Esta deve permitir preparar os mesmos para os desafios levantados pela abordagem reflexiva e crítica de problemáticas tão diversas como o ambiente, o consumo, a saúde, a paz, os direitos humanos, ou ainda, de forma mais explícita, as múltiplas questões levantadas pela globalização, a eco-eficiência, as alterações climáticas, a

biodiversidade e as injustiças sociais e económicas. Neste cenário a UNESCO apresenta uma série de competências que na perspetiva da CEE/ONU são fundamentais no desenvolvimento das competências profissionais dos docentes em matéria de EDS (Quadro VI.2.). Aqui se destaca que o desenvolvimento das competências dos educadores deve ser feita numa ótica holística, de mudança e de transformação (Wals, 2012).

Acrescente-se, ainda, que as orientações curriculares do MEC pretendem dar aos professores maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo (DR, 2011d). No entanto, na nossa perspetiva, não bastará dar mais liberdade aos professores para gerirem o currículo, para que isso se reflita, de forma positiva, na valorização da EDS e consequentemente na aprendizagem dos alunos no âmbito de temáticas do desenvolvimento sustentável. Essa liberdade já existia dada a flexibilidade do CNEB e, nem por isso, a EDS deixou de constituir um nicho na educação escolar.

Aproveite-se, então, a intenção das orientações curriculares em curso para se avaliarem de forma mais rigorosa os resultados do trabalho dos professores e da escola, principalmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (DR, 2011d), introduzindo orientações claras sobre a integração da EDS e formas de monitorizar essa implementação, incluindo as metas para a aprendizagem dos alunos nesta matéria.

Quadro VI.2. Competências dos educadores no âmbito da EDS.

	<i>Holistic approach</i>	<i>Envisioning change</i>	<i>Achieving transformation</i>
<i>The educator understands</i>	<i>The basics of systems thinking</i>	<i>The root causes of unsustainable development</i>	<i>Why there is a need to transform the education systems that support learning</i>
<i>The educator is able to</i>	<i>Work with different perspectives on dilemmas, issues, tensions and conflicts</i>	<i>Facilitate the evaluation of potential consequences of different decisions and actions</i>	<i>Assess learning outcomes in terms of changes and achievement in relation to sustainable development</i>
<i>The educator works with others in ways that</i>	<i>Actively engage different groups across generations, cultures, places and disciplines</i>	<i>Encourages notions of alternative futures</i>	<i>Help learners clarify their own and others worldviews through dialogue, and recognize that alternative frameworks exist</i>
<i>The educator is someone who</i>	<i>Is inclusive of different disciplines, cultures and perspectives including indigenous knowledge and worldviews.</i>	<i>Is motivated to make a positive contribution to other people and their social and natural environment, locally and globally</i>	<i>Is a crucially reflective practitioner</i>

Fonte: Wals, 2012: 39.

No caso da Geografia, a formação inicial (licenciatura e mestrado) dos futuros professores realiza-se no curso de Ensino da História e Geografia, sendo que os formandos poderão ter o equivalente a dois anos de História e um de Geografia, ou dois de Geografia e um de História. Na Universidade de Lisboa, nos 4º e 5º anos (mestrado), as opções na área da docência são realizadas, preferencialmente, nos cursos de História e/ou de Geografia, em disciplinas do 1º ciclo dos mesmos. Desta forma, os formandos pouca oportunidade terão de contactar com as temáticas transversais, entre as quais a EDS, para além daquilo que as especificidades disciplinares poderão contemplar.

Para a Geografia, mas também para os outros cursos de formação inicial de professores, será de repensar os programas para que todos os futuros professores tenham a possibilidade de conhecer conteúdos e desenvolver competências no domínio da EDS.

Se a formação informal tem muito peso no desenvolvimento de competências que permitam aos professores desenvolver atividades pedagógicas no âmbito das temáticas transversais, por outro lado a desmotivação, que se vem acentuando nos últimos anos nas escolas, é fator inibidor da procura dessa formação a que se junta uma formação contínua pouco motivadora e, muitas vezes realizada, quase compulsivamente, dadas a necessidade de promoção na carreira. No entanto, uma vez estagnada a promoção na carreira docente, por motivos orçamentais, aliada a penalizações salariais contínuas, o desinvestimento pessoal destes profissionais torna-se cada vez mais evidente.

4. Prática de EDS e de EA

A prática pedagógica das temáticas transversais pode ter lugar em contexto disciplinar, de uma forma transversal ao currículo, no âmbito da educação para a cidadania ou em projetos transdisciplinares. No nosso estudo procurámos saber a forma como se realiza a prática da EDS e da EA, nas organizações escolares da nossa amostra, que aqui interpretamos à luz das evidências que se seguem.

- Os documentos de referência em EDS e EA parece não influenciarem o processo de ensino e aprendizagem, segundo os professores, apesar de os mesmos participarem em projetos ou em simples comemorações temáticas. Neste campo destacam-se com maior participação os educadores de infância, os professores de Geografia, as mulheres e os professores com mais antiguidade no ensino.

- Os professores que participam em projetos de ESD e EA fazem-no, na maior parte das vezes, em atividades não disciplinares e os professores que não participam alegam razões de pouco interesse dos projetos ou de estes serem marginais à sua disciplina.
- No que se refere à implementação da Década, os professores desconhecem se existe na escola algum investimento nesse sentido, destacando-se com maior conhecimento os professores do sexo masculino e de Geografia, seguidos dos de Matemática e Ciências Experimentais. Os que conhecem encontram-se envolvidos em atividades e são essencialmente os homens e dos escalões etários mais jovens e mais velhos, sendo os professores com formação em Línguas os que menos participam.
- Quanto à Agenda 21, os professores desconhecem se existem na escola ações para implementação desta agenda. No entanto, aqueles que referem conhecê-las também participam nas mesmas e são principalmente os professores dos escalões etários mais jovens e mais velhos e que possuem formação de base em Educação Pré-Escolar e 1º e 2º CEB. Essas atividades são desenvolvidas para além do contexto disciplinar também em projetos específicos como o Programa Eco-Escolas e encontram-se articuladas com o PEE/A, o PAA e o PCT.
- A maioria dos professores de Geografia afirma que não está a ser feito nada.

Seria de esperar encontrar na escola o reflexo da prática da EDS, materializada na prática pedagógica, dada a pertinência da Década, bem ilustrada no corpo documental que lhe dá suporte, e a urgência da integração da EDS na educação escolar, para além dos compromissos governamentais assumidos no seio da ONU neste domínio. No entanto, de uma forma geral, a documentação oficial não tem consequência na mudança das práticas, sendo os professores mais pró-ativos, aqueles que continuam a desenvolver projetos, neste caso nos campos da EDS e da EA. Não se regista, no fundo, grandes alterações nas práticas de sala de aula, continuando estas temáticas a serem tratadas, sobretudo, no contexto de projetos em atividades não disciplinares.

A maioria dos professores considera que os documentos de referência de EDS e de EA não influenciam a sua prática pedagógica, apesar de participarem em projetos nestes domínios, para além de outros transversais subsidiários da EDS. Esta participação consta principalmente de atividades de coordenação e acompanhamento de projetos, de visitas de estudo, de trabalho de projeto, de atividades de sensibilização ambiental junto dos alunos e das famílias, destacando como temas tratados: a água, as energias, a agricultura, o ruído, a floresta, a política dos 3R's, a saúde, os direitos humanos e a diversidade cultural.

Os professores continuam a centrar-se muito nos conteúdos curriculares deixando pouca margem para o tratamento de temáticas que consideram marginais à sua disciplina. O que nos remete para uma imagem da sala da aula enquanto gaiola fechada, deixando pouco espaço para o golpe de asa exigido pela inovação inerente ao processo de implementação da EDS. Neste campo, as propostas da revisão curricular em curso deverão ser refletidas com acuidade pois parecem privilegiar os conteúdos, enquanto elementos essenciais do currículo (DR, 2011d), apesar de afirmarem, também, que o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. Poderemos ter aqui uma oportunidade de desenvolvimento da EDS.

No entanto, em algumas situações parece que o processo ensino e aprendizagem é influenciado pelos documentos de referência das temáticas transversais. Veja-se o caso do ensino da Geografia, cujos conteúdos programáticos se cruzam diretamente com as questões da EDS, ou a educação pré-escolar, onde os educadores mostram maior liberdade e flexibilidade na gestão deste “currículo” de intencionalidade educativa.

A antiguidade faz, também, a diferença no entendimento da importância do referencial teórico produzido em torno da EDS e da EA. No ensino, a antiguidade profissional implica um aumento da experiência profissional e, por outro lado, o efeito geracional, ou seja, a diversidade de experiências vividas. Por isso, um professor com mais tempo no ensino passou, também, por um conjunto de experiências que o influenciam na sua prática profissional. Há condições que podem justificar o facto de os professores darem mais ou menos atenção a determinadas componentes que influenciam o currículo e as suas práticas pedagógicas. No caso das preocupações ambientais podemos refletir sobre a sua presença em alguns movimentos sociais e políticos desde os anos 60 do século XX, nomeadamente as que conduziram à criação de associações de proteção do ambiente e a movimentos cívicos pró-ambientais. Tomem-se como exemplos a relação que se pode estabelecer entre o Maio de 68 e a posterior Conferência de Estocolmo (1972), bem como a possibilidade garantida em Portugal, pelo 25 de abril, da proliferação de movimentos ambientalistas (criação de ONGA, contestação à coíncineração, por exemplo).

É interessante verificar que existe um fraco grau de conhecimento do que se passa na escola em relação a outras atividades em que os professores não estejam envolvidos diretamente. Isto demonstra a falta de trabalho em conjunto, que seria uma forma de partilha de informação e de envolvimento de todos na vida da escola. Veja-se o caso estranho das organizações escolares, tratadas nesta investigação, que são Eco-Escolas e onde existe

desconhecimento por parte dos professores quanto à existência de ações de implementação da Agenda 21 que é a base fundamental do programa que lhes atribui a Bandeira Verde. Essas atividades são conhecidas, principalmente, pelos que trabalham diretamente com o programa.

Existe, assim, uma fragilidade na ligação dos referenciais teóricos à prática pedagógica, ou seja uma dissonância entre políticas e práticas (Bettencourt, 2009). De acordo com o corpo documental inerente à implementação da EDS na educação escolar, reconhecido nesta investigação como adequado à sua finalidade, e numa tentativa de imprimir consequência ao mesmo, ou seja, de se criarem condições para se passar da teoria à prática, retemos aqui quatro fatores que tendem a influenciar a implementação das inovações educacionais pelos professores (Murray e Porter, 1996), e que poderão ser tidos em conta no contexto da Década. O primeiro diz respeito à obrigatoriedade estabelecida pela lei ou pela política oficial da escola; o segundo liga-se ao primeiro e tem a ver com as medidas de sanções ou recompensas pelo desempenho; o terceiro relaciona-se com o grau de clareza, complexidade e objetividade das inovações previstas; o último refere-se à consistência do que é pedido e à sua articulação no contexto educativo.

No geral, verifica-se disponibilidade para a participação dos professores em projetos emergentes na escola ou propostos por entidades externas. Quando não participam é porque, na opinião dos professores inquiridos, são propostas pouco aliciantes ou não se integram na sua área de ensino ou disciplina. Mas, a verdade é que as mudanças acontecem essencialmente por via dos professores mais motivados e mais dinâmicos, no contexto de uma escola conservadora onde o conhecimento se organiza por disciplinas e é, como tal, fragmentado.

Existem, porém, alguns projetos exemplares no âmbito da EDS que merecem ser aqui destacados, o Programa Eco-Escolas e o Projeto *Cidadania e Sustentabilidades para o século XXI. Caminhos para uma comunidade nos Açores*.

O primeiro, no qual se integram as organizações escolares objeto de estudo, nesta investigação, ilustra bem o investimento que os professores e as mais de mil escolas têm feito em matéria de EA e EDS. Como fatores de sucesso do programa destaca-se a sua metodologia flexível que permite às escolas um planeamento constante e o acompanhamento das atividades interdisciplinares continuadas ao longo dos anos letivos (Gomes, 2009). Segundo a mesma fonte, a comunidade escolar avalia o programa como um bom instrumento para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania e com uma eficaz gestão dos recursos,

sendo os pais/encarregados de educação e os alunos os elementos que manifestam um maior nível de satisfação com o programa.

O segundo, iniciado em 2009 em diversas ilhas dos Açores, procurou identificar estratégias para promover a EDS, recorrendo a um processo de investigação-ação cooperativa. O processo centrou-se na formação de equipas de professores, organizadas principalmente em conselhos de turma dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. O projeto inspira-se na perspetiva da UNESCO sobre EDS e assume-se como um contributo para a Década, tendo a meio do percurso integrado o CREB. Construiu estratégias para a difusão, na escola e nas comunidades, de conhecimentos sobre biodiversidade, geodiversidade, história local, estilos de vida saudáveis, trilhos da natureza e fotografia e contribuiu para o desenvolvimento local e para a construção de novos olhares sobre a região, através da disseminação de estratégias para a EDS junto dos jovens, das escolas e das populações em geral.

Neste último projeto foram fundamentais as saídas de campo para a realização de itinerários ambientais que constituem uma estratégia pedagógica privilegiada em EDS.

Registe-se que as saídas de campo são fundamentais para se criarem laços com a comunidade. No âmbito da problemática ambiental, estas além de imprescindíveis na exploração das componentes ambientais, principalmente as relacionadas com a biodiversidade e a geodiversidade locais, contribuem também para a promoção de estilos de vida saudáveis. No entanto, a organização da escola tem vindo nos últimos anos a criar entraves ao desenvolvimento de experiências extramuros, sendo cada vez mais difícil a realização de trabalho de campo.

A prática da EDS deve implicar trabalho de campo que permita aos alunos terem contacto com o real pelo que se deve investir mais em atividades fora da sala de aula, principalmente porque as atividades escolares se realizam quase sempre sem sair da escola. Estas saídas de campo devem ser mais consequentes do que meras visitas de estudo, quer se trate de questões ambientais ou sociais. Para o conhecimento e interpretação dos problemas é muito importante a sua análise no espaço geográfico onde ocorrem. Como bem insistia Orlando Ribeiro “o estudo dos fenómenos geográficos deve ser feito, tanto quanto possível, no campo” (Ribeiro, 2012: 150). Na mesma perspetiva Raquel Soeiro de Brito defende a pertinência de *por os pés no chão* quando se estudam os fenómenos da superfície da terra (CIDAADS, 2011).

Devemos ainda dizer que, muitas vezes, a imagem que existe de que em Portugal se faz pouco e mal, deve ser desmistificada e que não é essa a nossa posição, pois ao nível da

implementação da Década, de facto, tem-se feito pouco, principalmente ao nível das instituições governamentais. Porém, a prática mostra que se tem avançado com qualidade ao nível da investigação, da criação de estruturas como os CRE de EDS e sobretudo no desenvolvimento de projetos nos diferentes níveis de ensino. Isto sem descurar as tentativas da CN-UNESCO que se têm materializado na dinamização do GTD, em seminários e outras manifestações públicas e disponibilizado informação na *internet*, sem grandes consequências estruturais, também é verdade.

A nível internacional, a UNESCO enquanto entidade promotora da Década tem identificado em todo o mundo, experiências ilustrativas de processos de aprendizagem no domínio da EDS com vista ao DS. Embora a nossa investigação se centre fundamentalmente nas consequências da Década e da implementação da EDS a nível nacional e disso fomos dando conta ao longo da investigação, nomeadamente com a apresentação de projetos e atividades desenvolvidas com o impulso da Década, consideramos pertinente apresentar aqui dois estudos de caso apresentados pela UNESCO como projetos exemplares em EDS, com base em Tilbury (2011).

Estudo de caso 1 - *Programa de sensibilização sobre a água*, desenvolvido com crianças dos 0 aos 5 anos de idade, em Nova Gales do Sul, na Austrália. Este programa fundamenta-se no facto de a Austrália estar frequentemente sujeita a períodos de secas. Em Nova Gales do Sul, a empresa de abastecimento de água, Rous Water, promove projetos de educação ligados às suas atividades de abastecimento e gestão da água.

Este programa foi avaliado em 2007, como um caso exemplar, na medida em que produziu mudanças importantes no processo ensino e aprendizagem e nas formas do uso da água e de outros recursos ambientais, sendo considerado um programa a continuar.

Destaca-se que o programa, em termos dos processos de aprendizagem em EDS, se baseia num marco de sustentabilidade permitindo aos docentes ter uma visão global dos problemas relacionados com a água. As experiências de aprendizagem veiculam a reflexão com a prática, baseando-se em mensagens de poupança da água tanto ao nível educativo como operativo; envolve toda a comunidade educativa e utiliza uma pedagogia de EDS centrada no aluno.

Neste programa salientam-se quatro domínios da EDS com vista ao desenvolvimento sustentável:

- Educativo: os docentes integram a reflexão nas pedagogias da EDS.
- Ambiental: melhoria das práticas de gestão e qualidade da água nas escolas e nas famílias.

- Social: capacita as crianças como agentes de mudança para a sustentabilidade.
- Económico: poupança nas escolas e nas famílias graças à redução do consumo de água.

Estudo de caso 2 – EnviWiki: o conjunto checo de ferramentas multimédia para a EDS. Este projeto, iniciado em 2005, fundamenta-se no facto de a República Checa se localizar numa região com problemas ambientais herdados do regime totalitário comunista, passando depois a investir numa indústria intensiva sem ter em conta o desenvolvimento sustentável. Tem como finalidade fomentar o diálogo democrático através de um conjunto de ferramentas interdisciplinares e multimédia – *EnviWiki* – disponível na internet [<http://www.enviwiki.cz>].

Estamos assim perante instrumentos no âmbito das TIC, construídos com o apoio de investigadores e de outros técnicos nos domínios ambiental, social e económico e que funcionam como materiais didáticos utilizados no ensino superior.

As suas consequências no processo de aprendizagem manifestam-se no conhecimento das questões sobre desenvolvimento sustentável e no desenvolvimento de competências necessárias à participação dos alunos nos processos de desenvolvimento sustentável que:

- Aprendem a pesquisar informação relevante sobre temas de interesse.
- Desenvolvem uma visão “holística” baseada na reflexão interdisciplinar.
- Desenvolvem o pensamento crítico e investigam diferentes perspetivas.
- Aprendem a formular perguntas e reformular ideias, integrando-as no seu contributo pessoal.
- Desenvolvem competências de trabalho em equipa e aprendem a partilhar experiências.
- Aprendem a entender a complexidade e a abordar o desenvolvimento sustentável através da compreensão das tendências e fatores principais no contexto mundial.
- Aprendem um enfoque multidimensional: centrando o estudo nas inter-relações (leitura não linear da realidade).

O projeto contribui para o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar e participativo, envolvendo a comunidade através das implicações no processo de criação de conhecimento. Ele contribui, também, para o acompanhamento e monitorização da EDS, no contexto da sua própria avaliação enquanto ferramenta multimédia. Destacam-se aqui alguns dos seus contributos para a EDS em quatro domínios:

- Educativo: questionam-se as práticas educativas para serem orientadas para o desenvolvimento sustentável, principalmente através do uso de estratégias ativas e centradas em processos de investigação-ação, no ensino superior.
- Ambiental: são tratados termos e conceitos básicos de ambiente, sendo disponibilizado um *wikilivro* de educação ambiental.
- Social: descrevem-se os processos de globalização e o seu impacto nos sistemas sociais.
- Económico: os termos e conceitos económicos são abordados de forma clara para serem entendidos por um público alargado, permitindo o diálogo interdisciplinar e a articulação vertical com níveis inferiores do sistema educativo.

Em suma, estamos perante uma oportunidade que a Década e a EDS proporcionam para a inovação das práticas escolares, tal como é referido na Declaração de *Bonna*, onde se comprova que a EDS está a imprimir uma nova direção ao ensino e aprendizagem para todos (UNESCO, 2009).

Apesar dos muitos projetos exemplares de EDS, que têm vindo a desenvolver-se nos níveis internacional e nacional, a EDS continua ainda uma entidade marginal nas escolas. Porém, ao longo da Década, tem aumentado o seu reconhecimento como fundamental para a educação do futuro, enquanto fonte de inovação no processo ensino e aprendizagem e não como mais um tema a encher, ainda mais, o currículo (Wals, 2012).

Esta investigação comprova a necessidade de se continuar a investir, em Portugal, no desenvolvimento da EDS na educação escolar.

5. Escolas-EDS

Uma escola que se desenvolva no sentido da EDS exige mudanças do ponto de vista do ensino e aprendizagem, da política e organização escolares e das suas relações externas com a comunidade. Neste cenário as escolas deverão reformular os seus conteúdos, as suas metodologias e as suas práticas, no fundo, diversificar os seus percursos educativos, adaptando-os à complexidade da sociedade atual. Mas como sabemos, existe um desfasamento entre as mudanças na sociedade e a definição e desenvolvimento de políticas educativas para lhes dar resposta adequada (CNE, 2004), ou seja a capacidade dos sistemas educativos se adaptarem às novas exigências (Delors, 2001).

No estudo empírico procurámos saber qual a opinião dos inquiridos relativamente ao desenvolvimento da escola no sentido de Escola-EDS, salientando-se as seguintes evidências:

- A maioria dos professores não tem opinião sobre a existência de obstáculos à implementação da EDS, mas estão disponíveis para investir na Década e na EDS. Consideram os mesmos que as suas escolas, no contexto de uma Escola-EDS, deverão incluir a EDS na sua missão e no PEE/A, para além de considerarem que um maior envolvimento dos pais na vida da escola seria facilitador da EDS.
- Os professores com menor disponibilidade para atividades relacionadas com a implementação da Década são os mais velhos, e por conseguinte os mais experientes. O estudo também permitiu verificar que, quanto à formação inicial, os professores que apresentam menor disponibilidade para a implementação da Década são os de Línguas e os do 1º e 2º CEB.

Verificou-se que os professores não têm opinião sobre se a implementação da EDS e da Década encontra obstáculos nas suas escolas, o que não é de estranhar, pois não manifestam conhecimento suficiente sobre estas temáticas que lhes permita equacionar os eventuais constrangimentos. Por outro lado, como já foi referido, também não conhecem bem o que na sua escola acontece nestes domínios.

Consideram os mesmos que, para que as suas escolas se desenvolvam no caminho de Escolas-EDS, deverão ter pelo menos alguns projetos de EA e EDS, inseridos nos seus projetos educativos. De facto, isto já acontece pois as organizações escolares dos inquiridos inserem-se no Programa Eco-Escolas que tem como missão a promoção de atividades no quadro da Agenda 21, para além de que no início da Década se passou a incentivar também a reflexão sobre o que a escola faz e a sua relação com os pilares do desenvolvimento sustentável, ambiente, sociedade e economia.

Os professores manifestam a sua disponibilidade para investirem neste domínio, pelo que se poderia criar nestas escolas grupos de trabalho para discussão e reflexão sobre a EDS, sendo liderados pelos professores que demonstraram conhecer a Década e a EDS. Esta reflexão pode ser centrada nos critérios de qualidade para Escola-EDS (Breiting *et al.*, 2006) de acordo com o que foi apresentado no Capítulo III desta investigação.

A participação dos pais na escola é outra vertente considerada importante, na representação dos inquiridos quanto a uma Escola-EDS, o que se coaduna com a abertura da escola ao meio, numa perspetiva de maior participação nas decisões curriculares por parte das escolas, dos professores, dos alunos, das famílias e da própria comunidade (CNE, 2004). Cada vez mais, num contexto de educação para a cidadania, se deve, sempre que possível, mobilizar a colaboração de pais e encarregados de educação (DR, 2012a).

No entanto, o conservadorismo dos sistemas educativos, refletido numa organização da escola que se fecha em si mesma, deixando pouco espaço para o contacto com o exterior, por exemplo, saídas de campo, mais o facto de o processo de ensino e aprendizagem se centrar muito nos conteúdos e menos nas competências para a ação, e, ainda, a desmotivação dos professores para o investimento na inovação são obstáculos que não vão ser fáceis de ultrapassar, no contexto de uma Escola-EDS, por muito que se legisle.

É interessante verificar que os professores com maior antiguidade no ensino e que mostram maior conhecimento relativamente às questões da Década e da EDS são também alguns daqueles que agora se mostram menos disponíveis para investirem na implementação da Década. A isto não será alheio o descontentamento com a sua profissão, como referido mais atrás.

A tudo isto se acrescenta que uma Escola-EDS deve ser, também, uma escola informada com responsabilidades nas transformações que ocorrem por força das tecnologias de informação e comunicação (CNE, 1999), como veremos mais à frente. No entanto, não é com mais educação que teremos um futuro mais sustentável, trata-se essencialmente de melhorar o seu conteúdo e pertinência. Numa sociedade em rápida transformação é importante questionar, reconsiderar e rever a educação, em todos os seus níveis do pré-escolar ao ensino superior, para incluir mais princípios, conhecimento, competências e valores relacionados com a sustentabilidade em cada um dos pilares que a sustentam. Só assim caminharemos para Escolas-EDS.

Em suma, para atingirmos uma Escola-EDS precisamos mais do que iniciativas individuais dos professores, pois raramente o âmbito dos projetos ultrapassa algumas turmas do mesmo ano curricular ou, no máximo, a organização escolar, isto é, raramente se envolve o agrupamento e muito menos a comunidade local (Schmidt *et al.*, 2005: 204). Precisa-se, igualmente, de uma diversificação nas temáticas em torno da EDS que torne possível a reflexão sobre temas que ajudem a preparar o futuro numa lógica de complexidade, tratando os domínios ambiental, económico e social de forma sistémica e articulando problemáticas como a guerra e o militarismo, as questões de género, a pobreza, ou mesmo as inter-relações ambiente-saúde, tornando mais consistente a reflexão sobre valores, a promoção do pensamento crítico, sistemático e complexo e o estabelecimento de parcerias (Freitas, 2006).

6. Canais de comunicação com a escola

Num cenário de inovação das práticas pedagógicas como exige a implementação da EDS, a divulgação da informação junto das escolas e dos professores é fundamental, no contexto das TIC e de uma literacia mediática. Por isso, procurámos saber a forma como essa comunicação se processa e qual a sua eficácia. O estudo permitiu chegar às evidências que se seguem.

- Os órgãos de comunicação social são os principais meios de divulgação da Década e do seu corpo documental e das conferências inerentes à EDS, junto dos professores, em detrimento da escola, desconhecendo os mesmos qual a entidade que faz chegar essa informação à escola. No entanto há professores que alegam que a informação que chega através dos ME, do MA, de ONG e das autarquias é insuficiente, devendo os ME e MA a ter nesse campo uma responsabilidade acrescida.
- Os professores utilizam pouco as TIC na pesquisa de informação sobre EDS, considerando que a disponibilização dessa informação na *internet* não é suficiente para aumentar o conhecimento nesse domínio e que o facto de alguma informação não estar disponível em português é um fator inibidor da pesquisa.

Uma primeira constatação da representação dos professores é que os canais principais de comunicação com a escola no que respeita à Década e à EDS são os canais de comunicação social e não a comunicação dentro da escola ou a que se estabelece por exemplo com o ME. A escola tem, assim, pouca importância no conhecimento sobre os assuntos que deveriam estar na ordem do dia dentro da própria escola, registando-se um défice de informação nessas matérias.

O quadro teórico e exemplos de práticas que existem quanto à EDS são muito extensos e resultam de um investimento de várias décadas por parte de instituições internacionais e nacionais. Muitos desses documentos constituem-se como compromissos políticos ou instrumentos de orientações das práticas da EDS, encontrando-se na sua maior parte, disponíveis na *internet*, por exemplo nas páginas *internet* de instituições como a CN-UNESCO, o MEC e o MA.

Isto levar-nos-ia a crer que, estando a informação disponível na *internet*, seria motivo suficiente para que os professores a conhecessem, mas parece não ser o que acontece pois os professores demonstram pouca utilização das TIC na prática de pesquisa. Manifestam-se mesmo quanto ao facto de isso não ser suficiente. Esta situação pode ter alguma inversão com as consequências do lançamento do Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado em 2007 (DR, 2007c), com vista à modernização tecnológica das escolas portuguesas. Segundo esta lei

era essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favorecessem o sucesso escolar dos alunos e consolidassem o papel das TIC enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era.

No entanto, se o PTE investiu muito no apetrechamento das escolas em meios técnicos, a verdade é que continua a registar-se carência de oportunidades de formação, o que levou o CNE a emitir uma recomendação (Recomendação do CNE nº6/2011) no sentido de se “parar para pensar e criar oportunidades de formação adequada quer às novas exigências quer às novas possibilidades criadas” (DR, 2011e: 50942). Caso contrário, segundo a mesma fonte, se esse apetrechamento não for acompanhado de uma formação, que permita rentabilizá-lo de forma a traduzi-lo numa verdadeira literacia, todo esse esforço pode ter sido em vão, faltando capacidades para o utilizar de forma crítica e responsável.

Dado o objetivo da Década *Integrar os valores do DS em todas as formas de aprendizagem*, é de toda a pertinência que esses documentos cheguem às escolas e consequentemente aos professores, no sentido de se promoverem as práticas pedagógicas em EDS, uma vez que muitos deles dão a conhecer o quadro conceptual e práticas inovadoras neste domínio.

No âmbito da EDS, as TIC são uma ferramenta fundamental, quer em termos da informação que proporcionam, quer em termos da gestão dos recursos, uma vez que, por exemplo, há menos gasto de papel e de energia para o seu transporte e de tinta. Isto, para além de permitirem a aplicação de novas metodologias de aprendizagem e uma maior interação entre formadores e formandos que pode influenciar positivamente os diferentes ritmos de aprendizagem individual.

Estas tecnologias são também uma fonte de informação científica, pois grande parte das investigações que se acumulavam nas universidades e bibliotecas como *bibliografia cinzenta* são, hoje, colocadas na *internet*, quase em tempo real, ficando acessíveis ao grande público. Portanto, na sociedade do conhecimento, um bom acesso às TIC permite integrar nos programas de ensino as investigações mais recentes de âmbito nacional e internacional, o que, em caso contrário, por regra pode demorar cerca de dez anos. Estamos assim perante a possibilidade de progressos rápidos no domínio da EDS.

Apesar de tudo isto, há ainda um enorme trabalho a fazer no campo da informação que deve chegar às escolas no sentido de se passar dos planos às ações. Os professores têm um desconhecimento generalizado quanto à existência da Década mas têm conhecimento da Agenda 21 através de informação interna da escola, o que não é de admirar, uma vez que os

inquiridos integram Eco-Escolas cujo programa tem como finalidade a implementação dos princípios desta agenda.

Os professores, para além de considerarem insuficiente a informação que chega à escola no âmbito da EDS, desconhecem as instituições que a fazem chegar e consideram que esse papel cabe ao ME e ao MA.

Os professores da amostra recorrem pouco às TIC, como já se referiu, e não utilizam muito o correio eletrónico como forma de correspondência, considerando mesmo, que o facto de a informação sobre EDS se encontrar disponível na *internet* não é suficiente para que a mesma seja consultada e conhecida, para além de essa informação quando disponível em inglês ou francês constituir mais um obstáculo à sua consulta. É o peso da globalização.

Estamos assim, perante um cenário que exige um investimento nos circuitos de comunicação que se estabelecem com a escola de forma a facilitar a chegada de informação pertinente em EDS. Isto exige uma “Educação para a Literacia Mediática” que facilite o uso informado, crítico e responsável dos *media*, sendo fundamental a existência de três tipos de aprendizagens, segundo a Recomendação do CNE nº6/2011: (i) o acesso à informação e à comunicação no sentido de saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; (ii) a compreensão crítica dos *media* e da mensagem mediática, para decodificar quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; (iii) o uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica (DR, 2011e).

Temos hoje o conhecimento e a experiências para melhorar os conteúdos, métodos e objetivos da educação e sabemos da importância de fortalecer e partilhar os conhecimentos sobre os processos de mudança no domínio da educação (UNESCO, 2009). Por isso, salientamos o facto de a escola ter de investir mais no processamento da informação disponibilizada por um conjunto de parceiros, pois estamos em presença da “escola fora da escola, que cada vez mais é aquilo que transforma a escola por dentro” (Gago, 2009: 27). Cada vez se aprende mais fora da escola e o “próprio tipo de discurso que apela a quem aprende é um discurso diferente” (CNE, 1999: 56).

Importa, ainda, sublinhar que as questões do DS são questões do século XXI, são questões prementes, são debatidas nos fóruns internacionais e deveriam passar facilmente para as escolas. No entanto, a utilização das tecnologias por parte dos professores é mais do que o conhecimento das técnicas, exigindo motivação e empenho profissional (Pedro, 2011).

Apesar da importância atribuída aos investimentos em matéria de TIC na escola que vem já dos anos 80 do século XX, o Projeto Minerva (1985 a 1994), o Livro Verde para a Sociedade da Informação (1997) ou o Projeto Nónio (1996-2002), a que se acrescentam o PTE (2007) e a recomendação do CNE sobre Educação para a Literacia Mediática (2011), continuamos a necessitar de investimento na formação dos professores e desta feita no domínio da EDS.

Estamos pois num momento em que o perfil do professor deverá mudar, cabendo-lhe para além das suas típicas funções no processo ensino e aprendizagem, as de investigador nos tempos modernos, com competências na procura do conhecimento, na gestão de informação e mediador entre o estudante e a plethora de informação que está acessível aos seus dedos e à sua mente, ou seja, um agente educativo mais orientador do que transmissor de conhecimento (CNE, 1999).

7. Política educativa

A EDS implica a responsabilização dos Estados-membros da ONU e o envolvimento ativo de todos os parceiros com responsabilidade no processo educativo, sendo fundamental que a política educativa crie as condições para se incorporarem as orientações internacionais e nacionais na educação escolar. Sendo os docentes os principais atores no processo de transposição da política educativa para as práticas pedagógicas, a interpretação que aqui fazemos prende-se essencialmente com as perceções dos mesmos quanto à flexibilidade de alguns instrumentos da política educativa para a implementação da EDS. Neste contexto, a principal evidência é a seguinte:

- Os professores consideraram que o currículo nacional da educação básica facilita pouco a prática da EDS, considerando, no entanto, que o PEE/A das suas organizações escolares contempla a EDS e a EA.

Os professores têm interiorizado o conceito de EDS, dando no entanto maior peso ao domínio das questões ambientais, em detrimento das questões sociais e económicas. Esta representação liga-se ao histórico da educação para o ambiente nas escolas portuguesas que, principalmente, desde os anos 70 do século XX, se tem materializado na realização de projetos escolares de que são exemplo os inúmeros clubes de ambiente que se criaram durante as décadas de 80 e 90 do século XX, bem como na introdução da problemática ambiental nos programas das diferentes disciplinas.

Mesmo assim, os professores consideram, na análise empírica, que o CNEB facilita pouco a prática da EDS, o que contraria a análise documental efetuada, nesta investigação, que mostra

a flexibilidade deste currículo, deixando liberdade a quem o gere. Assim, esta contradição só se justifica na medida em que os professores apresentam um baixo conhecimento das práticas da EDS e como esta temática não é contemplada de forma plena no currículo, eles não se envolvem.

No estudo empírico verificou-se, também, que o ensino da Geografia não se destaca substancialmente das restantes disciplinas e áreas disciplinares, relativamente à integração da EDS nas práticas pedagógicas, como seria pressuposto, dadas as características do currículo desta disciplina que privilegia o estudo do meio e as suas inter-relações com as atividades humanas, num contexto sistémico. Isto justifica-se, por os professores de Geografia, tal como os outros, não possuírem o conhecimento suficiente sobre EDS que lhes permita integrar ou reorientar esta temática na sua prática letiva ou reconhecer que já a estão a praticar.

De qualquer forma, é importante enriquecer o currículo do ensino da Geografia sobretudo com experiências de aprendizagem significativas que tenham maior significado para os alunos a quem se destinam. Essas experiências deverão estar mais centradas nas questões do meio local e portanto mais próximas da realidade dos alunos, ou quando se recorre a experiências de aprendizagem com vista a estudar temáticas à escala global, selecionar as que se relacionam com assuntos do quotidiano. “O ensino tem de se voltar para o quotidiano e para o global” (Zeller, 2009: 97).

Nesta sequência podemos afirmar que o CNEB enquanto documento de ligação da política educativa à prática pedagógica não é reconhecido pelos professores como um elemento facilitador da implementação da EDS, não sendo, no entanto, considerado um obstáculo. A isto se acrescenta que as novas orientações curriculares criticam este documento pelo facto de o mesmo ser pouco claro nas recomendações que insere, não possibilitando uma orientação clara da aprendizagem, para além da própria extensão do texto, das repetições de ideias e da mistura de orientações gerais com determinações dispersas (DR, 2011d).

Os professores consideram, ainda, que o projeto educativo das suas organizações escolares contempla a EDS e a EA. Se o projeto educativo, que deve ser traduzido de forma coerente no regulamento interno, nos projetos curriculares de turma e no plano de atividades (DR, 2012a), contempla a EDS, então isto seria motivo para que a EDS se refletisse nas práticas pedagógicas de forma alargada e não de forma pontual, ao sabor da vontade de alguns professores, como acontece.

Em suma, se existe um corpo documental facilitador da EDS, quer sejam as orientações internacionais e nacionais, quer sejam os documentos da política educativa entre os quais o

CNEB, o PEE/A e o PCT, estamos perante um discurso bem estruturado mas que não tem reflexão na prática.

Aproveite-se, agora, as orientações curriculares em curso, que preconizam que o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, (DR, 2011d), para introduzir medidas claras na implementação da EDS e promover a formação de professores no sentido dos mesmos desenvolverem competências profissionais que lhes permitam responder aos desafios de uma educação de qualidade centrada no desenvolvimento sustentável. Esta reflexão concorda com a perspetiva de um currículo que incide sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade (DR, 2011d). Devendo na nossa perspetiva dar-se ênfase à EDS.

No contexto das mudanças da política educativa em curso, estão em elaboração metas curriculares enunciadas no Despacho nº 17169/2011 (DR, 2011d) e no Despacho nº5306/2012 (DR, 2012d) que, na sequência das metas de aprendizagem produzidas e elaboradas nos anos letivos 2009-10 e 2010-11, pretendem, agora, constituir-se como elementos de referência para a aprendizagem dos alunos e para a monitorização e avaliação dessa aprendizagem. Elas surgem na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” que deixou de constituir referência para os documentos oficiais do MEC, relativamente aos programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais (DR, 2011d).

Estas metas pretendem centrar-se na aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, realçando os conteúdos programáticos que devem ser objeto de ensino nos diferentes anos de escolaridade (DR, 2012c), e arrogando-se como um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores. O primeiro conjunto de metas curriculares foi homologado para as disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, através do Despacho nº 10874 (DR, 2012c) e são recomendadas para o ano letivo 2012-13, sendo vinculativas para a execução dos respetivos programas no ano letivo 2013-14.

Uma vez que os princípios orientadores das metas curriculares implicam a identificação dos desempenhos que traduzam os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, e uma formulação de forma clara e precisa, de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda, estamos perante uma

oportunidade de integrar os princípios do desenvolvimento sustentável de modo a efetivar a EDS.

Para que as reformas curriculares não fiquem apenas nos diplomas legais que as instituem (Gil e Cachinho 2011) e, no contexto desta investigação, olhando para a revisão curricular em curso nomeadamente na elaboração de metas que constituem um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos docentes, será de toda a pertinência envolver os professores em grupos de trabalho colaborativo com vista à consecução efetiva dessas metas.

Estamos a pensar na forma como essas metas poderão integrar a promoção da EDS. Assim, em torno do MEC deveria haver um grupo de trabalho em colaboração com a escola que produzisse um conjunto de documentos de reflexão, onde as escolas pudessem recorrer para facilitar a sua missão. É fundamental um espaço de permuta de informação e conhecimento, que disponibilize mais informação fundamentada em situações-problema e as respetivas formas de as solucionar com base em experiências realizadas no contexto da educação escolar. Podemos considerar aqui a importância de se criar, no âmbito da EDS, uma plataforma de uso comum para escolas e autarquias constituindo uma base de dados multimédia georreferenciada, de âmbito nacional e de atualização periódica, como é preconizado no documento do GTD (CN-UNESCO, 2006).

Nas metas curriculares deve ter-se em conta que já existem múltiplas oportunidades curriculares que permitem aos jovens problematizar as questões da EDS de que é exemplo o ensino da Geografia. No entanto uma das carências a ter em conta, também, é a falta de articulação entre as competências curriculares e os processos de aprendizagem dos direitos e deveres associados a uma participação cívica ativa às diferentes escalas que assegure a sustentabilidade efetiva dos programas educativos (Schmidt *et al.*, 2005: 17).

Outra questão a ter em conta nas mudanças na política educativa é a formação de professores em EDS, tal como foi identificado para a EA na sequência de um estudo onde se evidenciou que o frágil desempenho dos professores em EA se devia ao défice de formação e especialização, falta de profissionalização e poucos e pouco eficazes recursos organizacionais (Schmidt *et al.*, 2005: 54). Segundo a mesma fonte faz falta uma política estratégica de educação para o ambiente e para o desenvolvimento sustentável que possibilite uma mais consistente integração e articulação curricular destas temáticas no ensino formal. A propósito de articulação curricular refira-se a importância da articulação interdisciplinar num determinado ano de escolaridade e a articulação vertical entre ciclos de ensino, em matéria de

ambiente; o que contribui para uma maior consistência dos percursos de formação dos alunos neste domínio (Gomes, 2001).

Nas revisões curriculares há geralmente grandes investimentos teóricos ao nível legislativo, produção de programas e outras orientações ligadas ao programa, mas carecem de investimento na monitorização que permita saber se os documentos são entendidos pelas escolas e usados uniformemente pelos professores (Bednarz, 2003) e se são efetivamente aplicados e quais as consequências inovadoras nas práticas. Como refere Cachinho (2005) as práticas na sala de aula, mesmo se mais tecnologizadas, permanecem praticamente inalteradas.

Há muita tendência para culpabilizar os governos e eles de facto são os responsáveis diretos pela política educativa. Porém, as escolas e os seus professores, as organizações de professores de áreas disciplinares diversas e as ONG, devem constituir-se como *grupos de pressão* junto dos dirigentes políticos, com propostas reais centradas na educação escolar, pois é esta uma forma privilegiada de ligar a teoria à prática, em contexto democrático. Também o CNE, com os seus pareceres e recomendações, funciona como interlocutor do governo e da Assembleia da República, emitindo pareceres solicitados por estas duas instituições e recomendações lavradas por sua iniciativa. Aqui salientamos a Recomendação Educação para o Risco do CNE, onde se propõe, entre outros aspetos, ao nível da organização escolar, a inclusão do conceito do risco, e como lidar com ele, nos currículos e nas práticas das escolas, e, ao nível dos professores, introduzir na formação inicial e contínua instrumentos de conhecimento, e de prática nas diferentes vertentes da educação para o risco (DR, 2011c).

A pertinência do desenvolvimento da EDS resulta, em grande parte, do seu potencial de inovação pedagógica e capacidade de envolver todos os intervenientes no processo educativo. No entanto, os documentos e os discursos produzidos são, muitas vezes, de mera retórica pois os constrangimentos que obstaculizam a sua implementação impedem que as intenções não passem do papel. Este cenário num contexto de transformação implica alguns olhares sobre a forma como se preconizam as reformas curriculares na dupla mudança de paradigma: da transmissão do conhecimento ao desenvolvimento de competências, e do ensino à aprendizagem, pois esta dificilmente se efetivará com as velhas metodologias e estratégias de ensino orientadas para a transmissão do conhecimento (Cachinho, 2005).

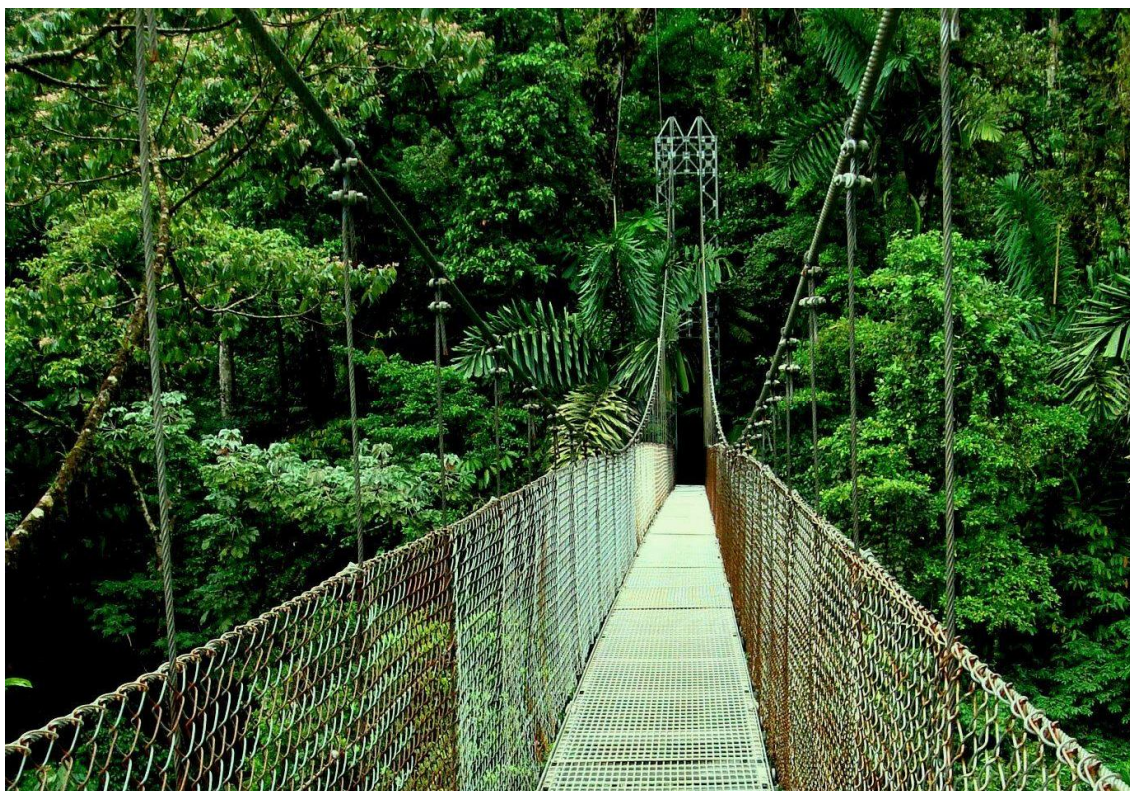
Deve ter-se em conta também que muitas vezes as alterações na política educativa são apresentadas através de alterações pontuais e desconexas, sem ou com insuficiente fundamentação pedagógica (DR, 2011a), que transmitem uma vez mais uma indesejada

instabilidade na condução da política pública de educação (DR, 2006b), contribuem para a descaracterização do desenho curricular definido pelo DL nº74/2004 (DR, 2004a) e não melhoram de forma significativa a qualidade de ensino (DR, 2007a).

Deixe-se também a nota que, na reflexão sobre os currículos do ensino básico e secundário, é de toda a pertinência que se tenham em conta as questões da EDS, mas também que estas não devem aparecer no contexto do transbordamento da escola (Nóvoa, 2007), como mais uma matéria a aprender, pois a EDS é uma filosofia que deve impregnar todo o currículo. Se é verdade que ao longo do século XX, se foi atribuindo cada vez mais responsabilidade à escola no âmbito da sua missão (Nóvoa, 2007), verdade é também que esta não pode alhear-se da evolução da sociedade e ficar fechada sobre si própria (Gago, 2009).

Nesta sequência, é importante referir que as mudanças que venham a operar-se na política educativa com reflexo nas práticas pedagógicas, bem como na organização da escola, não poderão deixar de alinhar-se com outras iniciativas já em curso como é o caso da implementação da EDS no contexto da Década, caso contrário serão entendidas como mais uma tarefa desconexa para as escolas e para os professores.

Por fim, deixamos expresso que a implementação da EDS dependerá muito do investimento que a sociedade portuguesa esteja disposta a assumir no quadro dos seus compromissos internacionais e responsabilidades nacionais.



Caminhos sustentáveis. Gomes M, Parque Natural Arenal, Costa Rica, 2008.

CONCLUSÕES – As escolas no caminho da EDS

A educação constitui a ferramenta indispensável para dotar os cidadãos dos instrumentos necessários para enfrentar os desafios do século XXI. Estes desafios colocam a escola perante a necessidade de incorporar aprendizagens significativas no âmbito de um conjunto de valores indispensáveis ao desenvolvimento sustentável, o que implica, entre outros aspetos, o enriquecimento do currículo e o desenvolvimento de competências dos professores e de outros profissionais em matéria de EDS, bem como a reorganização da escola de forma a permitir a implementação da EDS. Para tudo isto, é imprescindível uma política educativa que faça o adequado enquadramento legal, que seja motivador e, de alguma forma, prescritivo.

A implementação da EDS nas escolas é um processo em construção que a ONU, empenhada na educação e no desenvolvimento sustentável, pretendeu facilitar com a declaração da Década. Foi exatamente este processo de implementação que procurámos compreender em Portugal com esta investigação.

Chegou o momento de expor as principais conclusões e enunciar um conjunto de propostas nos domínios da política educativa em geral, e do currículo da Geografia, em particular, facilitadoras da implementação da EDS no quadro da Década e para além dela.

Iniciamos estas conclusões com base numa análise SWOT que nos permite sintetizar, relativamente à implementação da EDS em contexto escolar, por um lado, os seus pontos fortes (*Strengths*) e fracos (*Weaknesses*), e por outro lado, as oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*). Através desta análise identificam-se não só os fatores internos e externos à organização escolar, mas também os elementos intrínsecos à gestão da organização escolar, estabelecendo prioridades, tendo em conta as vantagens e desvantagens de uma estratégia EDS. No Quadro 1. são apresentados para cada uma das categorias *pontos fortes*, *pontos fracos*, *oportunidades* e *ameaças*, apenas cinco fatores, no entanto, outros fatores são tidos em conta ao longo do texto.

A análise dos *fatores externos* centra-se nas principais orientações emanadas de instituições internacionais e nacionais, que compõem os documentos de referência, e na bibliografia disponível, muitas vezes resultante da investigação, comportando exemplos de práticas levadas a cabo por instituições escolares. Constituem, portanto um quadro legal, num contexto político, onde a escola não participou, mas do qual pode tirar partido, devendo, no mínimo, criar as condições para a sua interpretação junto da comunidade educativa. Aqui identificámos as *oportunidades* e as *ameaças* enquanto aspetos facilitadores ou perturbadores da envolvente, com impacto significativo no processo ensino e aprendizagem em matéria de EDS (Quadro 1.).

Quadro 1. Análise SWOT da implementação da EDS em contexto escolar.

Facilita	Perturba	
PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	
1. Consciência da necessidade de mudança. 2. Disponibilidade dos professores para investirem na EDS. 3. O caminho já traçado pelas temáticas transversais como a EA. 4. Há professores que conhecem a Década e a EDS e existe disponibilidade e empenho dos estudantes em projetos nestes domínios. 5. Os órgãos de gestão conhecem o quadro conceptual da EDS.	1. Processo de ensino e aprendizagem muito centrado nos conteúdos. 2. Deficiência dos canais de comunicação com a escola e na escola relativamente à Década e à EDS. 3. Falta de trabalho cooperativo. 4. Pouca utilização das TIC. 5. A representação dos professores que consideram que o CNEB facilita pouco a implementação da EDS.	Fatores internos
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS	
1. A existência de um quadro de referência teórico-político e os compromissos assumidos em contextos internacionais e nacionais. 2. Um CNEB flexível. 3. Existência de estruturas impulsionadoras da EDS como os CRE de EDS, as ONG e o incremento da investigação. 4. A implementação da EDS como oportunidade. 5. A dinamização de programas por ONG como o Eco-Escolas.	1. Política educativa desmotivadora do envolvimento dos professores. 2. Desaparecimento das áreas curriculares não disciplinares promotoras do desenvolvimento de experiências ligadas à EDS. 3. Revisão curricular – ensino baseado nos conteúdos sem modificação dos programas. 4. Crise económica. 5. Formação inicial e contínua dos professores deficiente em matérias de EDS.	Fatores externos

A análise dos *fatores internos* ou *intrínsecos* correspondeu à identificação dos aspetos que caracterizam a organização escolar e a diferenciam de outras instituições congéneres. Estes fatores são provenientes da filosofia da organização escolar, refletida no seu PEE/A, nos PCT e nas características dos seus agentes, sendo onde se pode atuar. Foram identificados os *pontos fortes* e os *pontos fracos*, enquanto vantagens ou desvantagens inerentes à organização escolar que poderão viabilizar ou obstaculizar a implementação da EDS e o sucesso da Década (Quadro 1.).

Verifica-se ao nível da organização escolar um conjunto de situações favoráveis à entrada da EDS na educação escolar, principalmente se considerarmos que existe por parte dos professores a consciência da necessidade de inovação das suas práticas pedagógicas e que se encontram disponíveis para investirem nesse campo. É, também, um aspeto positivo a experiência de várias décadas das escolas e dos professores no âmbito das temáticas transversais, como a educação ambiental, que tem envolvido a comunidade educativa em projetos com significado no contexto do desenvolvimento sustentável. Acresce que os órgãos de gestão têm conhecimento do referencial da EDS, o que, associado ao conhecimento que alguns professores têm da Década e da EDS, pode facilitar que estes sejam veículos mobilizadores da EDS.

Estamos assim perante um cenário favorável ao desenvolvimento da EDS que é potenciado pelas oportunidades criadas fora da organização escolar e que derivam da existência de documentação fundamentada sobre a pertinência da EDS aliada ao currículo flexível, que vigorou até 2011. Desejar-se-ia que as metas curriculares elaboradas em 2012, as que se encontram em fase de elaboração e os referenciais de educação para a cidadania, pudessem constituir uma oportunidade de integração da EDS.

Existem, também, os CRE em EDS que têm mobilizado projetos e investigação cujas mais-valias podem ser incorporadas nas escolas, a que se associa o investimento das organizações não-governamentais que têm realizado encontros, formação e materiais, para além da pressão política que exercem, no domínio da Década e da EDS.

No entanto, o processo de ensino que vigora nas nossas escolas está muito centrado nos conteúdos e os professores cingem-se muito aos manuais, o que dificulta a entrada das temáticas transversais nas práticas pedagógicas, caso não estejam previstas nos programas. Portanto, só a boa vontade e a disponibilidade dos professores não é suficiente para impregnar o currículo com a EDS. Para além disso, a restrição, como resultado da política educativa do XIX Governo Constitucional, das áreas curriculares não disciplinares, como

espaços privilegiados para o tratamento das temáticas transversais no contexto da educação para a cidadania, é mais uma fraqueza em termos de tempos disponíveis para a implementação da EDS.

Constatam-se, também, deficiências nos canais de comunicação com a escola em termos de informação sobre a Década e a EDS, ou seja, o MEC, que tem a principal responsabilidade de fazer chegar essa informação junto das escolas, não o faz, tal como não o fazem outras instituições que o poderiam fazer, outros ministérios e autarquias. Depois, dentro da própria escola, as formas de comunicação também não facilitam a divulgação da pouca informação que chega sobre estes assuntos. Assim, vai-se afunilando a informação que apenas chega a poucos professores, depois de ter passado dos órgãos de gestão para alguns grupos disciplinares, privilegiados em determinadas matérias.

Isto faz com que o conhecimento fique muito no domínio dos professores mais motivados para as temáticas em questão. Porém, como nas escolas se verifica pouco investimento no trabalho cooperativo, não há a mobilização do conhecimento que acaba por ficar limitado a poucos professores.

Como a generalidade dos professores não demonstra hábitos de pesquisa utilizando as TIC, mesmo que a informação seja disponibilizada, por exemplo, na *internet*, pelas instituições que deveriam ter a responsabilidade na divulgação de informação sobre a Década e a EDS como é o caso da CN-UNESCO e do MEC, esta acaba por ser ineficaz.

Salienta-se o facto de os professores terem uma representação do currículo nacional do ensino básico (2001-2011) como pouco facilitadora da entrada da EDS o que contraria a filosofia do próprio currículo, que, como já verificámos mais atrás, nesta investigação, era ele próprio um documento aberto e flexível através do qual o processo de ensino e aprendizagem poderia ser enriquecido com as práticas da EDS e desenvolver competências nesta área. Assim, ou os professores não conhecem bem, em que consiste a EDS, e isso é verdade, ou valorizam-na pouco, também pelo facto de o MEC não a valorizar, o que é demonstrado pela falta de estratégia política neste domínio, o que se configura como uma verdadeira ameaça.

Se a tudo isto juntarmos o contexto de crise económica em que se vive, com consequências no desinvestimento que se tem verificado ao nível da formação contínua dos professores e da construção de materiais pedagógicos, fundamentais à implementação da EDS, facilmente compreendemos que também não é por aqui que os professores se poderão motivar para a EDS. Constatamos mais uma fragilidade, a formação inicial dos professores mais novos que vão chegando à escola também não os prepara devidamente nestes domínios.

Apesar de tudo isto, a implementação da Década deve ser encarada como uma oportunidade para que o sistema político reveja os seus compromissos assumidos ao nível da ONU, monitorize e avalie as estruturas e instrumentos criados no contexto da EDS e invista numa estratégia nacional de EDS que já tarda; e, oportunidade também para que as organizações escolares se organizem em torno de critérios de qualidade com vista ao seu desenvolvimento como Escola-EDS, de forma a promover-se a inovação pedagógica e a intensificarem-se as relações externas com a comunidade.

Se pensarmos que, em última análise, aquilo que se pretende é uma educação de qualidade para o século XXI que prepare as gerações presentes para um futuro sustentável, numa filosofia de responsabilidade intergeracional, não devemos descurar a disponibilidade e empenho dos estudantes para as temáticas da EDS, demonstrados em vários projetos como os desenvolvidos no âmbito do Programa Eco-Escolas.

Registe-se, ainda que, apesar da falta de uma estratégia governamental de EDS por parte do MEC, a verdade é que existem muitos exemplos de práticas que contrariam esse absentismo, e disso já demos conta nesta investigação. Contudo, aquilo que tem sido feito por diversas instituições e por escolas, carece de sistematização, monitorização, avaliação e divulgação. Verifica-se, assim, que o desenvolvimento da EDS em Portugal tem ainda um longo caminho a percorrer e um conjunto de desafios à sua frente, pois, apesar de existirem situações facilitadoras da sua implementação, existem, igualmente, algumas barreiras no seio da política educativa que necessitam de ser ultrapassadas nos próximos anos. No entanto, a investigação leva-nos a acreditar que, com um investimento devidamente orientado para o combate aos fatores de bloqueio, será possível conseguir melhorias substanciais no processo de implementação da EDS e no sucesso da Década, com reflexos claros na formação dos alunos.

Importa, também, deixar expresso que consideramos, no percurso deste estudo, ter respondido às *questões da investigação*, pois ficou claro aquilo que é pedido à educação em matérias de EDS e no contexto da Década, ficando isso expresso nos primeiros capítulos, e depois no capítulo da interpretação das representações.

Confirmámos que o conceito de EDS está assimilado no contexto das organizações escolares em estudo, que o conhecimento da Década e da EDS é muito fraco e que isso deriva, em parte da deficiente informação que as escolas recebem por parte do MEC e de outras instituições.

Verificou-se que o CNEB era favorável à EDS, apesar de não ser essa a representação dos professores, que parecem demonstrar pouco conhecimento da Década e da EDS, bem como

do próprio CNEB, e não consideram a sua formação adequada à introdução desta temática na prática pedagógica.

Quanto à forma como as organizações escolares poderão contribuir para a Década, verificou-se que existe disponibilidade, mas pouco conhecimento, do que fazer, a não ser desenvolver projetos de EDS e criar espaços de reflexão na escola sobre esta temática.

Os professores de Geografia enquadram-se na representação dos professores em geral, apesar de terem demonstrado um conhecimento mais profundo em algumas matérias.

Em relação à questão sobre se as escolas estão no caminho de Escolas-EDS, teremos que responder que não, apesar de esse caminho poder ser revertido, se forem criadas as condições políticas e as condições organizacionais da escola, entre outras.

A resposta à questão chave da investigação *Estão hoje reunidas as condições para que as escolas possam implementar a EDS?*, não é linear. A investigação desenvolvida diz-nos claramente que muito foi feito no sentido de facilitar a sua implementação com sucesso, mas também que um longo caminho necessita de ser percorrido no sentido de a mesma deixar de ser uma prática dos professores mais inovadores e passar a ser uma prática comum partilhada por todos os membros das comunidades escolares. O potencial é enorme, mas a exploração do mesmo de forma eficaz só será possível com a eliminação de um conjunto de obstáculos relacionados com o funcionamento das instituições escolares, a formação inicial e contínua dos professores e o papel das problemáticas transversais, onde se filia a EDS, na formação dos públicos escolares. A estes obstáculos junta-se ainda a urgência de orientações do MEC, promotoras da integração da EDS na educação escolar, que poderão ser tidas em conta pelo ministério no contexto da revisão curricular em curso a partir de 2011.

É neste sentido que deixamos alguns desafios que poderão ser entendidos como oportunidades para contrariar os pontos fracos e as ameaças, acima comentados. Em outros contextos estes desafios poderão ser incorporados em propostas estratégicas no âmbito da EDS.

Ao nível da política educativa

O PAID (UNESCO, 2005a e 2005b) e o documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006) enunciam propostas de implementação da Década que não originaram, em Portugal, um trabalho sistematizado e uma estratégia política de por em prática a integração da EDS em todas as formas de aprendizagem, em geral, e na educação escolar, em particular. Motivo pelo qual se insiste num conjunto de desafios que podem não ser originais, mas que consideramos fundamentais para o acompanhamento e monitorização da Década.

- Sistematizar as ações realizadas e em curso, tendo em vista, se necessário, a sua reorientação, nomeadamente no âmbito do processo educativo (conteúdos, métodos e materiais pedagógicos), (re)organizar os estabelecimentos de ensino, promover a formação contínua dos professores e outros profissionais.
- Realização de estudos longitudinais que ilustrem a forma como a EDS tem vindo a ser implementada e o grau de concretização da Década.
- Identificação pela CN-UNESCO de indicadores que facilitem a avaliação do grau de concretização da Década. A elaboração destes indicadores pode apoiar-se na proposta constante do PAID. Devia, igualmente, reanimar-se o GTD no sentido de se atualizar o documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006) e de o adaptar à continuidade e conclusão da Década. Tudo isto facilitaria a possibilidade de Portugal apresentar os seus resultados na Conferência Mundial que terá lugar no Japão, em 2014, para conclusão da Década e, a elaboração do relatório final que Portugal deverá apresentar à Assembleia-Geral da ONU no início de 2015, onde deverá incluir os resultados da Década.
- Identificação pelo MEC de organizações escolares que sejam exemplares no desenvolvimento de projeto de EDS, no âmbito da Década, e criação das condições para a sua avaliação e divulgação.
- Uma vez que o acompanhamento e avaliação da implementação da Década podem exigir elevados custos financeiros e humanos, esse processo deverá ser dividido entre os parceiros como os Ministérios, as Autarquias, as Empresas, entre outros, e ter como suporte plataformas na *internet*.
- As instituições do ensino superior como lugares privilegiados na produção de conhecimento poderão insistir em linhas de investigação inerentes à monitorização da Década e investir na sua divulgação.

- As instituições das quais é emanada informação atinente à EDS e que, dada a abrangência desta temática, não são apenas os MEC e o MA, devem encontrar formas privilegiadas de fazer chegar essa informação às escolas e de monitorizar a sua receção, pertinência e impacto, não bastando disponibilizar a informação na *internet*.
- A documentação internacional no domínio da EDS deve ser apresentada em língua portuguesa, para evitar dificuldades de acesso, do ponto de vista da língua, mas, também, como forma de valorizar a língua nacional, nomeadamente no contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
- O MEC deveria comprometer-se mais no processo de implementação da EDS e promover grupos de trabalho que envolvessem professores para se produzirem orientações neste âmbito. Essas equipas deveriam ser multidisciplinares, podendo, no quadro da Década, ter como objetivo identificar as questões e os valores do DS e ao mesmo tempo identificar estratégias de os integrar nas orientações curriculares. Um conjunto de recomendações no domínio da EDS deveria ser dirigido ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua e aos Centros de Formação de Professores, com vista a um maior investimento nas temáticas de EDS.
- Revitalizar o documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (CN-UNESCO, 2006) e, ao nível político, reconhecê-lo como uma ponte para uma Estratégia Nacional de EDS.
- Cumprir o *Protocolo de Cooperação para promover a Educação Ambiental* (APA, 2005), por parte do MEC e do MA e ativar o grupo de trabalho constituído para tal, de forma a serem criadas as condições para a monitorização dos projetos de EDS em Portugal e para a divulgação de informação atualizada e passível de ser aplicada no domínio da EDS.
- Acompanhar e monitorizar a implementação do CREB, nos Açores. Tido, nesta investigação, como um bom exemplo, a nível nacional, e quiçá a nível internacional, da adaptação do currículo às exigências da EDS. É importante que a sua aplicação seja acompanhada de forma a poder identificar fragilidades e a encontrar soluções para as mesmas a curto prazo. Propõe-se, igualmente, a sua tradução para inglês de forma a ser divulgado internacionalmente como um exemplo inspirador de práticas escolares e investimento da EDS, em Portugal.
- Estimular a introdução do quadro conceptual da EDS na formação inicial e contínua dos professores e, ao nível da segunda, incentivar o desenvolvimento de projetos de investigação-ação facilitadores da aquisição de competências profissionais pelos professores no domínio da EDS.

- Promover projetos de formação na modalidade de investigação-colaborativa que envolva todos os profissionais das organizações escolares e os parceiros da comunidade com base nos critérios de qualidade para Escola-EDS.
- Criar programas de formação especializada para que o corpo não docente das escolas possa desenvolver conhecimentos e competências, de forma a cumprirem as suas funções contribuindo para o desenvolvimento sustentável da escola.
- Criar um *Guia de Boas Práticas de Sustentabilidade* a ser adotado pelas escolas que regule o seu funcionamento quotidiano através de auditoria ambiental como é feito pelas Eco-Escolas. Os critérios de qualidade para Escolas-EDS constituem um bom ponto de partida para o debate e a inovação em relação à EDS, podendo as escolas, com base nestes critérios, elaborarem o seu *Guia de Boas Práticas de Sustentabilidade*.

Importa mais uma vez enfatizar a validade do documento *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal* (UC-UNESCO, 2006), e a sua relevância para a dinamização da Década em Portugal, salientando-se que o mesmo reconhece a escola como um motor de mobilização da sociedade e que propõe a criação de uma plataforma de uso comum para escolas e autarquias, constituindo esta uma base de dados multimédia georreferenciada, de âmbito nacional e de atualização periódica. Na perspetiva da continuidade da Década este documento além de atual é exequível, sendo o seu reconhecimento político uma necessidade nacional e a sua aplicação um contributo de valor inestimável para todos aqueles que estão envolvidos na integração dos valores da sustentabilidade em todas as formas de aprendizagem.

Ao nível dos desafios da EDS em contexto escolar

O caminho a percorrer na implementação da EDS nas escolas ainda é longo. No entanto, foram criadas com a Década as condições que facilitam esse caminho, encorajando os Estados-membros da ONU a promoverem a integração dos valores do desenvolvimento sustentável em todas as formas de aprendizagem, abrindo perspetivas de diálogo entre os parceiros empenhados e com responsabilidades na construção de sociedades mais equilibradas ambiental, social e economicamente.

Em Portugal estávamos, até 2011, perante um currículo do ensino básico flexível e aberto às questões da EDS e estamos agora com uma revisão curricular que seria desejável que valorizasse os conteúdos disciplinares, introduzindo temáticas de EDS e potenciasse as que já lá existem, através das metas curriculares e outras orientações complementares. Para tanto,

exige-se uma reorganização das instituições escolares que pode passar por alguns dos desafios que apresentamos seguidamente em forma de propostas.

Estas propostas estão centradas nas escolas do ensino básico e devem ser entendidas como inspiradoras da reflexão em torno da implementação da EDS, podendo ser tidas em conta no desenvolvimento das organizações escolares e na sua reorganização, na formação de docentes e outros profissionais da comunidade educativa, na revisão curricular do ensino básico em curso, que deve ter em conta as novas exigências de uma educação para o futuro, centrada na EDS.

- Promoção do desenvolvimento de projetos que resultem dos interesses das organizações escolares e da comunidade com o objetivo de implementar a EDS e promover a Década, em estreita ligação com os atores diretamente empenhados nestes processos, no terreno, como contraponto ao distanciamento próprio das políticas *top/down*.
- Elaboração, pelas organizações escolares, de relatórios das suas atividades de EDS, no sentido de contribuírem para a avaliação do percurso da Década em termos do grau de integração da EDS na educação escolar. Esses relatórios deveriam compreender, entre outros aspetos, a descrição de práticas exemplares, metodologias e materiais inovadores e avaliação dos seus objetivos.
- Os projetos em curso nas organizações escolares, desenvolvidos no âmbito das temáticas transversais, deverão ser incentivados no sentido de ser feita uma reflexão inerente à sua integração na EDS. Esse incentivo deve ser da responsabilidade do MEC, no contexto da revisão curricular em curso e dos órgãos de gestão das organizações escolares.
- Preparação de materiais pedagógicos de EDS que complementem os conteúdos disciplinares e constituição de instrumentos para a sua avaliação e divulgação. Estes materiais poderão ser construídos pelo MEC ou selecionados por ele de entre os construídos por outras entidades nacionais e internacionais e, avaliados e divulgados junto das organizações escolares.
- Promoção nas escolas de espaços de reflexão e formação interpares com vista à clarificação dos conceitos inerentes ao desenvolvimento sustentável.
- Enquadramento na filosofia da EDS dos projetos desenvolvidos nas organizações escolares, quer os de iniciativa interna, quer os que lhe são propostos por entidades externas, principalmente os que tratam das temáticas transversais.
- A (re)organização da escola graças à criação de um grupo de trabalho interno que rececione a informação que seja produzida sobre EDS, que complemente essa informação com pesquisas e que promova a sua divulgação e reflexão junto da comunidade escolar, o

que implica criar espaços de promoção da EDS que podem ser incluídos no horário dos professores e de outros profissionais e dos alunos.

- A (re)organização da escola deve permitir e incentivar as saídas de campo.
- Aprofundamento de parcerias dentro da comunidade local, destacando-se as relações entre a escola, as autarquias e as ONG.
- As organizações escolares devem promover a avaliação dos seus projetos e a sua divulgação, contribuindo para uma reflexão alargada na comunidade educativa sobre o seu enquadramento e pertinência no domínio da EDS.
- Incentivo a projetos multidisciplinares no âmbito da temática EDS que impliquem os conteúdos das diferentes disciplinas e áreas curriculares.
- Criação de condições para que as organizações escolares envolvam os alunos em experiências de aprendizagem significativas para as suas vidas e desenvolvam competências para a ação tendo em conta que as crianças e os jovens podem constituir importantes agentes de mudança nas famílias e na comunidade.
- Utilização dos critérios de qualidade para Escolas-EDS como ponto de partida para a reflexão interna sobre a EDS.
- Criação de espaços de reflexão no princípio de cada ano escolar para, em trabalho colaborativo, se poder refletir sobre a missão da escola no âmbito da EDS. Estamos, também, a falar de comunidades práticas, em que grupos de trabalho identificam um problema comum e apresentam soluções para o resolver. Podemos pensar, por exemplo, em projetos de EDS desenvolvidos em parceria entre as organizações escolares e as autarquias. Nesses espaços poder-se-ia, igualmente, monitorizar e avaliar o PEE/A e o PCT, ou como agora se refere os planos de actividades adaptados às características das turmas.

Os desafios da EDS e o ensino da Geografia

O ensino da Geografia encontra-se impregnado dos princípios do desenvolvimento sustentável e constitui uma boa base de apoio no desenvolvimento da EDS, na educação escolar. Porém, não se distingue, de uma forma geral, do restante contexto escolar, em termos dos desafios da EDS. Por isso, as propostas acima enunciadas, se colocadas em prática, poderão contribuir para uma integração mais eficaz da EDS no ensino da Geografia, tal como em outros domínios do conhecimento.

No entanto, destacamos de seguida algumas propostas, específicas, no âmbito da Geografia.

Na **formação inicial**, os formandos deverão ter oportunidade de:

- Contactar com as temáticas transversais, entre as quais a EDS, para além daquelas que as especificidades disciplinares poderão contemplar, para que os futuros professores tenham a possibilidade de conhecer conteúdos e desenvolver competências no domínio da EDS.
- Questionar as práticas educativas para serem orientadas para o desenvolvimento sustentável, principalmente através do uso de estratégias ativas e centradas num processo de investigação-ação no ensino superior.
- Aprender a pesquisar informação relevante sobre temas de EDS, na perspetiva de uma visão holística baseada na reflexão interdisciplinar e na compreensão do desenvolvimento sustentável no contexto mundial.
- Desenvolver competências de trabalho em equipa e aprender a partilhar experiências.

Na **formação contínua**, os formandos deverão ter oportunidade de:

- Conhecer o corpo documental, internacional e nacional, que fundamenta a EDS e discutir a sua pertinência teórica no contexto do ensino da Geografia.
- Refletir sobre as orientações da política educativa em matéria de EDS e sobre a sua integração no ensino da Geografia.
- Explorar metodologias de aprendizagem e materiais didáticos no domínio da EDS.
- Desenvolver projetos colaborativos que envolvam as organizações escolares e a comunidade com base em problemas de EDS.

Em continuação, podemos reafirmar que a EDS é fundamental para a melhoria da qualidade da educação do século XXI, motivo pelo qual esta investigação se assume como contributo para a implementação da EDS no ensino básico, no quadro da Década. E, à questão de partida respondemos agora de forma cabal que – Sim, é possível a integração da EDS nas escolas do ensino básico, que são aquelas que estiveram no foco da investigação. Não só é possível, como é fundamental que isso aconteça com a maior brevidade possível, dada a urgência de contrariar todo um conjunto de crises da sociedade que a EDS pode ajudar a enfrentar.

Antes de terminar, importa sublinhar que a EDS não deve ser considerada como uma disciplina, nem tão pouco que vem ocupar os espaços das temáticas transversais que têm contribuído para o desenvolvimento sustentável e de que a educação ambiental é um bom exemplo. Ela deve ser entendida, na nossa perspetiva, como uma filosofia, um conjunto de princípios orientadores da educação que promova a inovação pedagógica em termos de

conteúdos e estratégias, de forma a entrar na educação escolar integrada no currículo nacional (ou regional), através dos conteúdos disciplinares, mas também de projetos que, independentemente das temáticas, deverão ser orientados no sentido do desenvolvimento sustentável. Deve, pois, ser entendida como aglutinadora de outras temáticas transversais e não como um nicho que apenas alguns valorizam.

Retenha-se, ainda, que a EDS é encarada, nesta investigação, como um dos caminhos mais adequados à resolução dos desafios da sociedade moderna, emergindo de preocupações próximas das da EA, o que levou a uma certa promiscuidade inicial entre os seus campos e conceitos. No entanto, hoje estão criadas as condições no sentido de uma atuação sem antagonismos, influenciando-se mutuamente, no sentido do DS.

Apesar do trabalho que já está a ser feito e da disponibilidade que os professores possam mostrar, presumivelmente a integração da EDS nas escolas não ficará completa no final da Década, até porque a EDS continuará a complexificar-se dada a tendência para a diversificação dos problemas na sociedade contemporânea. Por isso, quanto maior for o investimento que agora se fizer nesse processo que está em curso, maiores serão as probabilidades de virmos a ter, num futuro próximo, indivíduos preparados com competências para a ação, que sejam capazes de gerir a diversidade no quadro do desenvolvimento sustentável.

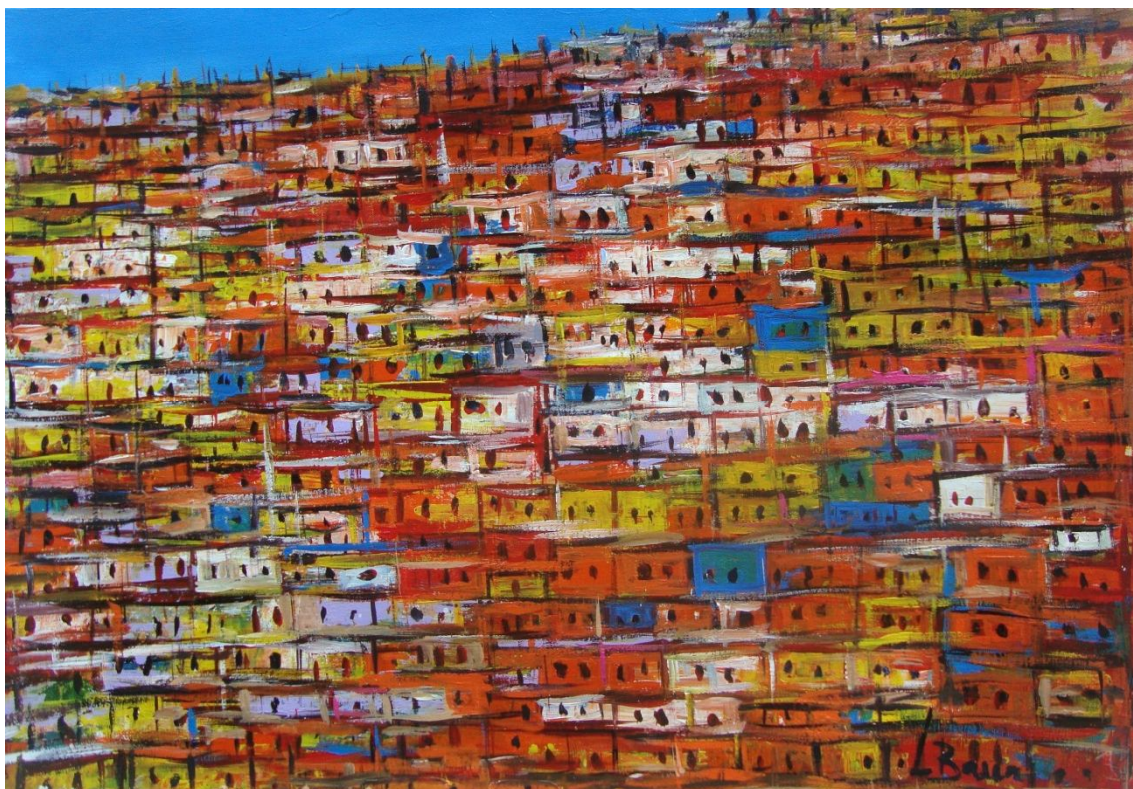
Refira-se, também, que esta investigação poderá ser encarada como um contributo a ter em conta na política educativa, em matéria de EDS, nomeadamente na elaboração das metas curriculares e dos referenciais de educação para a cidadania, em curso, e em outras orientações pedagógicas que visem a implementação da EDS, bem como a sua monitorização e avaliação. Poderá, igualmente, ter interesse ao nível da formação de professores, inicial e contínua, bem como na elaboração de relatórios atinentes à monitorização da Década destinados à avaliação da Década pela UNESCO. Acrescente-se que, embora a investigação privilegie a educação básica, pensamos que algumas das reflexões aqui realizadas poderão ser extensivas ao ensino secundário. Os questionários aqui utilizados poderão constituir instrumentos de estudo noutros contextos, nomeadamente os questionários utilizados no estudo empírico e os relativos aos critérios de qualidade para Escolas-EDS.

Não deixamos de expressar, também, algumas limitações da investigação, sendo uma delas o facto de a mesma ter utilizado uma amostra reduzida das organizações escolares, mas que foi considerada a adequada à investigação e ilustrativa da realidade nacional. No entanto, não podemos fazer generalizações. Outra limitação é relativa à extinção do currículo nacional do ensino básico que deixou de constituir o documento orientador da gestão do currículo e como

tal não é pertinente apresentar sugestões para o seu enriquecimento, como inicialmente previsto. Porém, os desafios apresentados poderão ser tidos em conta na revisão curricular em curso, na elaboração das metas curriculares, nos referenciais de educação para a cidadania e no enriquecimento dos programas disciplinares.

Por fim, na linha de Palmer (1998) verifica-se no contexto desta investigação, o paradoxo da urgência de se viver em sustentabilidade e de estarem criadas do ponto de vista teórico as condições para a implementação da EDS e de ela não se efetivar na escolarização com a profundidade prevista.

A mensagem final desta investigação é acreditar que o trabalho pedagógico para a tomada de consciência das verdadeiras dimensões das crises da sociedade é mais do que nunca urgente, devendo-se investir na EDS de modo a preparar as crianças e os jovens e, também a população em geral, de forma a nascer daí a esperança de uma transformação positiva da sociedade, onde todos tenham a oportunidade de receber uma educação e aprender os valores, comportamentos e modos de vida necessários para se alcançar um futuro sustentável.



Histórias de vida. Livros e casas (Fotografia livre de tela de autor anónimo).
Gomes M, Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

Bibliografia

A

- ABAE (2012) *Evolução das Eco-Escolas em Portugal, 1996-97 a 2009-10*. ABAE, Lisboa. [Acedido em 15 de janeiro de 2012]. www.abae.pt
- Adams M (2006) *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, 29-31 January 2006. [Acedido em 23 de janeiro de 2012]. www.iucn.org
- Afonso MM, Fernandes AP (2005) *abCD Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. Instituto Marquês de Valle Flôr/OIKOS – Cooperação e Desenvolvimento, Lisboa. [Acedido em 17 de julho de 2012]. http://arquivo.esd.ips.pt/esd/sdi/recursos/fdc_abcd.pdf
- Alberto A (2001) *O Contributo da Educação Geográfica na Educação Ambiental. A Geografia no Ensino Secundário*. Coleção Estudos de Geografia Humana e Regional, nº43, Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alonso L (Coord.), Sousa F, Gonçalves LL, Medeiros C, Carvalhinho C (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional de Educação e Formação/Direcção Regional de Educação e Formação, Governo dos Açores.
- Alves R (2004) *Livro sem fim*. Edições Asa, Porto.

Amaral D Freitas (1994) Prefácio. In Amaral D Freitas, Almeida M Tavares (Coord.) *Direito do ambiente*. INA – Instituto Nacional de Administração, Oeiras.

Antúñez S, del Carmen LM, Imbernon F, Parcerisa A, Zabala A (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Editorial Graó, Barcelona.

APA (2005) *Protocolo de cooperação para promover a Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional e o Ministério da Educação. APA, Lisboa. [Acedido em 16 de julho de 2012]. www.apambiente.pt/cms/view/page_doc.php?id=634

APA (s/data:a) Educação Ambiental. Conceito e História. APA, Lisboa. [Acedido em 25 de setembro de 2008]. www.apambiente.pt

APA (s/data:b) Políticas de ambiente. APA, Lisboa. [Acedido em 25 de setembro de 2008]. www.apambiente.pt

APA (s/data:c) *Convenção sobre diversidade biológica*. Decisão do Conselho nº93/626/CEE de 25/10/1993, Documento nº6283, Versão 1 (em vigor desde 13/12/1993). [Acedido em 20 junho 2012]. <http://siddamb.apambiente.pt/publico/documentoPublico.asp?documento=6283&versao=1&searcher=contactar¬a=0&prefix=&qstring=contactar%20nacional%3As%20comunitaria%3As%20internacional%3As%20jurisprudencia%3As%20doutrina%3As%20outro%3As%20legislacao%3As>

APA (s/data:d) *Controlo da poluição atmosférica*. Decisão relativa à celebração da Convenção-Quadro das Nações Unidas relativa às alterações climáticas. Decisão do Conselho nº94/69/CE de 15/12/1993, Documento nº454, Versão 1 (em vigor desde 21/03/1994). [Acedido em 20 junho 2012]. <http://siddamb.apambiente.pt/publico/documentoPublico.asp?documento=454&versao=1&searcher=jur%EDdicos¬a=0&prefix=&qstring=jur%EDdicos%20nacional%3As%20comunitaria%3As%20internacional%3As%20jurisprudencia%3As%20doutrina%3As%20outro%3As%20legislacao%3As>

APA (s/data:e) *Aprova, em nome da Comunidade, a Convenção Aarhus*. Decisão do Conselho nº2005/370/CE de 17/02/2005, Documento nº27209, Versão 1 (em vigor desde 06/06/2005). [Acedido em 20 junho 2012]. <http://siddamb.apambiente.pt/publico/documentoPublico.asp?documento=27209&versao=1>

Aranha MR (2003) Programa Life. Um Instrumento Financeiro para o Ambiente. *Pessoas e Lugares – Jornal de Animação da Rede Portuguesa Leader+*, II Série, nº6, janeiro/fevereiro 2003. [Acedido em 21 de julho de 2012]. <http://www.minhaterre.pt/IMG/pdf/jornalpl06.pdf>

ASPEA (s/data) *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. [Acedido em 21 de setembro de 2012]. <http://www.aspea.org/TratadoEducAmbientInt7Abr.pdf>

B

Beck U (2001) *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Éditions Aubier, Paris.

- Bednarz SW (2003) Nine Years On: Examining Implementation of the National Geography Investigation. *Journal of Geography*, 102(3): 99-109. [Acedido em 10 de agosto de 2012]. <http://dx.doi.org/10.1080/00221340308978531>
- Benest G (Coord.) (2009) *Mondialisation & Environment*. Ellips, Paris.
- Bertrand M (2004). *O essencial sobre a ONU*. Editorial Bizâncio. Lisboa.
- Bettencourt A (2009) Cidadania: Políticas e práticas - desencontros. In Chorão S (Org.) *A Escola como Espaço Social*. Porto Editora, Porto, p.69-93.
- Bifani P (1999) *Medio Ambiente e Desarrollo Sostenible*. Editora IEPALA - Instituto de Estudios Políticos para América Latina y Africa, Madrid.
- Blaxter L, Huges C, Tight M (2006) *How to Research* (3rd edition). Open University Press, McGraw-Hill Education, London.
- Bogdan R, Biklen K (1982) *Qualitative Research for Education*. Allyn and Bacon, Boston.
- Bonnefous E (1990) *Réconcilier l'Homme et la Nature*. Press Universitaires de France, Paris.
- Botelho A (s/data) Método. Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Verbo, Lisboa/São Paulo, Vol. 13, p.525-526.
- Breiting S, Mayer M, Mogensen F (2006) *Critérios de qualidade para escolas EDS. Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Tradução de Gomes M). Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Austria.

C

- Cachinho H (2005) Formação e inovação na educação geográfica. Os desafios da pós-modernidade. In Associação de Professores de Geografia/Asociación de Geógrafos Españoles (Eds.) *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, p.453-472.
- Cachinho H (2008) Geography education in Portugal; discourses and practices. In Donert K, Wall G (Eds.) *Future Prospects in Geography*. Herodot Conference Proceedings, Liverpool Hope University Press, Liverpool, p.19-26.
- Cachinho H (2011) Inovações didáticas e ensino da geografia: o potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. In Delgado Peña J, Lázaro y Torres ML, Marrón Gaité MJ (Coords.) *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, Asociación de Geógrafos Españoles/Associação de Professores de Geografia, Málaga.
- Cachinho H (2012) A EDS no Currículo Nacional. In *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. CNE, Lisboa, p.157-179.
- Câmara AC, Ferreira CC, Silva LU, Alves ML (2002) *Geografia - Orientações Curriculares - 3ºCiclo*. ME/DEB, Lisboa.
- Caride J, Meira P (2004) *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Instituto Piaget, Lisboa.

- Carson R (1969) *Primavera Silenciosa* (Tradução de Polillo R). Edições Melhoramentos, 2ª Edição, São Paulo.
- Carta da Terra (2000) Carta da Terra. Versão aprovada pela Comissão da Carta da Terra, UNESCO, Paris. [Acedidos em 17 de julho de 2012]. <http://www.cartadaterra.com.br/pdf/CartadaTerra.pdf>; <http://www.aspea.org/carta%20terra.htm>
- Cavaco M (1992) *Educação Ambiental para o Desenvolvimento. Testemunhos e Notícias*. Escolar Editora, Lisboa.
- CE (1988) Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos no seio do Conselho relativa à educação relativa ao ambiente de 24 de maio de 1988 (88/C 177/03). Conselho da Europa, Bruxelas. [Acedido em 18 de junho de 2008]. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706\(02\):PT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(02):PT:NOT)
- CE (2002) A Estratégia de Lisboa – Acontecer a Mudança. Comunicação da Comissão ao Conselho Europeu da Primavera em Barcelona. Documento COM(2002)14 final, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas.
- CE (2010) Estratégia Europa 2020. Versão adotada pelo Conselho Europeu de 19 de Novembro (2010/C 327/05). Conselho da Europa, Bruxelas. [Acedido em 16 de julho de 2012]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>
- Charbonneau S (2009) *Résister pour sortir du développement*. Sang la Terre, Paris.
- Chauveau L (2005) *Petit Atlas des risques écologiques*. Larousse, Baume-les-Dames, France.
- Chovin P, Roussel A (1971) *A poluição atmosférica*. Editora Arcádia, Águeda.
- CIDAADS (2011) Comunicação de encerramento. *II Conferência CIDAADS - A EDS na Sociedade do Conhecimento, Resumos*. CIDAADS, Lisboa, 28-30 de Outubro de 2011.
- Clube de Roma (2002). *Ningún límite al conocimiento, sino a la pobreza: Hacia una sociedad del conocimiento sostenible. En ocasión del 30º aniversario del Primer informe del Club de Roma: Los límites del crecimiento*. Contribución del Club de Roma a la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible 2002. Universidad del Cauca, Santo Domingo, Colombia. [Acedido em 11 de agosto de 2008]. http://investigacion.unicauca.edu.co/vri/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=45&Itemid=381
- CNE (1999) *A sociedade da informação na escola*. CNE, Lisboa.
- CNE (2004) *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. CNE, Lisboa.
- CNE (2007) *Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação*. CNE, Lisboa.
- CNE (2012) *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. CNE, Lisboa.
- CN-UNESCO (2006) *DNUEDS 2005-2014. Contributos para a sua dinamização em Portugal*. CN-UNESCO, Lisboa.
- Coelho M, Durão D, Duarte, M (2002) Análise de Grupos Estratégicos de Empresas Portuguesas face ao Ambiente. *XII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica*, Vol.III, p.50-59.

Costa F (s/data) Metodologia. Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Verbo, Lisboa/São Paulo, Vol.13: 525-526.

Costa H (2007) *Contributo das saídas de campo na lagoa dos salgados para a identificação de Indicadores de sustentabilidade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia: Especialização em Educação, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente, Universidade do Algarve, Faro.

Couto A, Bryan N (Org.) (2005) *Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável: dos problemas sociais aos fundamentos multidisciplinares*. Edições Rede AlfaPlanGIES, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

CRP (1976) *VII Revisão Constitucional, 2005*. CRP, Assembleia da República. [Acedidos em 20 de junho de 2008].
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>;
http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p01.htm

CUE (2006) *Nova Estratégia da EU para o Desenvolvimento Sustentável*. Conselho da União Europeia, Bruxelas. [Acedido em 6 de agosto de 2012].
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/06/st10/st10117.pt06.pdf>

Cumming G (2011) *Spatial Resilience in Social-Ecological Systems*. Springer, London.

D

Daveau S (2012) Prefácio. In Ribeiro O (2012) *O ensino da Geografia*. Porto Editora, Porto.

Delors J (2001) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa, Porto.

Denscombe M (2007) *The Good Research Guide* (3rd edition). Open University Press, McGraw-Hill Education, Berkshire.

Dey I (1993) *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge, London.

DGIDC (2007) *Orientações para a introdução das TIC nas ACND do 8º ano*. DGIDC/ME – Ministério da Educação, Lisboa. [Acedido em 10 de julho de 2012]. <http://moodle.crie.min-edu.pt/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=11375>

Dicionário de Língua Portuguesa (7ª Edição) (1994). Porto Editora, Porto.

DR (1978) *Declaração universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro 1948*. Diário da República, 1ª série, nº57 de 9 de março de 1978.

DR (1986) Lei nº46/86. *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República, 1ª série, nº237 de 14 de outubro de 1986.

DR (1987a) Lei nº11/87. *Lei de bases do ambiente*. Diário da República, 1ª série, nº81 de 7 de abril de 1987.

- DR (1987b) Lei nº31/87. *Alteração por ratificação, do Decreto-Lei nº125/82, de 22 de abril Conselho Nacional de Educação*. Diário da República, 1ª série, nº155 de 9 de julho de 1987.
- DR (1988) Decreto nº20/88. *É aprovado, para ratificação o Protocolo de Montreal*. Diário da República, 1ª série, nº200 de 30 de agosto de 1988. Diário da República, 1ª série-A, nº217 de 19 de setembro de 1987.
- DR (1989a) Decreto-Lei nº43/89. *Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola*. Diário da República, 1ª série, nº29 de 3 de fevereiro de 1989.
- DR (1989b) Despacho nº8/SERE/89. *Regulamenta o Conselho Pedagógico e seus órgãos de apoio*. Diário da República, nº32-II de 08 de fevereiro de 1989.
- DR (1991) Decreto-Lei nº172/91. *Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ª série-A nº107 de 10 de maio de 1991.
- DR (1993) Decreto nº20/93. *É aprovada, para ratificação, a Convenção sobre Alterações Climáticas* e Decreto nº.21/93. *É aprovada, para ratificação, a Convenção sobre a Diversidade Biológica*. Diário da República, 1ª série-A, nº143 de 21 de junho de 1993.
- DR (1996) Decreto-Lei nº224-A/96. *Alteração à Lei bases do ambiente*. Diário da República, 1ª série-A, nº274 de 26 de novembro de 1996.
- DR (1997) Lei nº115/97. *Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro*. Diário da República, 1ª série-A, nº217 de 19 de setembro de 1997.
- DR (1998) Decreto-Lei nº115-A/98. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ª série-A, nº102 de 4 de maio de 1998.
- DR (1999) Lei nº24/99. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio — aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República, 1ª série-A, nº94 de 22 de abril de 1999.
- DR (2001) Decreto-Lei nº6/2001. *Estabelece Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*. Diário da República, 1ª série-A, nº15 de 18 de janeiro de 2001.
- DR (2002a) Lei nº13/2002. *Segunda alteração à Lei de bases do ambiente*. Diário da República, 1ª série-A, nº42 de 19 de fevereiro de 2002.
- DR (2002b) Decreto-Lei nº119/2002. Diário da República, 1ª série-A, nº93 de 20 de abril de 2002.
- DR (2003) Resolução da Assembleia da República nº11/2003. *Aprova, para ratificação a Convenção de Aarhus*. Diário da República, 1ª série-A, nº47 de 25 fevereiro de 2003.
- DR (2004a) Decreto-Lei nº74/2004. Diário da República, 1ª série-A, nº73 de 26 de março.

- DR (2004b) Decreto-Lei nº7/2004. Diário da República, 1ª série-A, nº91 de 17 de abril.
- DR (2005a) Resolução do Conselho de Ministros nº112/2005. Diário da República, 1ª série-B, nº124 de 30 de junho de 2005.
- DR (2005b) Lei nº49/2005. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, 1ª série-A, nº166 de 30 de agosto de 2005.
- DR (2005c) Decreto-Lei nº152/2005. Diário da República, 1ª série-A, nº167 de 31 de agosto de 2005.
- DR (2006a) Aviso nº132/2006. *Convenção de Viena*. Diário da República, 1ª série-A, nº11 de 16 de janeiro de 2006.
- DR (2006b) Parecer do CNE nº1/2006. *Alteração ao Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de março, e respectivos anexos, rectificado pela Declaração de Rectificação nº44/2004, de 25 de maio*. Diário da República, nº11, 2ª série de 16 de janeiro de 2006.
- DR (2007a) Parecer do CNE nº1/2007. *Alteração ao Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de Março, e respectivos anexos, rectificado pela Declaração de Rectificação nº44/2004, de 25 de Maio*. Diário da República, 2ª série, nº132 de 11 de julho de 2007.
- DR (2007b) Resolução do Conselho de Ministros nº109/2007. *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável. ENDS 2015 e Plano de Aplicação*. Diário da República, 1ª série, nº159 de 20 de agosto de 2007.
- DR (2007c) Resolução do Conselho de Ministros nº137/2007. *Modernização tecnológica do sistema de ensino*. Diário da República, 1ª série nº180 de 18 de setembro de 2007.
- DR (2008) *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ª série, nº79 de 22 de abril de 2008.
- DR (2009a) Parecer nº4/2009. *Parecer sobre Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Diário da República, 2ª série, nº149 de 4 de agosto de 2009.
- DR (2009b) Despacho nº19191/2009. *Criação do grupo de trabalho de educação ambiental para a sustentabilidade*. Diário da República, 2ª série, nº160 de 19 de agosto de 2009.
- DR (2009c) Lei nº85/2009. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República, 1ª série, nº166 de 27 de agosto de 2009.
- DR (2009d) Despacho nº25931/2009. *Adopção de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)*. Diário da República, 2ª série, nº230 de 26 de novembro de 2009.
- DR (2011a) Parecer do Conselho Nacional de Educação nº3/2011. *Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Secundário*. Diário da República, 2ª série, nº2 de 4 de janeiro de 2011.

- DR (2011b) Decreto Regulamentar Regional nº17/2011/A. *Estabelece o conjunto de competências-chave e aprova o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Diário da República, 1ª série, nº147 de 2 de agosto de 2011.
- DR (2011c) Recomendação do CNE nº5/2011. *Recomendação sobre Educação para o Risco*. Diário da República, 2ª série, nº202 de 20 outubro de 2011.
- DR (2011d) Despacho nº17169/2011 sobre o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*. Diário da República, 2ª série, nº245 de 23 de dezembro de 2011.
- DR (2011e) Recomendação do CNE nº6/2011. *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. Diário da República, 2ª série, nº245 de 23 de dezembro de 2011.
- DR (2012a) Recomendação do CNE nº1/2012. *Recomendação sobre Educação para a Cidadania*. Diário da República, 2ª série, nº17 de 24 de janeiro de 2012.
- DR (2012b) Decreto-Lei nº139/2012. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1ª série, nº129 de 5 de julho de 2012.
- DR (2012c) Despacho nº10874. *Criação de um grupo de trabalho para as metas curriculares dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 2ª série, nº155 de 10 de agosto de 2012.
- DR (2012d) Despacho nº5306. *Metas Curriculares*. Diário da República, 2ª série, nº77 de 18 de abril de 2012.
- Dunlap R (1993) From environmental to ecological problems. In Calhoun C, Ritzer G (Eds.) *Social Problems*, McGraw-Hill, New York, p.707-735.
- Dupuy P-M (1991) Soft law and the international law of the environment. *Michigan Journal of International Law*, 12(2): 420-435.

E

- EEA (2003) Europe's environment: the third assessment. Environmental assessment Report No10. EEA, Copenhagen.
- Earth Charter (s/data) *Compromiso Nacional sobre la "Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible"*. Earth Charter, Costa Rica [Acedido em 22 de julho de 2008]. [http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/COMPROMISO%20NACIONAL%20SOBRE%20LA%20DEDS%20\(2\).pdf](http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/COMPROMISO%20NACIONAL%20SOBRE%20LA%20DEDS%20(2).pdf)
- Elliot J (1999) *An Introduction to Sustainable Development* (2nd Edition). Routledge, Londres.
- Elphinstone L, Schweitzer R (1998) *How to get a Research. A survival Guide*. Allen & Unwin, St. Leonards, Australia.

F

- Fernandes JA (1983) *Manual de Educação Ambiental*. Coleção O Ambiente e o Homem, Secretaria de Estado do Ambiente, Comissão Nacional do Ambiente – GEP, Lisboa.
- Fien J, Tilbury D (2002) The global challenge of sustainability. In Tilbury D, Stevenson R, Fien J, Schreuder D (Eds.) *Education and sustainability: responding to the global challenge*, 1-12. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Fontes P (1998) *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Coleção Campo da Educação, Campo das Letras, Porto.
- Freitas M (2004a) A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/Professores. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, Vol.2, nº2, p.547-575. [Acedido em 25 de maio de 2008]. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>
- Freitas M (2004b) Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da Década das Nações Unidas. I *Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones educativas en América Latina*, General Pico, Argentina, 1-3 de julho de 2004. [Acedido em 25 de maio de 2008]. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/255.pdf>
- Freitas M (2006) Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41: 133-147. [Acedido em 6 de setembro de 2012]. <http://www.rieoei.org/rie41a06.htm>
- Freitas MC (1989a) Conceito. In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Verbo, Lisboa, Vol.1, p.1078.
- Freitas MC (1989b) Definição. In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Verbo, Lisboa, Vol.1, p.1299.

G

- Gago M (2009) Comunicação. In Miguéns M (Dir.) *Seminário Educação, Ciência e Sociedade, Educação, Ciência e Sociedade (Actas de Seminários realizados, respectivamente, em 31 de maio, 28 de novembro e 7 de dezembro de 2006)*. CNE, Lisboa, p.21-29.
- Gaudiano E (2003a) Hacia un decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. *Revista Agua y Desarrollo Sustentable*, 1(5): 16-19.
- Gaudiano E (2003b) Atisbando la construcción conceptual de la Educación Ambiental en México. In Bertely M (Coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, p.243-275. [Acedido em 15 de julho de 2012]. <http://pt.scribd.com/doc/52603887/Gonzalez-Gaudiano-Atisbando-La-Educacion-Ambiental>
- Gaudiano E (2004) Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable. *Conferência Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, Universidade de Minho, Braga. [Acedido em 2 de julho de 2008]. <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-Informe%20Final.pdf>

- George P (1984) *O meio ambiente*. Edições 70, Lisboa.
- Gil A, Cachinho H (2011) O Processo de Bolonha e as reformas Curriculares da geografia em Portugal. *Actas do VII Congresso da Geografia Portuguesa*, Coimbra, 16-28 de novembro de 2009.
- Giordan A, Souchon C (1997) *Uma Educação para o Ambiente*. IIE/IPAMB, Lisboa.
- Goetz J, LeCompte M (1984) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press, New York.
- Gomes CA (2008) *Elementos de apoio à disciplina de Direito Internacional do Ambiente*. Edição AAFDL – Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa, Lisboa.
- Gomes J (2009) *Programa Eco-Escolas: um contributo para a sua avaliação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Ambientais: Cidadania e Participação, Universidade Aberta, Lisboa. [Acedido em 6 de agosto de 2012]. http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/tese_joao_gomes.pdf
- Gomes M (1995) *Geografia Física e Educação Ambiental. Estudo de Dois Casos na Costa Sudoeste*. Dissertação de Mestrado em Geografia Física e Ambiente, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gomes M (2001) *Itinerários Ambientais. Percursos e formação*. ME, DGIDC, Lisboa.
- Gomes M (2006) Geografia da Sustentabilidade. Uma reflexão face aos desafios contemporâneos. In Gaité M, López L (Eds.) *Cultura Geográfica Y Educación Ciudadana. Actas do III Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia*, Almagro, Espanha, 23 e 25 de novembro de 2006.
- Gomes M (2010) No terreno. Educação para o desenvolvimento sustentável: das teorias às práticas. *Revista Noesis*, 80, janeiro/março 2010, p.30-33.
- Gomes M (2011) *Quantas vidas tem um gato? Quantas vidas tem Patrícia?* Casa dos Açores de Nova Inglaterra, Fall River, Massachusetts, USA.
- Gomes M (2012) Projetos em EDS: apresentação geral. *Seminário Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. CNE, Lisboa, p.211-212.
- Gomes M (Coord.), Teixeira F, Almeida F, Alves F (2001) *Guia Anotado de Recursos de Educação Ambiental*. ME/IPAMB, Lisboa.
- Graves N (1985) *La enseñanza de la Geografía*. Ed. Visor, Madrid.
- Guerra J (2009) Sustentabilidade e participação: O papel dos executivos municipais no envolvimento das populações. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol.18, nº4 (outubro/diciembre 2009), p.605-625. [Acedido em 17 de julho 2012]. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12211871001.pdf>

H

- Haigh N (1994) Direito Comunitário do Ambiente. In Amaral D Freitas, Almeida M Tavares (Coord.) *Direito do ambiente*. INA – Instituto Nacional de Administração, Oeiras.

Hesselink F, van Kempen P, Wals A (Eds.) (2000) *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.

Holden M (2010) The Rhetoric of Sustainability: Preversity, Futility, Jeopardy? *Sustainability*, 2: 645-659. [Acedido em 23 de julho de 2012]. <http://www.mdpi.com/2071-1050/2/2/645>

Hopkins C, McKeown R (2002) Education for sustainable development: An international perspective. In Tilbury D, Stevenson R, Fien J, Schreuder D. (Eds.) *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK, p.13-24.

I

IA (2006) *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Adoptada na Reunião de Vilnius, 17-18 de março de 2005*. IA, Amadora.

INAMB (1975) *Carta de Belgrado*. Adotada no Colóquio Sobre Educação Ambiental, organizado pela UNESCO e pelo PNUA - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. INAMB, Lisboa. [Acedido em 20 de novembro de 2009]. http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf

INAMB (1987) *Declaração do Ambiente. Adoptada pela Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente*. INAMB, Lisboa.

INAMB (1993) *Agenda 21. Documentos da Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (1992)*. INAMB, Lisboa.

IUCN (1970) *International working meeting on Environmental Education in school curriculum. Final Report*. IUCN (Commission on Education) jointly with UNESCO, Foresta Institute for Ocean and Mountain Studies, Carson City, Nevada, USA, 20 June-10 July 1970.

IUCN/UNEP/WWF (1991) *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland.

IUCN/UNEP/WWF (1980) *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Prepared by the IUCN with the advice, cooperation and financial assistance of the UNEP and WWF, and in collaboration with the FAO and UNESCO, Gland, Switzerland.

J

Jacobi P (2003) Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, Vol.118, março de 2003, p. 189-205. [Acedido em 3 de agosto de 2008]. http://www.ufmt.br/gpea/pub/jacobi_artigoeducamab-cadpesq-2002.pdf

Janqueix-Yacono D (1991) Réflexions sur l'environnement, sa dégradation, sa pollution. *Hommes et terres du Nord*, nº4, p. 194-207.

K

Kakabadse Y (1997) Education for a sustainable future. From international consensus to action: The IUCN Perspectives. *Proceedings of the Thessaloniki International Conference*,

Environment and Society: Education and public awareness for sustainability, UNESCO and the Government of Greece, 8-12 December 1997, p.107-110.

Kakabadse Y (2008) Entrevista. In TextoBR – um blog de fatos e ideias. [Acedido em 13 de julho de 2012]. <http://www.textobr.com/?p=18>

Kiss A (1994) Direito Internacional do Ambiente. In Amaral D Freitas, Almeida M Tavares (Coord.) *Direito do ambiente*. INA – Instituto Nacional de Administração, Oeiras.

Kitchen R, Tate N (2000) *Conducting Research into Human Geography: Theory, Methodology and Practice*. Prentice-Hall, Harlow.

Krueger R, Gibbs D (Eds.) (2007) *The Sustainable Development Paradox: Urban Political Economy in the United States and Europe*. Guilford Press, New York.

L

Lacoste Y (1976) *A Geografia serve antes e mais para fazer a guerra*. Iniciativas Editoriais, Lisboa.

Latouche S (2005) *L'Occidentalisation du monde*. La Découvert/Poche, Paris.

Latouche S (2006) *Le pari de la décroissance*. Librairie Arthème Fayard, Éditions Mille et une nuits, Paris.

Latouche S (2007) *Petit traité de la décroissance sereine*. Éditions Mille et une nuits, Paris.

Leite C, Gomes L, Fernandes PT (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Edições Asa, Porto.

M

Malthus (1981) Ensaio sobre o princípio da população (Tradução de Saló E). Colecção Clássicos, Publicações Europa-América, Mira-Sintra, Mem Martins.

Maroco J (2003) *Análise Estatística. Com Utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lisboa.

Marshall C, Rossman G (1999) *Designing qualitative research* (3rd edition). Sage, Thousand Oaks, California, USA.

Marshall P (1997) *Research Methods. How to design and conduct a successful project*. How to Books Ltd, Plymouth, UK.

Marten G (2001) *Human ecology. Basic concepts for sustainable development*. Earthscan Publications, London, UK. [Acedido em 8 de julho de 2012]. <http://www.gerrymarten.com/human-ecology/tableofcontents.html>

Martinez L, Ferreira A (2007) *Análise de Dados com SPSS, Primeiros Passos* (2^a Edição). Escolar Editora, Lisboa.

ME (1987) *Da escola curricular à escola cultural. Relatório de Seminário*. ME, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa.

- ME/DEB (2001) *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. ME/DEB, Lisboa.
- Meadows D, Randers J, Meadows D (2004) *Limits to Growth, the 30-year update*. Chelsea Green Publishing Company, White River Junction, Vermont, USA.
- Meira P (2005) Eloxio da Educación Ambiental. *XII Jornadas Pedagógicas da ASPEA: Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*. ANAIS, ASPEA, Lisboa, p.14-18.
- Mérenne-Schoumaker B (1999) *Didáctica da Geografia*. Edições Asa, Porto.
- Mintu-Wimsatt A, Lozada H (1996a) Introduction. In Mintu-Wimsatt A, Lozada H (Eds.) *Green Marketing in a Unified Europe*. The Haworth Press, New York, p.1-4.
- Mintu-Wimsatt A, Lozada H (1996b) Sustainable Development in International Business: A Holistic Perspective. In Mintu-Wimsatt A, Lozada H (Eds.) *Green Marketing in a Unified Europe*. The Haworth Press, New York, p.65-74.
- Mikkelsen B (2005) *Methods for Development Work and Research: A New Guide for Practitioners* (2nd Edition). Sage Publications, New Delhi, India.
- Mitchell RJ (1980) *Experiences in appropriate technology*. The Canadian Hunger Foundation, Ottawa, Canada.
- MNE (2004) *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório de Portugal*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, MNE, Lisboa. [Acedido em 28 setembro de 2012]. www.ipad.mne.gov.pt
- Morujão A (s/d) Método. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Verbo, Lisboa/São Paulo, Vol.3, p.852-854.
- MPAT (1987) *O nosso futuro comum – Uma Terra, um Mundo – O testemunho da Comissão Mundial para o Desenvolvimento e Ambiente*. MPAT, Gabinete de Estudos e Planeamento de Administração do Território, Lisboa.
- Murray FB, Porter AC (1996) Pathway from the liberal arts curriculum to lessons in the school. In Murray FB (Ed.) (1996) *The Teachers Educator's Handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. American Association of Colleges for Teacher Education, The Jossey-Bass Education Series, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA, p.155-178.
- Murteira B, Ribeiro C, Silva J, Pimenta C (2002) *Introdução à Estatística*. McGraw-Hill, Lisboa.
- N**
- NU (2000) *ABC de las Naciones Unidas*. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, New York, USA.
- Newport D, Chesnes T, Lindner A (2003) The “environmental sustainability” problem: Ensuring that sustainability stands on three legs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4): 357-363. [Acedido em 21 agosto de 2012]. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839820&show=abstract>

Nóvoa A (2007) Conferência de apresentação. In *CNE - Conselho Nacional de Educação, Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação*. CNE, Lisboa, p.19-34.

O

Oliveira M (2008). *Education for Sustainable Development within the Formal Curriculum in Costa Rica: The Example of Earth Charter Materials in Primary Schools. A Contribution to the UN DESD, 2005-2014*. Master of Arts in Peace Education, Research Project, UPEACE - University for Peace, Costa Rica.

P

Paço A (2004) As organizações Não Governamentais de Ambiente (ONGA'S) em Portugal. *Texto para Discussão – nºM – 15/2004*, Universidade da Beira Interior, Departamento de Gestão e Economia, Covilhã. [Acedido em 13 de maio de 2008]. <http://www.dge.ubi.pt/investigar/TDiscussao/2004/M152004.pdf>

Palmer J (1998) *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. Routledge, Londres.

Palmer J, Neal P (1994) *The Handbook of Environmental Education*. Routledge, London.

Pedro N (2011) *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores*. Dissertação de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Pedrosa A, Leite L (2004) Educação Científica, Exercício de Cidadania e Gestão Sustentável de Resíduos Domésticos. In *“Boletín das Ciencias”*, Universidade do Minho [Acedido em 22 de março de 2009]. <http://en.scientificcommons.org/8413220>

Pelt J-M (2007) *C'est vert et ça marche*. Fayard, Paris.

Perdan S, Azapagic A, Clift R (2000) Teaching sustainable development to engineering students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(3): 267-279.

Pereira A (2006) SPSS - Guia Prático de Utilização, Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia (7ª edição). Edições Sílabo, Lisboa.

Pereira P (1994) Direito Internacional Público do Ambiente: as Convenções Internacionais e suas implicações para Portugal. In Amaral D Freitas, Almeida M Tavares (Coord.) *Direito do ambiente*. INA – Instituto Nacional de Administração, Oeiras.

Pestana MH, Gageiro JN (2005) Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS (4ª edição). Edições Sílabo, Lisboa.

Pimenta C (1994) Enquadramento Geral da Problemática do Ambiente. In Amaral D Freitas, Almeida M Tavares (Coord.) *Direito do ambiente*. INA – Instituto Nacional de Administração, Oeiras.

Pörsken U (1989) *Plastikwörter, Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Punch KF (2005) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (2nd Edition). Sage Publications, London.

R

Ramade F (1987) *Les catastrophes écologiques*. McGraw-Hill, Londres.

Ramos-Pereira A, Ramos C, Laranjeira M (2000) A Reserva Ecológica Nacional (REN): sua importância para o ambiente e o ordenamento do território. *Finisterra*, XXXV(70): 7-40.

Ramos-Pereira A (2001) O(s) Oceano(s) e as suas Margens. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Ramos-Pereira A (2002) *Geografia Física e Ambiente*. Universidade Aberta, Lisboa.

Ramos-Pereira A (2011) Vulnerabilidades da zona costeira. III Conferências do IGOT - Zona Costeira: um Território Resiliente? IGOT, Universidade de Lisboa, Lisboa, 20 de maio de 2011.

Redclift M, Woodgate G (2000) *The international handbook of environmental sociology*. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, UK.

Ribeiro O (2012) *O ensino da Geografia*. Porto Editora, Porto.

Roldão M (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. ME/DEB, Lisboa

Rougerie G (2000) *L'homme et son milieu. L'évolution du cadre de vie*. Nathan, Paris.

S

Sá M (2008) *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB: Contributos da Formação de Professores*. Dissertação de Doutoramento em Didática, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

Sachs I (1986) *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. Vertice, São Paulo.

Sachs I (1997) *L'écodéveloppement - stratégies pour le XXIe siècle*. Collections Alternatives Économiques, Syros, Paris.

Santos L (1989) Educação. *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Verbo, Lisboa, Vol.2, p.23.

Sato M (2006) Evolving Environmental Education and its relation to EPD and ESD. Overview of the Conceptual Development based on a series of International Discussion on Environmental Education. *UNESCO Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD): Reorienting Education to Address Sustainability*, Kanchanaburi, Tailândia, 1-3 de maio de 2006. [Acedido em 13 de maio de 2008]. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/workshops/kanchanburi/sato_ee_esd.pdf

Sato M (2005) Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. *XII Jornadas Pedagógicas da ASPEA: Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*. ANAIS, ASPEA, Lisboa, p.18-20.

- Schmidt L (2005) Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *XII Jornadas Pedagógicas da ASPEA: Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*. ANAIS, ASPEA, Lisboa, p.20-23.
- Schmidt L (2010) Feito e Dito. O pontapé na porta. *Revista Noesis*, 80, janeiro/março 2010, p.34-37.
- Schmidt L, Gil Nave J, Guerra J (2005) *Autarquias e Desenvolvimento Sustentável. Agenda 21 Local e Novas Estratégias Ambientais*. Fronteira do Caos, Porto.
- Schmidt L, Nave J, Guerra J (2010) *Educação Ambiental. Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. ICS – Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.
- Seis M (2001) Confronting the Contradiction: Global Capitalism and Environmental Health. *International Journal of Comparative Sociology*, 42(1-2): 123-144. [Acedido em 18 de julho de 2008]. <http://cos.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1-2/123>
- SEP/SEMARNAT (2005) *Compromiso Nacional por la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable*. SEP/SEMARNAT, México. [Acedido em 16 de julho de 2012]. http://www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/Documents/compromiso_nacional.pdf
- Silva E, Gabriel R (2007) *As atitudes face ao Ambiente em regiões Periféricas*. Fundação para a Ciência e Tecnologia, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Smouts M-C (Dir.) (2008) *Le développement durable. Les termes du débat* (2^e Edition). Coursus, Armand Colin, Paris.
- Sterling S (1992) Mapping Environmental Education – Progress, Principles and Potential. In Filho L, Palmer J (Eds.) *Key Issues in Environmental Education: Volume 1*. The Horton Print Group, Bradford, UK.
- Soromenho-Marques V (2010) Questões e razões. O que significa educar para o DS? *Revista Noesis*, 80, janeiro/março 2010, p.27-29.
- Soromenho-Marques V (2012) Enquadramento da EDS. In *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. CNE - Conselho Nacional de Educação, Lisboa, p.103-110.

T

- Travassos EG (2001). A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, 1(2): 1-12. [Acedido em 13 de maio de 2008]. <http://www.uepb.edu.br/eduep/rbct/sumarios/pdf/educamb.pdf>
- Tilbury D (2011) *Educación para el Desarrollo Sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. UNESCO, Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible, División de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, Paris.

U

- UN (1989) *Convention on the Rights of the Child*. UN General Assembly, Document A/RES/44/25 (12 December 1989) with Annex, The Circumcision Reference Library [Acedido em 17 de julho de 2012]. <http://www.cirp.org/library/ethics/UN-convention/>

- UN (1997) *Critical Trends: Five years after Rio: Where do we stand?* United Nations Department of Public Information, DPI/SD/1910, June 1997. [Acedido em 1 de agosto de 2008]. <http://www.un.org/ecosocdev/geninfo/sustdev/5years.htm>
- UN (2002) *Johannesburg Declaration on Sustainable Development – From our origins to the future*. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development. [Acedido em 20 de outubro de 2009]. http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/POI_PD.htm
- UNESCO (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education - Final Report*. Organized by UNESCO in co-operation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 october 1977, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1984) *Activities of the UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme (1975-1983)*. ED. 84/WS/36, Boudin, Paris.
- UNESCO (1987) *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Full report: Bookmarked pdf*. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 - Development and International Co-operation: Environment, UN Documents: Gathering a Body of Global Agreements. [Acedido em 8 de julho de 2012]. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- UNESCO (1997a) *Éduquer pour un Avenir Viable: une vision transdisciplinaire pour l'Action Concertée*. UNESCO, EPD-97/CONF.401/CLD.1, November 1997.
- UNESCO (1997b) Declaration of Thessaloniki. *Thessaloniki International Conference, Environment and Society: Education and public awareness for sustainability*, UNESCO and the Government of Greece, 8-12 December 1997.
- UNESCO (1998) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, ED/90/CONF/205/1, UNESCO.
- UNESCO (2001) *Educação para todos: O compromisso de Dakar* (Tradução de Oliveira LL). Texto adoptado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, 26-28 de abril de 2000. UNESCO/CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, Ação Educativa, Brasil. [Acedido em 17 de julho de 2012]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO (2005a) *Proyecto de plan de aplicación internacional del decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO, 171ª Reunión do Consejo Ejecutivo, 171 EX/7, Paris, 12 de abril de 2005. [Acedido em 21 de julho de 2012]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139023S.pdf>
- UNESCO (2005b) *International Implementation Scheme*. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), UNESCO Education Sector, ED/DESD/2005/PI/01, October 2005. [Acedido em 21 de julho de 2012]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO (2007) *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014) - The First Two Years*. UNESCO, Paris. [Acedido em 16 de julho de 2012]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>

UNESCO (2008) Fourth International Conference on Environmental Education “Environmental Education towards a Sustainable Future - Partners for DESD”. *DESD Quarterly Highlights*, march 2008, UNESCO, Education for Sustainable Development, United Nations Decade (2005-2014). [Acedido em 23 de abril de 2008]. http://portal.unesco.org/education/en/files/51172/12075616265DESDhighlights_MARCH08.pdf/DESDhighlights%2BMARCH08.pdf

UNESCO (2009) *Bonn Declaration*. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn, Germany, 31 March - 2 April 2009, UNESCO/Federal Ministry of Education and Research, ED/DESD/2009/1. [Acedido em 16 de julho de 2012]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>

V

van Bellen HM (2002) *Indicadores de Sustentabilidade: uma análise comparativa*. Dissertação de Doutoramento em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. [Acedido em 6 de agosto de 2012]. [http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1188902033989_1460031917_8589/Tese de Van Bellen](http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1188902033989_1460031917_8589/Tese%20de%20Van%20Bellen)

W

Wals AEJ, Jickling B (2002) “Sustainability” in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3): 221-232. [Acedido em 28 de setembro de 2008]. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839783&show=html>

Wals AEJ (2012) *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. DESD Monitoring & Evaluation - 2012, UNESCO Education Sector, Paris. [Acedido em 28 de setembro de 2008]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

Z

Zeller F (2009) Comunicação de abertura. *Seminário Educação, Ciência e Sociedade, Educação, Ciência e Sociedade (Actas de Seminários realizados, respectivamente, em 31 de maio, 28 de novembro e 7 de dezembro de 2006)*. CNE, Lisboa, p.95-100.

Zitzke V (2002) Educação Ambiental e Ecodesenvolvimento. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Vol.9, p.175-178. [Acedido em 30 de junho de 2008]. <http://www.remea.furg.br/mea/remea/vol9/a13art16.pdf>



Recordando Orlando Ribeiro. Gomes M, Ilha do Fogo, Cabo Verde, 2010.

ANEXOS

ANEXO – CAPÍTULO I

Anexo I.1. Estabelecimentos de ensino inscritos e galardoados com a bandeira verde
(1996/97 a 2008/09).

	Estabeleciment o	1996/97		1997/98		1998/ 99		1999/0 0		2000/0 1		2001/0 2		2002/0 3		2003/0 4		2004/0 5		2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		Total			
		I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G	I	G		
Agrupamento de Algoz	1. Jardim de Infância de Tunes-Gare																											4	4		
	2. Jardim de Infância de Algoz																											3	3		
	3. Escola EB1 de Tunes																											4	0		
	4. Escola EB1 de Ribeira Alta																											4	4		
	5. Escola EB1 de Malhão																											3	1		
	6. Escola EB1 de Algoz																											5	5		
	7. Escola EB 2,3 de Algoz 2º e 3º ciclo																											11	10		
																												34	28		
Agrupamento SRNC	1. Jardim de Infância de S. Roque																												4	4	
	2. Jardim de Infância de Bustelo																												4	4	
	3. Jardim de Infância de Nogueira do Cravo																												4	4	
	4. Jardim de Infância do Largo da Feira																												4	4	
	5. Escola EB1 de S. Roque																												4	4	
	6. Escola EB1 de Bustelo																												5	5	
	7. Escola EB1 Maria Godinho																												4	4	
	8. Escola EB1 de do Largo da Feira																												4	4	
	9. Escola EB1 Prof.D. Elvira F. Dias																												4	4	
	10. Escola EB 2,3 Comendador Ângelo Azevedo 2º e 3º ciclo																												8	8	
																													45	45	
C.V.	Colégio Valsassina																												6	6	
																														6	6
	Total																													85	79
Legenda:		I	Inscrito			Galardoado			Seleção da amostra				X	Aplicação do questionário																	

Anexo I.2. Questionário 1.

Questionário
Professores do Ensino Básico e Jardins de Infância

O presente questionário desenvolvido no âmbito de uma dissertação de doutoramento (Departamento de Geografia da FLUL), com o apoio da Associação Bandeira Azul da Europa, no quadro do Programa Eco-Escolas, tem como principal objectivo identificar os canais de comunicação com a escola no domínio da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A sua colaboração (preenchendo o presente questionário) é imprescindível para o sucesso da investigação.

**PARTE I****1. O professor(a)/educador(a)**

- 1.1. Nome: _____
 1.2. Sexo: M ☐ F ☐ 1.3. Idade: Até 25 anos ☐ 26-35 anos ☐ 36-50 ☐ > 50 anos ☐
 1.4. Anos que lecciona: _____
 1.5. Disciplina/área disciplinar: _____
 1.6. Formação de base: _____
 1.7. Há quanto tempo lecciona nesta escola/JI: 1º ano ☐ 2-3 anos ☐ 4-5 ☐ >5 ☐

2. Identificação da escola/JI

- 2.1. Nome: _____
 2.2. Morada: _____
 2.3. Concelho _____ 2.4. Distrito _____
 2.5. Telef: _____ 2.6. Fax: _____
 2.7. e-mail: _____

3. Tipo de escola/agrupamento:

- 3.1. J. Infância ☐
 3.2. 1º Ciclo EB ☐
 3.3. 2º Ciclo EB ☐
 3.4. 3º Ciclo EB ☐
 3.5. Escola Básica Integrada ☐
 3.6. Secundária com 3º Ciclo EB ☐
 3.7. Outro: _____
 3.8. A escola integra um agrupamento? 3.8.1. Sim ☐ 3.8.2. Não ☐
 3.9. Se sim, Qual? _____
 3.10. Agrupamento horizontal? ☐ 3.11. Agrupamento vertical? ☐

PARTE II

4. Sabe que estamos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (DEDS)?

- 4.1. Sim ☐ 4.2. Tenho uma ideia ☐ 4.3. Não ☐
 4.4. Se sim, como teve conhecimento?

- 4.4.1. Oficialmente ☐ Como: _____
- 4.4.2. Informalmente ☐ Como: _____
- 4.4.3. Outra forma ☐ Como: _____

5. Sabe se a sua escola/agrupamento recebeu orientações ou teve conhecimento da DEDS, através de alguma entidade?
(se é o 1º ano que está nesta escola responda em relação à escola anterior)

- 5.1. Sei ☐ 5.2. Não sei ☐
- 5.3. Se sabe, qual a entidade, ou entidades?
- 5.3.1. Min. Educação ☐ Quando: _____ Como: _____
- 5.3.2. Min. Ambiente ☐ Quando: _____ Como: _____
- 5.3.3. ONG ☐ Quando: _____ Como: _____
- 5.3.4. Outra ☐ Quando: _____ Como: _____

6. Projetos/Programas

- 6.1. Conhece algum dos Projetos/Programas que se seguem?
- 6.1.1. Eco-Escolas
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
- 6.1.2. Coastwatch
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
- 6.1.3. Itinerários Ambientais
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
- 6.1.4. Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
- 6.1.5. Outro, qual? _____
- 6.1.6. Outro, qual? _____
- 6.1.7. Outro, qual? _____
- 6.2. Está a participar ou já participou em algum destes projetos/programas?
- 6.2.1. Se não, porquê? _____
- 6.2.2. Se sim:
- 6.2.2.1. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.2.2.2. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.2.2.3. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.2.3. Que atividades desenvolve ou desenvolvia? _____
- 6.3. Para além dos projetos de iniciativa externa propostos à escola no domínio da Educação Ambiental (EA) dê exemplos de outros projetos ou atividades em que tenha participado e que sejam de iniciativa interna da escola, nesta área:
- 6.3.1. Na sua escola atual
- 6.3.1.1. Nome do projeto? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.3.1.2. Nome do projeto? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.3.2. Noutras escolas em que tenha leccionado
- 6.3.2.1. Nome do projeto? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.3.2.2. Nome do projeto? _____ Desde _____ Até: _____
- 6.3.3. Que atividades desenvolve ou desenvolvia? _____
- 6.4. Para além de projetos de Educação Ambiental já participou ou participa em outros projetos nas áreas:
- 6.4.1. Educação para a saúde ☐

- 6.4.2. Educação para o consumo ☐
- 6.4.3. Educação para os direitos humanos ☐
- 6.4.4. Educação para a paz ☐
- 6.4.5. Educação para o desenvolvimento sustentável ☐
- Outra ☐
- 6.4.6.1. Qual? _____
- 6.4.6.2. Outra, qual? _____
- 6.4.6.3. Outra, qual? _____

**7. A escola comemora alguns dos seguintes dias (efemérides)?
(se é o 1º ano que está nesta escola responda em relação à escola anterior)**

- 7.1. Dia da Terra
7.1.1. Sim ☐ 7.1.2. Sim e participo ☐ 7.1.3. Não ☐ 7.1.4. Desconheço ☐
- 7.2. Dia do Mar
7.2.1. Sim ☐ 7.2.2. Sim e participo ☐ 7.2.3. Não ☐ 7.2.4. Desconheço ☐
- 7.3. Dia da Água
7.3.1. Sim ☐ 7.3.2. Sim e participo ☐ 7.3.2. Não ☐ 7.3.4. Desconheço ☐
- 7.4. Dia da Floresta
7.4.1. Sim ☐ 7.4.2. Sim e participo ☐ 7.4.3. Não ☐ 7.4.4. Desconheço ☐
- 7.5. Outro, qual? _____
7.5.1. Participo ☐ 7.5.2. Não participo ☐
- 7.6. Outro, qual? _____
7.6.1. Participo ☐ 7.6.2. Não participo ☐

8. Conceitos

- 8.1. Caracterize com 3 palavras o conceito de Educação Ambiental
_____ - _____ - _____
- 8.2. Caracterize com 3 palavras o conceito de Desenvolvimento Sustentável
_____ - _____ - _____

9. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

- 9.1. Caracterize com 3 palavras o que entende por Educação para o Desenvolvimento Sustentável
_____ - _____ - _____

10. O Projeto Educativo da sua Escola/Agrupamento contempla a Educação Ambiental?

- 10.1. Sim ☐ 10.2. Não ☐ 10.3. Desconheço ☐
- 10.4. Se sim, de forma:
10.4.1. Explícita ☐ Exemplo: _____
10.4.2. Integrada no geral ☐ Exemplo: _____
- 10.5. Se não:
10.5.1. Nunca foi pensado ☐
- 10.5.2. Foi pensado mas é difícil introduzir ☐
- 10.5.3. Foi pensado mas não se considera importante ☐
- 10.5.4. Foi pensado mas considera-se que já está contemplada de forma implícita ☐

11. O Projeto Educativo da sua Escola/Agrupamento contempla a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

- 11.1. Sim ☐ 11.2. Não ☐ 11.3. Desconheço ☐
- 11.4. Se sim, de forma:

- 11.4.1. Explicita ☐ Exemplo: _____
- 11.4.2. Integrada no geral ☐ Exemplo: _____
- 11.5. Se não:
- 11.5.1. Nunca foi pensado ☐
- 11.5.2. Foi pensado mas é difícil introduzir ☐
- 11.5.3. Foi pensado mas não se considera importante ☐
- 11.5.4. Foi pensado mas considera-se que já está contemplada de forma implícita ☐

12. O Currículo Nacional do Ensino Básico contempla a Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) numa forma transversal.

- 12.1. Na sua opinião o desenvolvimento das competências gerais do Currículo Nacional facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS
- 12.1.1. Muito ☐ 12.1.2. Pouco ☐ 12.1.3. Nada ☐
- 12.2. Na sua opinião o desenvolvimento das competências específicas da sua disciplina/área disciplinar facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS
- 12.2.1. Muito ☐ 12.2.2. Pouco ☐ 12.2.3. Nada ☐
- 12.3. A abordagem pedagógica às temáticas da EA e da EDS nas escolas exige de todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares um desenvolvimento de competências profissionais nesses domínios.
- 12.3.1. Concordo ☐ 12.3.2. Não concordo ☐ 12.3.3. Sem opinião ☐
- 12.4. No seu caso, as suas competências profissionais em EA foram desenvolvidas da seguinte forma:
- 12.4.1. Na formação inicial 14.1.1. Muito ☐ 14.1.2. Pouco ☐ 14.1.3. Nada ☐
- 12.4.2. Na formação contínua 14.2.1. Muito ☐ 14.2.2. Pouco ☐ 14.2.3. Nada ☐
- 12.4.3. Encontros, seminários 14.3.1. Muito ☐ 14.3.2. Pouco ☐ 14.3.3. Nada ☐
- 12.4.4. Autoformação 14.4.1. Muito ☐ 14.4.2. Pouco ☐ 14.4.3. Nada ☐
- 12.4.5. Outra, qual _____
- 12.5. No seu caso, as suas competências profissionais em EDS foram desenvolvidas da seguinte forma:
- 12.5.1. Na formação inicial 15.1.1. Muito ☐ 15.1.2. Pouco ☐ 15.1.3. Nada ☐
- 12.5.2. Na formação contínua 15.2.1. Muito ☐ 15.2.2. Pouco ☐ 15.2.3. Nada ☐
- 12.5.3. Encontros, seminários 15.3.1. muito ☐ 15.3.2. Pouco ☐ 15.3.3. Nada ☐
- 12.5.4. Autoformação 15.4.1. Muito ☐ 15.4.2. Pouco ☐ 15.4.3. Nada ☐
- 12.5. Outra, qual _____
- 12.6. Caracterize com 3 palavras a função que corresponde ao professor / educador no âmbito da EDS.
- _____ - _____ - _____

PARTE III

13. Agenda 21

- 13.1. Já ouviu falar da Agenda 21?
- 13.1.1. Sim ☐ 13.1.2. Não ☐
- 13.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Agenda 21 na escala que se segue:
- 13.1.3.1. Conheço muito pouco ☐
- 13.1.3.2. Conheço pouco ☐
- 13.1.3.3. Conheço ☐
- 13.1.3.4. Conheço bem ☐
- 13.1.3.5. Conheço muito bem ☐
- 13.2. Como teve conhecimento?
- 13.2.1. Informação interna da escola/agrupamento ☐

- 13.2.2. ONGA ☐
- 13.2.3. Autarquia ☐
- 13.2.4. Empresa ☐
- 13.2.5. Cursos de formação ☐
- 13.2.6. Seminários, Jornadas ☐
- 13.2.7. Jornais ☐
- 13.2.8. Revistas ☐
- 13.2.9. Televisão ☐
- 13.2.10. Internet ☐
- 13.2.11. Outra forma, qual (quais) _____

14. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?

14.1. Sim ☐ 14.2. Não ☐ 14.3. Desconheço ☐

14.4. Se sim,

14.4.1. Participo ☐ 14.4.2. Não participo ☐

14.5. Não participo porque _____

14.6. Participo (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

14.6.1. Na minha disciplina ☐

14.6.1.1. Como? _____

14.6.2. Nas áreas curriculares não disciplinares ☐

14.6.2.1. Formação cívica ☐

14.6.2.2. Área de Projeto ☐

14.6.2.3. Estudo acompanhado ☐

14.6.3. Aulas de substituição ☐

14.6.4. Projetos específicos para este tema ☐

14.6.4.1. Nome do projeto ou projetos _____

14.6.4.2. Parceiros: _____

14.6.5. Outros projetos ☐

14.6.5.1. Qual ou quais: _____

14.6.6. -Outras situações ☐

14.6.6.1. Qual ou quais: _____

15. Conferência de Estocolmo – Declaração do Ambiente (1972)

15.1. Já ouviu falar na Conferência de Estocolmo?

15.1.1. Sim ☐ 15.1.2. Não ☐

15.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Conferência de Estocolmo / Declaração do Ambiente na escala que se segue:

15.1.3.1. Conheço muito pouco ☐

15.1.3.2. Conheço pouco ☐

15.1.3.3. Conheço ☐

15.1.3.4. Conheço bem ☐

15.1.3.5. Conheço muito bem ☐

15.2. Como teve conhecimento?

15.2.1. Informação interna da escola/agrupamento ☐

- 15.2.2. ONGA ☐
- 15.2.3. Autarquia ☐
- 15.2.4. Empresa ☐
- 15.2.5. Cursos de formação ☐
- 15.2.6. Seminários, Jornadas ☐
- 15.2.7. Jornais ☐
- 15.2.8. Revistas ☐
- 15.2.9. Televisão ☐
- 15.2.10. Internet ☐
- 15.2.11. Outra forma, qual (quais) _____

16. Conferência do Rio (1992)

16.1. Já ouviu falar na Conferência do Rio?

16.1.1. Sim ☐ 16.1.2. Não ☐

16.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento quanto à Conferência do Rio na escala que se segue:

- 16.1.3.1. Conheço muito pouco ☐
- 16.1.3.2. Conheço pouco ☐
- 16.1.3.3. Conheço ☐
- 16.1.3.4. Conheço bem ☐
- 16.1.3.5. Conheço muito bem ☐

16.2. Como teve conhecimento?

- 16.2.1. Informação interna da escola/agrupamento ☐
- 16.2.2. ONGA ☐
- 16.2.3. Autarquia ☐
- 16.2.4. Empresa ☐
- 16.2.5. Cursos de formação ☐
- 16.2.6. Seminários, Jornadas ☐
- 16.2.7. Jornais ☐
- 16.2.8. Revistas ☐
- 16.2.9. Televisão ☐
- 16.2.10. Internet ☐
- 16.2.11. Outra forma, qual (quais) _____

17. Conferência de Joanesburgo (2002)

17.1. Já ouviu falar na Conferência de Joanesburgo?

17.1.1. Sim ☐ 17.1.2. Não ☐

17.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento sobre a Conferência de Joanesburgo na escala que se segue:

- 17.1.3.1. Conheço muito pouco ☐
- 17.1.3.2. Conheço pouco ☐
- 17.1.3.3. Conheço ☐
- 17.1.3.4. Conheço bem ☐
- 17.1.3.5. Conheço muito bem ☐

17.2. Como teve conhecimento?

- 17.2.1. Informação interna da escola/agrupamento ☐
- 17.2.2. ONGA ☐
- 17.2.3. Autarquia ☐
- 17.2.4. Empresa ☐
- 17.2.5. Cursos de formação ☐
- 17.2.6. Seminários, Jornadas ☐

- 17.2.7. Jornais ☐
- 17.2.8. Revistas ☐
- 17.2.9. Televisão ☐
- 17.2.10. Internet ☐
- 17.2.11. Outra forma, qual (quais) _____

18. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - DEDS

- 18.1. Já ouviu falar da DEDS?
- 18.1.1. Sim ☐ 18.1.2. Não ☐ 18.1.3. Tenho uma ideia ☐
- 18.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da DEDS na escala que se segue:
- 18.1.3.1. Conheço muito pouco ☐
- 18.1.3.2. Conheço pouco ☐
- 18.1.3.3. Conheço ☐
- 18.1.3.4. Conheço bem ☐
- 18.1.3.5. Conheço muito bem ☐

18.2. Como teve conhecimento?

Exemplo

- 18.2.1. Informação interna da escola/agrupamento ☐ _____
- 18.2.2. ONGA ☐ _____
- 18.2.3. Autarquia ☐ _____
- 18.2.4. Empresa ☐ _____
- 18.2.5. Cursos de formação ☐ _____
- 18.2.6. Seminários, Jornadas ☐ _____
- 18.2.7. Jornais ☐ _____
- 18.2.8. Revistas ☐ _____
- 18.2.9. Televisão ☐ _____
- 18.2.10. Internet ☐ _____
- 18.2.11. Outra forma, qual (quais) _____

19. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da DEDS?

- 19.1. Sim ☐ 19.2. Não ☐ 19.3. Desconheço ☐
- 19.4. Se sim,
- 19.4.1. Participo ☐ 19.4.2. Não participo ☐
- 19.5. Não participo porque _____

19.6. Participo: (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

19.6.1. Na minha disciplina ☐

19.6.1.1. Como? _____

19.6.2. Nas áreas curriculares não disciplinares ☐

19.6.2.1. Formação cívica ☐

19.6.2.2. Área de Projeto ☐

19.6.2.3. Estudo acompanhado ☐

19.6.3. Aulas de substituição ☐

19.6.4. Projetos específicos para este tema ☐

19.6.4.1. Nome do projeto ou projetos _____

19.6.4.2. Parceiros: _____

19.6.5. Outros Projetos ☐

19.6.5.1. Qual ou quais: _____

19.6.6. Outras situações ☐

19.6.6.1. Qual ou quais: _____

PARTE IV**20. Documentos/Orientações/Recomendações/Princípios**

20.1. Conhece algum dos documentos que se seguem e aplica-os de alguma forma na sua prática pedagógica? (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

	Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço aplico	Conheço não aplico
1	Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS	2005					
2	Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável,	2005					
3	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2005					
4	Declaração de Joanesburgo - Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	2002					
5	Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	2001					
6	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2001					
7	Estratégia de Lisboa	2000					
8	Carta da Terra	2000					
9	Objectivos do Milénio	2000					
10	Educação para Todos Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1990-2000					
11	Declaração de Salónica	1997					
12	Relatório para a UNESCO – Educação um futuro a descobrir	1996					
13	Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	1992					
14	Agenda 21	1992					
15	Relatório – Nosso Futuro Comum	1987					
16	Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo	1972					

20.2. Queira indicar outros documentos que aqui estejam omissos: _____

20.3. Algum destes documentos influencia (ou influenciou) de alguma forma o seu processo ensino-aprendizagem?

20.3.1. Sim ☐ Quais (indique o nº) _____ 20.3.2. Não ☐

20.3.3. Se sim, exemplifique _____

Relativamente a este tipo de documentos

20.4. O Ministério da Educação (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas?

20.4.1. Sim ☐ 20.4.2. Não ☐ 20.4.3. Desconheço ☐

20.4.4. Se sim, de forma:

20.4.4.1. Insuficiente ☐ 20.4.4.2. Suficiente ☐ 20.4.4.3. Boa ☐

20.5. O Ministério do Ambiente (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas?

20.5.1. Sim ☐ 20.5.2. Não ☐ 20.5.3. Desconheço ☐

20.5.4. Se sim, de forma:

20.5.4.1. Insuficiente ☐ 20.5.4.2. Suficiente ☐ 20.5.4.3. Boa ☐

20.6. As Organizações Não Governamentais (de Ambiente e outras) fazem chegar este tipo de documentos às escolas?

20.6.1. Sim ☐ 20.6.2. Não ☐ 20.6.3. Desconheço ☐

20.6.4. Se sim, de forma:

20.6.4.1. Insuficiente ☐ 20.6.4.2. Suficiente ☐ 20.6.4.3. Boa ☐

20.7. As autarquias fazem chegar este tipo de documentos às escolas?

20.7.1. Sim ☐ 20.7.2. Não ☐ 20.7.3. Desconheço ☐

20.7.4. Se sim, de forma:

20.7.4.1. Insuficiente ☐ 20.7.4.2. Suficiente ☐ 20.7.4.3. Boa ☐

20.8. Na sua opinião quem deveria fazer chegar este tipo de documentos às escolas:

20.8.1. Ministério da Educação ☐

20.8.2. Ministério do Ambiente ☐20.8.3. Autarquias ☐20.8.4. ONG ☐20.8.5. Empresas ☐20.8.6. Outra (s): ☐

20.8.7. Justifique a sua opção ou opções _____

20.9. Qual a via de comunicação com a escola que deveria ser privilegiada pelas entidades referidas nos pontos anteriores no envio deste tipo de documentos à escola?

20.10. Pensa que o facto destes documentos se encontrarem disponíveis na Internet é motivo suficiente para os professores os conhecerem e consultarem?

20.10.1 Sim ☐ 20.10.2. Não ☐

20.10.3. Porquê? _____

20.11. Alguns destes documentos encontram-se em língua inglesa ou francesa. Pensa que este facto inibe os professores de os conhecerem ou consultarem?

20.11.1. Sim ☐ 20.11.2. Não ☐

20.11.3. Porquê? _____

20.12. A sua utilização das TIC:

20.12.1. Pesquisa na Internet Muito (1 vez ou mais por semana) ☐Pouco (1 vez por mês) ☐Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐20.12.2. Utilização de *e-mail* Muito (1 vez ou mais por semana) ☐Pouco (1 vez por mês) ☐Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐

20.12.3. Outras situações _____

21. Escolas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Escolas-EDS)

21.1. Poderemos considerar que uma Escola-EDS tem as seguintes características: (selecione as 5 opções que considere mais adequadas numerando-as de 1 a 5 por ordem de preferência)

21.1.1. Desenvolve pelo menos um projeto de EA / EDS (exemplo: Eco-Escolas) ☐21.1.2. Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia ☐21.1.3. Envolve os pais no desenvolvimento da escola ☐21.1.4. Todos os professores da escola e todos os funcionários têm formação em EDS ☐21.1.5. Todos os professores integram a EDS nos seus conteúdos programáticos ☐21.1.6. Atribui uma verba financeira apropriada no domínio da EDS ☐21.1.7. Atribui um tempo apropriado para a reflexão e investigação dos professores ☐21.1.8. Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS ☐

21.1.9. Desenvolve atividades relativas a temas transversais
(direitos humanos, consumo,...) ☐

21.1.10. Identifica e desenvolve critérios de qualidade para EDS ☐21.1.11. Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna ☐21.1.12. Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos ☐21.1.13. Apresenta os resultados da sua gestão no interior e no exterior da escola ☐21.1.14. Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no Projeto Educativo ☐21.1.15. Encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro em EDS ☐

21.1.16. Cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores no domínio da EDS ☐

21.2. Identifique 2 (duas) características que deve ter uma Escola EDS para além das referidas no ponto anterior.

21.2.1. _____

21.2.2. _____

21.3. Investimento para a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no desenvolvimento da sua escola.

21.3.1. Está disponível para fazer algum investimento?

21.3.1.1. Sim e já faço ☐ 21.3.1.2. Sim, penso vir a fazer ☐ 21.3.1.3. Não ☐

21.3.1.4. Se sim, exemplifique _____

21.4. Pensa que seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade nos domínios dos processos do ensino- aprendizagem; da política e organização escolares; e das relações externas da escola?

21.4.1. Sim ☐ 21.4.2. Não ☐ 21.4.3. Não tenho opinião ☐

21.5. Na sua opinião a implementação da EDS pode encontrar obstáculos na sua escola?

21.5.1. Sim ☐ 21.5.2. Não ☐ 21.5.3. Não tenho opinião ☐

21.5.4. Se sim, indique 2 (dois) desses obstáculos:

_____ - _____

22. Aplicação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)- DEDS

22.1. Investimento para contribuir para a implementação da DEDS na sua escola.

22.1.1. Está disponível para fazer algum investimento?

22.1.1.1. Sim e já faço ☐ 22.1.1.2. Sim, penso vir a fazer ☐ 22.1.1.3. Não ☐

22.1.1.4. Se sim, exemplifique _____

22.2. Indique 1 (uma) forma concreta da sua escola/agrupamento poder contribuir para a implementação da DEDS.

22.3. Indique 1 (um) obstáculo que se coloca ou poderá vir a ser colocado na sua escola à implementação da DEDS.

23. Comentário geral ao conteúdo do questionário

Obrigado e ... Boa Década!

Anexo I.3. Questionário 2.

Questionário 2 Professores(as) de Geografia

O presente questionário desenvolvido no âmbito de uma dissertação de doutoramento no Departamento de Geografia da FLUL, conta com o apoio da Associação de Professores de Geografia e do Programa Eco-Escolas, entre outras instituições e realiza-se no domínio da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

O questionário é da autoria e responsabilidade do investigador. A sua colaboração (preenchendo o presente questionário) é imprescindível para o sucesso da investigação.

O questionário poderá ser impresso e enviado para:

Associação de Professores de Geografia
Impasse à rua C, Lote 9, Loja13
1070-023 Lisboa

Ou ser preenchido em word e enviado por *e-mail* para gomesmac@gmail.com

Em caso de dúvida, por favor, contacte-nos por *e-mail* para gomesmac@gmail.com ou através do telefone 213 861 490.

NOTA:

As opções devem ser assinaladas com x à frente do respectivo ☐

exemplo 1 Muito ☐ 2 Bastante ☐ 3 pouco ☐ 4 Nada ☐

PARTE I

1. Professor(a) de Geografia

- 1.1. Nome (facultativo): _____
- 1.2. Sexo: M ☐ F ☐ 1.3. Idade: Até 25 anos ☐ 26-35 anos ☐ 36-50 ☐ > 50 anos ☐
- 1.4. Anos de escolaridade que lecciona: _____
- 1.5. Disciplina: _____
- 1.6. Formação de base: _____
- 1.7. Há quantos anos leciona 1º ano ☐ 2-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ >15 ☐
- 1.8. *E-mail* (facultativo): _____
- 1.9. Coordena o Programa Eco-Escolas 1.9.1 Sim ☐ 1.9.2 Não ☐
- 1.10. É sócio(a) da Associação de Professores de Geografia
1.10.1. Sim ☐ (facultativo nº sócio/a _____) 1.10.2. Não ☐

2. Identificação da escola

- 2.1. Nome: _____
- 2.2. Concelho _____ 2.3. Distrito _____
- 2.4. A escola integra um agrupamento? 2.4.1 Sim ☐ 2.4.2 Não ☐
- 2.5. Se sim, Qual? _____
- 2.6. Agrupamento horizontal? ☐ 2.7. Agrupamento vertical? ☐

PARTE II

1. Sabe que estamos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (DEDS)?

- 1.1. Sim ☐ 1.2. Tenho uma ideia ☐ 1.3. Não ☐

2. O Currículo Nacional do Ensino Básico contempla a Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) numa forma transversal.

2.1. Na sua opinião o desenvolvimento das competências gerais do Currículo Nacional facilita a exploração pedagógica da:

2.1.1. **EA** 2.1.1.1. Muito ☐ 2.1.1.2. Pouco ☐ 2.1.1.3. Nada ☐

2.1.2. **EDS** 2.1.2.1. Muito ☐ 2.1.2.2. Pouco ☐ 2.1.2.3. Nada ☐

2.2. De acordo com as Orientações Curriculares da Geografia para o ensino básico, há uma série de temáticas transversais que lhe são intrínsecas e que vão sendo abordadas ao longo desse percurso educativo.

2.2.1. Identifique na escala de **0 (nada)** a **10 (plenamente)** qual o posicionamento do ensino da Geografia tendo em conta o seu contributo para a abordagem das temáticas transversais que se seguem (**coloque o x d sua opção dentro do respectivo espaço**):

2.3.1.1. Educação Ambiental	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.2. Educação para o Desenvolvimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.3. Educação para o Desenvolvimento Sustentável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.4. Educação do Consumidor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.5. Educação para a Saúde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.6. Educação para a Paz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.7. Educação para a Diversidade Cultural	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3.1.8. Educação para os Direitos Humanos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Considera que o ensino da Geografia constitui um contributo para:

3.1. Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do Desenvolvimento Sustentável

3.1.1. Muito ☐ 3.1.2. Bastante ☐ 3.1.3. Pouco ☐ 3.1.4. Nada ☐

3.2. Proporcionar um espaço e oportunidades de clarificar e de promover o conceito de Desenvolvimento Sustentável e a transição para esse desenvolvimento mediante diferentes tipos de aprendizagem e sensibilização dos cidadãos

3.2.1. Muito ☐ 3.2.2. Bastante ☐ 3.2.3. Pouco ☐ 3.2.4. Nada ☐

3.3. Participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

3.3.1. Muito ☐ 3.3.2. Bastante ☐ 3.3.3. Pouco ☐ 3.3.4. Nada ☐

3.4. Elaborar estratégias, a todos os níveis, para reforçar as competências em matéria de Educação para o Desenvolvimento Sustentável

3.4.1. Muito ☐ 3.4.2. Bastante ☐ 3.4.3. Pouco ☐ 3.4.4. Nada ☐

4. A abordagem pedagógica às temáticas da EA e da EDS nas escolas exige de todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares um desenvolvimento de competências profissionais nesses domínios.

4.1. Concordo ☐ 4.2. Não concordo ☐ 4.3. Sem opinião ☐

5. Considera que as suas competências profissionais em EA foram desenvolvidas:

5.1. Na formação inicial 5.1.1. Muito ☐ 5.1.2. Pouco ☐ 5.1.3. Nada ☐

- 5.2. Na formação contínua 5.2.1 Muito ☐ 5.2.2 Pouco ☐ 5.2.3 Nada ☐
 5.3. Encontros, seminários 5.3.1 Muito ☐ 5.3.2 Pouco ☐ 5.3.3 Nada ☐
 5.4. Autoformação 5.4.1 Muito ☐ 5.4.2 Pouco ☐ 5.4.3 Nada ☐
 5.5. Outra, qual _____

6. Considera que as suas competências profissionais em EDS foram desenvolvidas:

- 6.1. Na formação inicial 6.1.1 Muito ☐ 6.1.2 Pouco ☐ 6.1.3 Nada ☐
 6.2. Na formação contínua 6.2.1 Muito ☐ 6.2.2 Pouco ☐ 6.2.3 Nada ☐
 6.3. Em encontros, seminários 6.3.1 Muito ☐ 6.3.2 Pouco ☐ 6.3.3 Nada ☐
 6.4. Em autoformação 6.4.1 Muito ☐ 6.4.2 Pouco ☐ 6.4.3 Nada ☐
 6.5. Outra, qual _____

7. Face aos desafios do Desenvolvimento Sustentável, considera que o investimento no domínio do ensino da geografia é nos seguintes níveis:

- 7.1. Investigação 7.1.1. Suficiente ☐ 7.1.2. Insuficiente ☐
 7.2. Formação inicial de professores 7.2.1. Suficiente ☐ 7.2.2. Insuficiente ☐
 7.3. Formação contínua de professores 7.3.1. Suficiente ☐ 7.3.2. Insuficiente ☐
 7.4. Elaboração de materiais didáticos 7.4.1. Suficiente ☐ 7.4.2. Insuficiente ☐
 7.5. Desenvolvimento de projetos de parceria 7.5.1. suficiente ☐ 7.5.2. Insuficiente ☐

8. Conhece algum dos Projetos/ Programas que se seguem?

- 8.1. Agenda 21 Escolar
 8.1.1. Desconheço ☐ 8.1.2. Ouvi falar ☐ 8.1.3. Conheço ☐ 8.1.4. Conheço e participo ☐
 8.2. Castro Verde Sustentável
 8.2.1. Desconheço ☐ 8.2.2. Ouvi falar ☐ 8.2.3. Conheço ☐ 8.2.4. Conheço e participo ☐
 8.3. Coastwatch
 8.3.1. Desconheço ☐ 8.3.2. Ouvi falar ☐ 8.3.3. Conheço ☐ 8.3.4. Conheço e participo ☐
 8.4. Ecocasa
 8.4.1. Desconheço ☐ 8.4.2. Ouvi falar ☐ 8.4.3. Conheço ☐ 8.4.4. Conheço e participo ☐
 8.5. Eco-Escolas
 8.5.1. Desconheço ☐ 8.5.2. Ouvi falar ☐ 8.5.3. Conheço ☐ 8.5.4. Conheço e participo ☐
 8.6. Jovens Repórteres para o Ambiente
 8.6.1. Desconheço ☐ 8.6.2. Ouvi falar ☐ 8.6.3. Conheço ☐ 8.6.4. Conheço e participo ☐
 8.7. Padre Himalaya
 8.7.1. Desconheço ☐ 8.7.2. Ouvi falar ☐ 8.7.3. Conheço ☐ 8.7.4. Conheço e participo ☐
 8.8. Rede de Escolas Associadas da UNESCO
 8.8.1. Desconheço ☐ 8.8.2. Ouvi falar ☐ 8.8.3. Conheço ☐ 8.8.4. Conheço e participo ☐
 8.9. Rede de Projetos do Programa Ciência Viva
 8.9.1. Desconheço ☐ 8.9.2. Ouvi falar ☐ 8.9.3. Conheço ☐ 8.9.4. Conheço e participo ☐
 8.10. Rede Educação do Consumidor
 8.10.1. Desconheço ☐ 8.10.2. Ouvi falar ☐ 8.10.3. Conheço ☐ 8.10.4. Conheço e participo ☐
 8.11. Rede Comércio Justo
 8.11.1. Desconheço ☐ 8.11.2. Ouvi falar ☐ 8.11.3. Conheço ☐ 8.11.4. Conheço e participo ☐
 8.12. Projeto Escola na Natureza
 8.12.1. Desconheço ☐ 8.12.2. Ouvi falar ☐ 8.12.3. Conheço ☐ 8.12.4. Conheço e participo ☐
 8.13. Projeto Itinerários Ambientais
 8.13.1. Desconheço ☐ 8.13.2. Ouvi falar ☐ 8.13.3. Conheço ☐ 8.13.4. Conheço e participo ☐
 8.14. Projeto Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade
 8.14.1. Desconheço ☐ 8.14.2. Ouvi falar ☐ 8.14.3. Conheço ☐ 8.14.4. Conheço e participo ☐
 8.15. Projeto Alterações Climáticas Carbon Force
 8.15.1. Desconheço ☐ 8.15.2. Ouvi falar ☐ 8.15.3. Conheço ☐ 8.15.4. Conheço e participo ☐

8.16. Projeto Eurolifenet

8.16.1. Desconheço ☐ 8.16.2. Ouvi falar ☐ 8.16.3. Conheço ☐ 8.16.4. Conheço e participo ☐

8.17. Projeto O ambiente é de todos, vamos usar bem a energia

8.17.1. Desconheço ☐ 8.17.2. Ouvi falar ☐ 8.17.3. Conheço ☐ 8.17.4. Conheço e participo ☐

8.18. Rede Internacional de Ecoclubes

8.18.1. Desconheço ☐ 8.18.2. Ouvi falar ☐ 8.18.3. Conheço ☐ 8.18.4. Conheço e participo ☐

8.19. Olimpíadas do Ambiente

8.19.1. Desconheço ☐ 8.19.2. Ouvi falar ☐ 8.19.3. Conheço ☐ 8.19.4. Conheço e participo ☐

8.20. PROSEPE Clubes da Floresta

8.20.1. Desconheço ☐ 8.20.2. Ouvi falar ☐ 8.20.3. Conheço ☐ 8.20.4. Conheço e participo ☐

8.21. Outro, qual? _____

9. Costuma participar na sua escola em projetos nas áreas:9.1. Educação para a saúde ☐9.2. Educação do consumidor ☐9.3. Educação para os direitos humanos ☐9.4. Educação para a paz ☐9.5. Educação para o desenvolvimento ☐9.6. Educação para o desenvolvimento sustentável ☐

9.7. Outra, qual? _____

10. Conceitos

10.1. Caracterize com 3 palavras o conceito de Educação Ambiental

_____ - _____ - _____

10.2. Caracterize com 3 palavras o conceito de Desenvolvimento Sustentável

_____ - _____ - _____

10.3. Caracterize com 3 palavras o que entende por Educação para o Desenvolvimento Sustentável

_____ - _____ - _____

11. No âmbito da DEDS é importante Identificar Práticas Inovadoras e Experiências Educativas Relevantes desenvolvidas na Educação Geográfica.

11.1. Conhece alguma Prática Inovadora, no âmbito da Educação Geográfica que esteja a contribuir para o desenvolvimento curricular do ensino básico no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

11.1.1. Sim ☐ 11.1.2. Não ☐

11.1.3. Se sim, identifique: _____

11.2. Conhece alguma Experiência Educativa Relevante, no âmbito da Educação Geográfica que esteja a contribuir para o desenvolvimento curricular do ensino básico no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

11.2.1. Sim ☐ 11.2.2. Não ☐

11.2.3. Se sim, identifique: _____

PARTE III

12. Agenda 21

12.1. Já ouviu falar da Agenda 21?

12.1.1. Sim ☐ 12.1.2. Não ☐

12.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Agenda 21 na escala que se segue:

12.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

12.1.3.2. Conheço pouco ☐

12.1.3.3. Conheço ☐

12.1.3.4. Conheço bem ☐

12.1.3.5. Conheço muito bem ☐

12.2. Como teve conhecimento? _____

13. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?

13.1. Sim ☐ 13.2. Não ☐ 13.3. Desconheço ☐

13.4. Se sim 13.4.1. Participo ☐ 13.4.2. Não participo ☐

13.5. Não participo porque _____

13.6. Participo:

13.6.1. Na minha disciplina, como? _____

13.6.2. Outra forma, como? _____

A Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama com a Resolução 57/254 de 2002, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) para o período 2005-2014 e indica a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como a Agência Líder da promoção da Década, responsável pelo Plano de Implementação da Década.

14. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - DEDS

14.1. Já tinha ouvido falar da DEDS?

14.1.1. Sim ☐ 14.1.2. Não ☐ 14.1.3. Tenho uma ideia ☐

14.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da DEDS na escala que se segue:

14.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

14.1.3.2. Conheço pouco ☐

14.1.3.3. Conheço ☐

14.1.3.4. Conheço bem ☐

14.1.3.5. Conheço muito bem ☐

14.2. Como teve conhecimento? _____

15. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da DEDS?

15.1. Sim ☐ 15.2. Não ☐ 15.3. Desconheço ☐

15.4. Se sim 15.4.1. Participo ☐ 15.4.2. Não participo ☐

15.5. Não participo porque _____

15.6. Participo:

15.6.1. Na minha disciplina, como? _____

15.6.2. Outra forma, como? _____

PARTE IV

16. Documentos/Orientações/Recomendações/Princípios

16.1. Conhece algum dos documentos que se seguem e aplica-os de alguma forma na sua prática pedagógica? (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

	Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço aplico
1	Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS	2005				
2	Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável,	2005				
3	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2005				
4	Declaração de Joanesburgo - Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	2002				
5	Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da UE	2001				
6	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2001				
7	Estratégia de Lisboa	2000				
8	Carta da Terra	2000				
9	Objectivos do Milénio	2000				
10	Educação para Todos Declaração Mundial sobre Educação para Todos	2000-1990				
11	Declaração de Salónica	1997				
12	Relatório para a UNESCO – Educação um futuro a descobrir	1996				
13	Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	1992				
14	Relatório Brundtland – O Nosso Futuro Comum	1987				
15	Declaração de Tiblíssi	1977				
16	Carta de Belgrado	1975				
17	Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo	1972				

16.2. Queira indicar outros documentos que aqui estejam omissos: _____

16.3. Algum destes documentos influencia (ou influenciou) de alguma forma o seu processo ensino-aprendizagem, enquanto professor(a) de Geografia?

16.3.1. Sim ☐ Quais (indique o nº) _____ 16.3.2. Não ☐

16.3.3. Se sim, exemplifique _____

17. Relativamente a este tipo de documentos (identificados em 16.1)

17.1. O Ministério da Educação (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas?

17.1.1. Sim ☐ 17.1.2. Não ☐ 17.1.3. Desconheço ☐

17.1.4. Se sim, de forma:

17.1.4.1. Insuficiente ☐ 17.1.4.2. Suficiente ☐ 17.1.4.3. Boa ☐

17.2. O Ministério do Ambiente (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas?

17.2.1. Sim ☐ 17.2.2. Não ☐ 17.2.3. Desconheço ☐

17.2.4. Se sim, de forma:

17.2.4.1. Insuficiente ☐ 17.2.4.2. Suficiente ☐ 17.2.4.3. Boa ☐

17.3. As Organizações Não Governamentais (ex: Assoc. Professores de Geografia, Assoc. de Ambiente e outras) fazem chegar este tipo de documentos às escolas?

17.3.1. Sim ☐ 17.3.2. Não ☐ 17.3.3. Desconheço ☐

17.3.4. Se sim, de forma:

17.3.4.1. Insuficiente ☐ 17.3.4.2. Suficiente ☐ 17.3.4.3. Boa ☐

17.4. As autarquias fazem chegar este tipo de documentos às escolas?

17.4.1. Sim ☐ 17.4.2. Não ☐ 17.4.3. Desconheço ☐

17.4.4. Se sim, de forma:

17.4.4.1. Insuficiente ☐ 17.4.4.2. Suficiente ☐ 17.4.4.3. Boa ☐

17.5. Na sua opinião quem deveria fazer chegar este tipo de documentos às escolas:

17.5.1. Ministério da Educação ☐

17.5.2. Ministério do Ambiente ☐

17.5.3. Autarquias ☐17.5.4. ONG ☐17.5.5. Empresas ☐17.5.6. Outra (s): ☐

17.5.7. Justifique a sua opção ou opções _____

17.6. Qual a via de comunicação com a escola que deveria ser privilegiada pelas entidades referidas nos pontos anteriores no envio deste tipo de documentos à escola?

17.7. Pensa que o facto destes documentos se encontrarem disponíveis na Internet é motivo suficiente para os professores de Geografia os conhecerem e consultarem?

17.7.1. Sim ☐ 17.7.2. Não ☐

17.7.3. Porquê? _____

17.8. Alguns dos documentos acima referidos encontram-se apenas em língua inglesa ou francesa. Pensa que este facto inibe os professores de Geografia os conhecerem ou consultarem? 17.8.1. Sim ☐ 17.8.2. Não ☐

17.8.3. Porquê? _____

18. Como classificaria em termos de frequência a sua utilização das TIC:

18.1. Pesquisa na Internet Muito (1 vez ou mais por semana) ☐Pouco (1 vez por mês) ☐Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐18.2. Utilização de e-mail Muito (1 vez ou mais por semana) ☐Pouco (1 vez por mês) ☐Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐

18.3. Outras situações _____

19. Escolas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Escolas-EDS)

19.1. Na sua opinião que características deveria ter uma escola que permitissem identificá-la como uma **Escola-EDS: (selecione as 5 opções que considere mais adequadas)**

19.1.1. Desenvolve pelo menos um projeto de EA / EDS (exemplo: Eco-Escolas) ☐19.1.2. Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia ☐19.1.3. Envolve os pais no desenvolvimento da escola ☐19.1.4. Todos os professores da escola e todos os funcionários têm formação em EDS ☐19.1.5. Todos os professores integram a EDS nos seus conteúdos programáticos ☐19.1.6. Atribui uma verba financeira apropriada no domínio da EDS ☐19.1.7. Atribui um tempo apropriado para a reflexão e investigação dos professores ☐19.1.8. Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS ☐19.1.9. Desenvolve atividades relativas a temas transversais ☐(direitos humanos, consumo, ...) ☐19.1.10. Identifica e desenvolve critérios de qualidade para EDS ☐19.1.11. Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna ☐19.1.12. Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos ☐19.1.13. Apresenta os resultados da sua gestão no interior e no exterior da escola ☐19.1.14. Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no Projeto Educativo ☐19.1.15. Encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro em EDS ☐19.1.16. Cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores no domínio da EDS ☐

20. O seu investimento para a integração da EDS no desenvolvimento da sua escola.

20.1. Está disponível para fazer algum investimento?

20.1.1. Sim e já faço ☐ 20.1.2. Sim, penso vir a fazer ☐ 20.1.3. Não ☐

20.1.4. Se sim, exemplifique _____

20.2. Na sua opinião a implementação da **EDS** pode encontrar obstáculos na sua escola?

20.2.1. Sim ☐ 20.2.2. Não ☐ 20.2.3. Não tenho opinião ☐

20.2.4. Se sim, indique 2 (dois) desses obstáculos:

_____ - _____

21. Aplicação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)-DEDS

21.1. Indique 1(uma) forma concreta da sua escola/agrupamento poder contribuir para a implementação da DEDS, em geral e para a EDS, em particular.

21.2. Pensa que seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da **EDS** através da aplicação de Critérios de Qualidade nos domínios dos processos do ensino- aprendizagem; da política e organização escolares; e das relações externas da escola?

21.2.1. Sim ☐ 21.2.2. Não ☐ 21.2.3 Não tenho opinião ☐

23. Comentário geral ao conteúdo do questionário

Obrigado e ... Boa Década!
Manuel Gomes

Anexo I.4. Questionário 3.**Questionário
Funcionários**

O presente questionário desenvolvido no âmbito de uma dissertação de doutoramento (Departamento de Geografia da FLUL), com o apoio da Associação Bandeira Azul da Europa, no quadro do Programa Eco-Escolas, tem como principal objectivo identificar os canais de comunicação com a escola no domínio da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A sua colaboração (preenchendo o presente questionário) é imprescindível para o sucesso da investigação.

**PARTE I****1. O funcionário**

- 1.1. Nome: _____
 1.2. Sexo: M ☐ F ☐ 1.3. Idade: Até 25 anos ☐ 26-35 anos ☐ 36-50 ☐ > 50 anos ☐
 1.4. Função: _____

2. Identificação da escola

- 2.1. Nome: _____
 2.2. Morada: _____
 2.3. Concelho _____ 2.4. Distrito _____
 2.5. Telef: _____ 2.6. Fax: _____
 2.7. e-mail: _____

3. Tipo de escola/agrupamento:

- 3.1. J. Infância ☐
 3.2. 1º Ciclo EB ☐
 3.3. 2º Ciclo EB ☐
 3.4. 3º Ciclo EB ☐
 3.5. Escola Básica Integrada ☐
 3.6. Secundária com 3º Ciclo EB ☐
 3.7. Outro: _____
 3.8. A escola integra um agrupamento? 3.8.1. Sim ☐ 3.8.2. Não ☐
 3.9. Se sim, Qual? _____
 3.10. Agrupamento horizontal? ☐ 3.11. Agrupamento vertical? ☐

PARTE II**4. Sabe que estamos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (DEDS)?**

- 4.1. Sim ☐ 4.2. Tenho uma ideia ☐ 4.3. Não ☐
 4.4. Se sim, como teve conhecimento?
 4.4.1. Oficialmente ☐ Como: _____
 4.4.2. Informalmente ☐ Como: _____

4.4.3. Outra forma ☐ Como: _____

5. Sabe se a sua escola/agrupamento recebeu orientações ou teve conhecimento da DEDS, através de alguma entidade?

- 5.1. Sei ☐ 5.2. Não sei ☐
 5.3. Se sabe, qual a entidade, ou entidades?
 5.3.1. Min. Educação ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.3.2. Min. Ambiente ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.3.3. ONG ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.3.4. Outra ☐ Quando: _____ Como: _____

6. Projetos/Programas

- 6.1. Conhece algum dos Projetos/ Programas que se seguem?
 6.1.1. Eco-Escolas Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.2. Coastwatch Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.3. Itinerários Ambientais Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.4. Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.2. Para além de projetos de Educação Ambiental na escola conhece outros projetos nas áreas:
 6.2.1. Educação para a saúde ☐
 6.2.2. Educação para o consumo ☐
 6.2.3. Educação para os direitos humanos ☐
 6.2.4. Educação para a paz ☐
 6.2.5. Educação para o desenvolvimento sustentável ☐
 6.2.6. Outra, qual? _____

7. A escola comemora alguns dos seguintes dias (efemérides)?

- 7.1. Dia da Terra
 7.1.1. Sim ☐ 7.1.2. Sim e participo ☐ 7.1.3. Não ☐ 7.1.4. Desconheço ☐
 7.2. Dia do Mar
 7.2.1. Sim ☐ 7.2.2. Sim e participo ☐ 7.2.3. Não ☐ 7.2.4. Desconheço ☐
 7.3. Dia da Água
 7.3.1. Sim ☐ 7.3.2. Sim e participo ☐ 7.3.3. Não ☐ 7.3.4. Desconheço ☐
 7.4. Dia da Floresta
 7.4.1. Sim ☐ 7.4.2. Sim e participo ☐ 7.4.3. Não ☐ 7.4.4. Desconheço ☐
 7.5. Outro, qual? _____
 7.5.1. Participo ☐ 7.5.2. Não participo ☐

PARTE III

8. Agenda 21

- 8.1. Já ouviu falar da Agenda 21?
 8.1.1. Sim ☐ 8.1.2. Não ☐
 8.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Agenda 21 na escala que se segue:
 8.1.3.1. Não conheço quase nada ☐
 8.1.3.2. Conheço pouco ☐
 8.1.3.3. Conheço ☐
 8.1.3.4. Conheço bem ☐
 8.1.3.5. Conheço muito bem ☐
 8.2. Como teve conhecimento? _____

9. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da Agenda 21?

9.1. Sim ☐ 9.2. Não ☐ 9.3. Desconheço ☐

9.4. Se sim, como: _____

10. Conferência de Estocolmo – Declaração do Ambiente (1972)

10.1. Já ouviu falar na Conferência de Estocolmo?

10.1.1. Sim ☐ 10.1.2. Não ☐

10.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Conferência de Estocolmo / Declaração do Ambiente na escala que se segue:

10.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

10.1.3.2. Conheço pouco ☐

10.1.3.3. Conheço ☐

10.1.3.4. Conheço bem ☐

10.1.3.5. Conheço muito bem ☐

10.2. Como teve conhecimento? _____

11. Conferência do Rio (1992)

11.1. Já ouviu falar na Conferência do Rio?

11.1.1. Sim ☐ 11.1.2. Não ☐

11.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Conferência do Rio na escala que se segue:

11.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

11.1.3.2. Conheço pouco ☐

11.1.3.3. Conheço ☐

11.1.3.4. Conheço bem ☐

11.1.3.5. Conheço muito bem ☐

11.2. Como teve conhecimento? _____

12. Conferência de Joanesburgo (2002)

12.1. Já ouviu falar na Conferência de Joanesburgo?

12.1.1. Sim ☐ 12.1.2. Não ☐

12.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Conferência de Joanesburgo na escala que se segue:

12.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

12.1.3.2. Conheço pouco ☐

12.1.3.3. Conheço ☐

12.1.3.4. Conheço bem ☐

12.1.3.5. Conheço muito bem ☐

12.2. Como teve conhecimento? _____

13. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) DEDS

13.1. Já ouviu falar da DEDS?

13.1.1. Sim ☐ 13.1.2. Não ☐ 13.1.3. Tenho uma ideia ☐

13.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da DEDS na escala que se segue:

13.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

13.1.3.2. Conheço pouco ☐

13.1.3.3. Conheço ☐

13.1.3.4. Conheço bem ☐

13.1.3.5. Conheço muito bem ☐

13.2. Como teve conhecimento? _____

14. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da DEDS?

14.1. Sim ☐ 14.2. Não ☐ 14.3. Desconheço ☐

14.4. Se sim, como: _____

PARTE IV

Esta Parte IV deve ser preenchida após a sessão de formação na qual são criados momentos de reflexão sobre questões de Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

15. Conceitos

15.1. O que é para si Educação Ambiental? Indique 3 palavras

_____ - _____ - _____

15.2. O que é para si Desenvolvimento Sustentável? Indique 3 palavras

_____ - _____ - _____

15.3. O que é para si Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Indique 3 palavras

_____ - _____ - _____

16. As temáticas da EA e da EDS nas escolas exigem de todos os funcionários um desenvolvimento de competências profissionais nesses domínios.

16.1. Concordo ☐

16.2. Não concordo ☐

16.3. Sem opinião ☐

17. No seu caso, foi-lhe dada oportunidade de desenvolver essas competências profissionais em EA / EDS?

17.1. Sim ☐

17.2. Não ☐

17.3. Se sim, as suas competências em EA/EDS foram desenvolvidas da seguinte forma:

17.3.1. Na formação inicial 17.3.1.1. Muito ☐ 17.3.1.2. Pouco ☐ 17.3.1.3. Nada ☐

17.3.2. Na formação contínua 17.3.2.1. Muito ☐ 17.3.2.2. Pouco ☐ 17.3.2.3. Nada ☐

17.3.3. Encontros, seminários 17.3.3.1. Muito ☐ 17.3.3.2. Pouco ☐ 17.3.3.3. Nada ☐

17.3.4. Autoformação 17.3.4.1. Muito ☐ 17.3.4.2. Pouco ☐ 17.3.4.3. Nada ☐

17.3.5. Outra, qual _____

18. O Projeto Educativo da sua Escola/Agrupamento

18.1. Conheço ☐

18.2. Não conheço ☐

18.3. Se conhece, contempla a Educação Ambiental

18.3.1. Sim ☐

18.3.2. Não ☐

18.3.3. Não tenho ideia ☐

18.4. Se conhece, contempla a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

18.4.1. Sim ☐

18.4.2. Não ☐

18.4.3. Não tenho ideia ☐

19. Indique 1 forma como os funcionários contribuem ou podem contribuir na escola para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

20. Documentos/Orientações/Recomendações/Princípios

20.1. Conhece algum dos documentos que se seguem:

(assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

	Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço
1	Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS	2005			
2	Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável,	2005			
3	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2005			
4	Declaração de Joanesburgo - Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	2002			
5	Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	2001			
6	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2001			
7	Estratégia de Lisboa	2000			
8	Carta da Terra	2000			
9	Objectivos do Milénio	2000			
10	Educação para Todos Declaração Mundial sobre Educação para Todos	2000-1990			
11	Declaração de Salónica	1997			
12	Relatório para a UNESCO – Educação um futuro a descobrir	1996			
13	Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	1992			
14	Agenda 21	1992			
15	Relatório – Nosso Futuro Comum	1987			
16	Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo	1972			

20.2. Na sua opinião quem deveria fazer chegar este tipo de documentos às escolas:

20.2.1. Ministério da Educação ☐

20.2.2. Ministério do Ambiente ☐

20.2.3. Autarquias ☐

20.2.4. ONG ☐

20.2.5. Empresas ☐

20.2.6. Outra (s): ☐ _____

20.2.7. Justifique a sua opção ou opções _____

20.3. Qual a via de comunicação com a escola que deveria ser privilegiada pelas entidades referidas no ponto anterior no envio deste tipo de documentos à escola?

20.4. Pensa que o facto destes documentos se encontrarem disponíveis na Internet é motivo suficiente para os funcionários os conhecerem e consultarem?

20.4.1. Sim ☐

20.4.2. Não ☐

20.4.3. Porquê? _____

20.5. Alguns destes documentos encontram-se em língua inglesa ou francesa. Pensa que este facto inibe os funcionários de os conhecerem ou consultarem?

20.5.1. Sim ☐

20.5.2. Não ☐

20.5.3. Porquê? _____

20.6. A sua utilização das TIC:

20.6.1. Pesquisa na Internet Muito (1 vez ou mais por semana) ☐

Pouco (1 vez por mês) ☐

Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐

20.6.2. e-mail Muito (1 vez ou mais por semana) ☐

Pouco (1 vez por mês) ☐

Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐

21. Escolas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Escolas-EDS)

21.1. Poderemos considerar que uma Escola-EDS tem as seguintes características: (selecione as 5 opções que considere mais adequadas numerando-as de 1 a 5 por ordem de preferência)

21.1.1. Desenvolve pelo menos um projeto de EA / EDS (exemplo: Eco-Escolas) ☐

21.1.2. Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia ☐

21.1.3. Envolve os pais no desenvolvimento da escola ☐

21.1.4. Todos os professores da escola e todos os funcionários têm formação em EDS ☐

21.1.5. Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS ☐

- 21.1.6. Desenvolve atividades relativas a temas transversais
(direitos humanos, consumo, ...) ☐
- 21.1.7. Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna ☐
- 21.1.8. Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos ☐
- 21.1.9. Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no Projeto Educativo ☐
- 21.1.10. Cria um procedimento de resposta às necessidades dos funcionários no domínio da EDS ☐
- 21.2. Pensa que seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade nos domínios dos processos do ensino- aprendizagem; da política e organização escolares; e das relações externas da escola?
- 21.2.1. Sim ☐ 21.2.2. Não ☐ 21.2.3. Não tenho opinião ☐
- 21.3. Na sua opinião a implementação da EDS pode encontrar obstáculos na sua escola?
- 21.3.1. Sim ☐ 21.3.2. Não ☐ 21.3.3. Não tenho opinião ☐
- 21.3.4. Se sim, indique 1 desses obstáculos: _____

Obrigado e ... Boa Década!

Anexo I.5. Questionário 4.**Questionário/Entrevista
Órgão de Gestão**

O presente questionário desenvolvido no âmbito de uma dissertação de doutoramento (Departamento de Geografia da FLUL), com o apoio da Associação Bandeira Azul da Europa, no quadro do Programa Eco-Escolas, tem como principal objectivo identificar os canais de comunicação com a escola no domínio da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A sua colaboração (preenchendo o presente questionário) é imprescindível para o sucesso da investigação.

**PARTE I****1. Direcção da Escola/Agrupamento**

- 1.1. Nome da pessoa que preenche o questionário: _____
 1.2. Função: _____
 1.3. Formação de base: _____

2. Identificação da escola/Agrupamento

- 2.1. Nome _____
 2.2. _____ Morada: _____
 2.3. Concelho _____ 2.4. Distrito _____
 2.5. Telef: _____ 2.6. Fax: _____
 2.7. e-mail: _____

3. Tipo de escola/agrupamento:

- 3.1. J. Infância ☐
 3.2. 1º Ciclo EB ☐
 3.3. 2º Ciclo EB ☐
 3.4. 3º Ciclo EB ☐
 3.5. Escola Básica Integrada ☐
 3.6. Secundária com 3º Ciclo EB ☐
 3.7. Outro: _____
 3.8. A escola integra um agrupamento? 3.8.1. Sim ☐ 3.8.2. Não ☐
 3.9. Se sim, Qual? _____
 3.10. Agrupamento horizontal? ☐ 3.11. Agrupamento vertical? ☐

PARTE II**4. Sabe que estamos na Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (DEDS)?**

- 4.1. Sim ☐ 4.2. Tenho uma ideia ☐ 4.3. Não ☐
 4.4. Se sim, como teve conhecimento?
 4.4.1. Oficialmente ☐ Como: _____
 4.4.2. Informalmente ☐ Como: _____

4.4.3. Outra forma ☐ Como: _____

5. A escola/agrupamento recebeu orientações ou teve conhecimento da DEDS, através:

- 5.1. Min. Educação ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.2. Min. Ambiente ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.3. ONG ☐ Quando: _____ Como: _____
 5.4. Outra ☐ Quando: _____ Como: _____

6. Projetos/Programas

- 6.1. Conhece algum dos Projetos/ Programas que se seguem?
 6.1.1. Eco-Escolas Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.2. Coastwatch Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.3. Itinerários Ambientais Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.4. Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade
 Desconheço ☐ Ouvi falar ☐ Conheço ☐ Conheço bem ☐
 6.1.5. Outro, qual? _____
 6.1.6. Outro, qual? _____
 6.1.7. Outro, qual? _____

6.2. A sua escola está a desenvolver ou já desenvolveu algum destes projetos/programas?

6.2.1. Se não, porquê? _____

6.2.2. Se sim:

- 6.2.2.1. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
 6.2.2.2. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
 6.2.2.3. Qual? _____ Desde _____ Até: _____

6.3. Para além dos projetos de iniciativa externa propostos à escola no domínio da Educação Ambiental (EA) dê exemplos de outros projetos ou atividades de iniciativa interna da escola/agrupamento, nesta área:

- 6.3.1. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
 6.3.2. Qual? _____ Desde _____ Até: _____
 6.3.3. Qual? _____ Desde _____ Até: _____

6.4. Para além de projetos de Educação Ambiental a escola/agrupamento desenvolve outros projetos nas áreas:

- 6.4.1. Educação para a saúde ☐
 6.4.2. Educação para o consumo ☐
 6.4.3. Educação para os direitos humanos ☐
 6.4.4. Educação para a paz ☐
 6.4.5. Educação para o desenvolvimento sustentável ☐
 6.4.7. Outra ☐

- 6.4.7.1. Qual? _____
 6.4.6.2. Outra, qual? _____
 6.4.6.3. Outra, qual? _____

7. A escola/agrupamento comemora alguns dos seguintes dias (efemérides)?

- 7.1. Dia da Terra
 7.1.1. Sim ☐ 7.1.2. Não ☐
 7.2. Dia do Mar
 7.2.1. Sim ☐ 7.2.2. Não ☐
 7.3. Dia da Água
 7.3.1. Sim ☐ 7.3.2. Não ☐

7.4. Dia da Floresta

7.4.1. Sim ☐ 7.4.2. Não ☐

7.5. Outro, qual? _____

7.6. Outro, qual? _____

8. Conceitos

8.1. Caracterize com 3 palavras o seu conceito de Educação Ambiental

_____ - _____

8.2. Caracterize com 3 palavras o conceito de Desenvolvimento Sustentável

_____ - _____

9. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

9.1. Caracterize com 3 palavras o que entende por Educação para o Desenvolvimento Sustentável

_____ - _____

10. O Projeto Educativo da sua Escola/Agrupamento contempla a Educação Ambiental?

10.1. Sim ☐ 10.2. Não ☐

10.3. Se sim de forma:

10.3.1. Explícita ☐ - Exemplo: _____

10.3.2. Integrada no geral ☐ Exemplo: _____

10.4. Se não:

10.4.1. Nunca foi pensado ☐

10.4.2. Foi pensado mas é difícil introduzir ☐

10.4.3. Foi pensado mas não se considera importante ☐

10.4.4. Foi pensado mas considera-se que já está contemplada de forma implícita ☐

11. O Projeto Educativo da sua Escola/Agrupamento contempla a Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

11.1. Sim ☐ 11.2. Não ☐

11.3. Se sim de forma:

11.3.1. Explícita ☐ - Exemplo: _____

11.3.2. Integrada no geral ☐ Exemplo: _____

11.4. Se não:

11.4.1. Nunca foi pensado ☐

11.4.2. Foi pensado mas é difícil introduzir ☐

11.4.3. Foi pensado mas não se considera importante ☐

11.4.4. Foi pensado mas considera-se que já está contemplada de forma implícita ☐

12. A escola/agrupamento conhece as competências profissionais dos seus professores em termos de EA/EDS?

12.1. Sim ☐ 12.2. Não ☐

12.3. Se sim, quantos professores se envolvem em atividades de EA e ou EDS

12.3.1. (<25%) ☐

12.3.2. (25-50%) ☐

12.3.3. (51-75%) ☐

12.3.4. (> 75%) ☐

12.4. Essas atividades são predominantemente:

12.4.1. Projetos ☐

12.4.2. Atividades Curriculares ☐

12.4.3. Atividades Não Curriculares ☐

12.4.4. Outras, quais? _____

12.5. Se não:

12.5.1. Nunca foi pensado ☐

12.5.2. Foi pensado mas não se considera importante saber ☐

PARTE III

13. Agenda 21

13.1. Já ouviu falar da Agenda 21?

13.1.1. Sim ☐ 13.1.2. Não ☐

Se não, passe à questão 15

13.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Agenda 21 na escala que se segue:

13.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

13.1.3.2. Conheço pouco ☐

13.1.3.3. Conheço ☐

13.1.3.4. Conheço bem ☐

13.1.3.5. Conheço muito bem ☐

13.2. Como teve conhecimento? (Nível Nacional)

13.2.1. Entidades governamentais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
1. Min. da Educação									
1.1. DGIDC									
1.2 – GAERI (IIE; DEB; DES)									
1.3 – Sócrates/Comenius									
Outra, qual? _____									
2. Min. do Ambiente									
2.1 – Instituto do Ambiente (IPAMB)									
2.2 - CCDR									
Outra, qual? _____									
3. Comissão Nacional UNESCO									
4. Autarquia qual _____									

13.2.2. Outra(s) qual ou quais: _____

13.2.3. Características dominantes da informação

13.2.3.1. Normativa ☐ 13.2.3.2. Informativa ☐ 13.2.3.3. Publicitária/propaganda ☐

13.2.4. Outra, qual _____

13.2.5. Organizações Não Governamentais de Ambiente (ONGA).

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
ABAE									
ASPEA									
GEOTA									
LPN									
QUERCUS									

13.2.6. Outra(s) qual ou quais:

13.2.7. Outras Organizações Não Governamentais (ONG)
(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Oikos									
In Loco									

13.2.8. Outra(s) qual ou quais:

13.2.9. Empresas
(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	Outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Valorsul.									
Lipor									

13.2.10. Outra(s) qual ou quais:

13.2.11. Outras Formas (Via de comunicação)

13.2.11.1. Cursos de formação ☐

Qual/ Quais _____

13.2.11.2. Seminários, Jornadas, Encontros ... ☐

Qual/ Quais _____

13.2.11.3. Jornais ☐

Qual/ Quais _____

13.2.11.4. Revistas ☐

Qual/ Quais _____

13.2.11.5. Televisão ☐

Qual/ Quais _____

13.2.11.6. Internet ☐

Qual/ Quais _____

13.2.12. Outra(s) qual ou quais: _____

13.3. Como teve conhecimento? (Nível Internacional)

13.3.1. Entidades oficiais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
DG Ambiente									
DG SANCO									
Conselho da Europa									
Comissão Europeia									

13.3.2. Outra(s) qual ou quais: _____

13.3.3. Características dominantes da informação

13.3.3.1. Normativa ☐ 13.3.3.2. Informativa ☐ 13.3.3.3. Publicitária/propaganda ☐

13.3.4. Outra ☐ Qual _____

13.3.5. Organizações Não Governamentais de Ambiente

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Green Peace									
IUCN									

13.3.6. Outra(s) qual ou quais: _____

13.3.7. Outras Organizações Não Governamentais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
UNESCO									
OCDE									
FAO									
WWF									

13.3.8. Outra(s) qual ou quais: _____

13.3.9. Outras Formas

13.3.9.1. Cursos de formação ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.2. Seminários, Jornadas, Encontros ... ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.3. Jornais ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.4. Revistas ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.5. Televisão ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.6. Internet ☐

Qual/ Quais _____

13.3.9.7. Outra(s) qual ou quais: _____

14. Está a ser feita alguma coisa na escola/agrupamento quanto à implementação da Agenda 21?

14.1. Se não, porquê? _____

14.2. Se sim, como? (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

14.2.1. ☐ Nas áreas curriculares não disciplinares14.2.1.1. Formação cívica ☐14.2.1.2. Área de Projeto ☐14.2.1.3. Estudo acompanhado ☐14.2.2. Aulas de substituição ☐14.2.3. Projetos específicos para este tema ☐

14.2.3.1 -Nome do projeto ou projetos _____

14.2.3.2. Parceiros: _____

14.2.4. Outros Projetos, qual ou quais ☐: _____14.2.5. Outras situações ☐ _____

15. Conferência de Estocolmo – Declaração do Ambiente (1972)

15.1. Já ouviu falar na Conferência de Estocolmo?

15.1.1. Sim ☐ 15.1.2. Não ☐

15.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento da Conferência de Estocolmo / Declaração do Ambiente na escala que se segue:

15.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

15.1.3.2. Conheço pouco ☐

15.1.3.3. Conheço ☐

15.1.3.4. Conheço bem ☐

15.1.3.5. Conheço muito bem ☐

15.1.4. Como teve conhecimento: _____

16. Conferência do Rio (1992)

16.1. - Já ouviu falar na Conferência do Rio?

16.1.1. Sim ☐ 16.1.2. Não ☐

16.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento quanto à Conferência do Rio na escala que se segue:

16.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

16.1.3.2. Conheço pouco ☐

16.1.3.3. Conheço ☐

16.1.3.4. Conheço bem ☐

16.1.3.5. Conheço muito bem ☐

16.1.4. Como teve conhecimento: _____

17. Conferência de Joanesburgo (2002)

17.1. Já ouviu falar na Conferência de Joanesburgo?

17.1.1. Sim ☐ 17.1.2. Não ☐

17.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento sobre a Conferência de Joanesburgo na escala que se segue:

17.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

17.1.3.2. Conheço pouco ☐

17.1.3.3. Conheço ☐

17.1.3.4. Conheço bem ☐

17.1.3.5. Conheço muito bem ☐

17.1.4. Como teve conhecimento: _____

18. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - DEDS

18.1. Já ouviu falar da DEDS?

18.1.1. Sim ☐ 18.1.2. Não ☐

18.1.3. Se sim, caracterize o seu conhecimento sobre a DEDS na escala que se segue:

18.1.3.1. Não conheço quase nada ☐

18.1.3.2. Conheço pouco ☐

18.1.3.3. Conheço ☐

18.1.3.4. Conheço bem ☐

18.1.3.5. Conheço muito bem ☐

18.2. Como teve conhecimento? (Nível Nacional)

18.2.1. Entidades governamentais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
1. Min. da Educação									
1.1. DGIDC									
1.2 – GAERI (IIE; DEB; DES)									
1.3 – Sócrates/Comenius									
Outra, qual?									
2. Min. do Ambiente									
2.1 – Instituto do Ambiente (IPAMB)									
2.2 - CCDR									
Outra, qual?									
3. Comissão Nacional UNESCO									
4. Autarquia qual									

18.2.2. Outra(s) qual ou quais: _____

18.2.3. Características dominantes da informação

18.2.3.1. Normativa ☐ 18.2.3.2. Informativa ☐ 18.2.3.3. Publicitária/propaganda ☐

18.2.4. Outra, qual _____

18.2.5. Organizações Não Governamentais de Ambiente

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
ABAE									
ASPEA									
GEOTA									
LPN									
QUERCUS									

18.2.6. Outra(s) qual ou quais: _____

18.2.7. Outras Organizações Não Governamentais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Oikos									
In Loco									

18.2.8. Outra(s) qual ou quais: _____

18.2.9. Empresas

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

ONGA	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Valorsul.									
Lipor									

18.2.10. Outra(s) qual ou quais: _____

18.2.11. Outras Formas (Via de comunicação)

18.2.11.1. Cursos de formação ☐

Qual/ Quais _____

18.2.11.2. Seminários, Jornadas, Encontros ... ☐

Qual/ Quais _____

18.2.11.3. Jornais ☐

Qual/ Quais _____

18.2.11.4. Revistas ☐

Qual/ Quais _____

18.2.11.5. Televisão ☐

Qual/ Quais _____

18.2.11.6. Internet ☐

Qual/ Quais _____

18.2.12. Outra(s) qual ou quais: _____

18.3. Como teve conhecimento? (Nível Internacional)

18.3.1. Entidades oficiais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
DG Ambiente									
DG SANCO									
Conselho da Europa									
Comissão Europeia									

18.3.2. Outra(s) qual ou quais: _____

18.3.3. Características dominantes da informação

18.3.3.1. Normativa ☐ 18.3.3.1. Informativa ☐ 18.3.3.1. Publicitária/propaganda ☐

18.3.4. Outra, Qual _____

18.3.5. Organizações Não Governamentais de Ambiente

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
Green Peace									
IUCN									

18.3.6. Outra(s) qual ou quais: _____

18.3.7. Outras Organizações Não Governamentais

(assinale com um X a opção ou opções que considere adequadas)

Entidade emissora	Tipo de informação				Via de comunicação				
	Ofício	Informação	Memorando	outra, qual	telef	fax	e-mail	web	outra, qual
UNESCO									
OCDE									
FAO									
WWF									

18.3.8. Outra(s) qual ou quais: _____

18.3.9. Outras Formas

18.3.9.1. Cursos de formação ☐

Qual/ Quais _____

18.3.9.2. Seminários, Jornadas, Encontros ... ☐

Qual/ Quais _____

18.3.9.3. Jornais ☐

Qual/ Quais _____

18.3.9.4. Revistas ☐

Qual/ Quais _____

18.3.9.5. Televisão ☐

Qual/ Quais _____

18.3.9.6. Internet ☐

Qual/ Quais _____

18.3.10. Outra(s) qual ou quais: _____

19. Está a ser feita alguma coisa na escola quanto à implementação da DEDS?

19.1. Se não, porquê? _____

19.2. Se sim, como? (assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

19.2.1. ☐ Nas áreas curriculares não disciplinares19.2.1.1. Formação cívica ☐19.2.1.2. Área de Projeto ☐19.2.1.3. Estudo acompanhado ☐19.2.2. Aulas de substituição ☐19.2.3. Projetos específicos para este tema ☐

19.2.3.1. Nome do projeto ou projetos _____

19.2.3.2. Parceiros: _____

19.2.4. Outros Projetos, qual ou quais ☐19.2.5. Outras situações ☐ _____**PARTE IV****20. Documentos/Orientações/Recomendações/Princípios**

20.1. Conhece algum dos documentos que se seguem?

(assinale com um X a opção ou opções que considere mais adequadas)

	Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço aplico	Conheço não aplico
1	Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS	2005					
2	Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável,	2005					
3	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2005					
4	Declaração de Joanesburgo - Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	2002					
5	Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	2001					
6	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2001					
7	Estratégia de Lisboa	2000					
8	Carta da Terra	2000					
9	Objectivos do Milénio	2000					
10	Educação para Todos Declaração Mundial sobre Educação para Todos	2000- 1990					
11	Declaração de Salónica	1997					
12	Relatório para a UNESCO – Educação um futuro a descobrir	1996					
13	Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	1992					
14	Agenda 21	1992					
15	Relatório – Nosso Futuro Comum	1987					
16	Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo	1972					

20.2. Queira indicar outros que aqui estejam omissos: _____

20.3. Algum destes documentos influencia (ou influenciou) de alguma forma o desenvolvimento da sua escola/agrupamento, a que nível?

20.3.1. Ao nível dos processos do ensino- aprendizagem ☐

Exemplifique: _____

20.3.2. Ao nível da política e organização escolares ☐

Exemplifique: _____

20.3.3. Ao nível das relações externas da escola/agrupamento ☐

Exemplifique: _____

20.4. Relativamente a este tipo de documentos

20.4.1. O Ministério da Educação (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas/agrupamentos?

20.4.1.1. Sim ☐ 20.4.1.2. Não ☐

20.4.1.3. Se sim, de forma:

20.4.1.3.1. Insuficiente ☐ 20.4.1.3.2. Suficiente ☐ 20.4.1.3.3. Boa ☐

20.4.2. O Ministério do Ambiente (independentemente do organismos/departamento) faz chegar este tipo de documentos às escolas/agrupamentos?

20.4.2.1. Sim ☐ 20.4.2.2. Não ☐

20.4.2.3. Se sim, de forma:

20.4.2.3.1. Insuficiente ☐ 20.4.2.3.2. Suficiente ☐ 20.4.2.3.3. Boa ☐

20.4.3. As Organizações Não Governamentais (de Ambiente e outras) fazem chegar este tipo de documentos às escolas/agrupamentos?

20.4.3.1. Sim ☐ 20.4.3.2. Não ☐

20.4.3.3. Se sim, de forma:

20.4.3.3.1. Insuficiente ☐ 20.4.3.3.2. Suficiente ☐ 20.4.3.3.3. Boa ☐

20.4.4. As autarquias fazem chegar este tipo de documentos às escolas/agrupamentos?

20.4.4.1. Sim ☐ 20.4.4.2. Não ☐

20.4.4.3. Se sim, de forma:

20.4.4.3.1. Insuficiente ☐ 20.4.4.3.2. Suficiente ☐ 20.4.4.3.3. Boa ☐

20.5. Na sua opinião quem deveria fazer chegar este tipo de documentos às escolas/agrupamentos:

20.5.1. Ministério da Educação ☐

20.5.2. Ministério do Ambiente ☐

20.5.3. Autarquias ☐

20.5.4. ONG ☐

20.5.5. Empresas ☐

20.5.6. Outra (s): ☐ _____

20.5.7. Justifique a sua opção ou opções _____

20.6. Qual a via de comunicação que deveria ser privilegiada pelas entidades referidas nos pontos anteriores no envio deste tipo de documentos à escola/agrupamento?

20.7. Pensa que o facto destes documentos se encontrarem disponíveis na Internet é motivo suficiente para os professores os conhecerem e consultarem?

20.7.1. Sim ☐ 20.7.2. Não ☐

20.7.3. Porquê? _____

20.8. Alguns destes documentos encontram-se em língua inglesa ou francesa. Pensa que este facto inibe os professores de os conhecerem ou consultarem?

20.8.1. Sim ☐ 20.8.2. Não ☐

20.8.3. Porquê? _____

20.9. Na sua opinião os professores da sua escola utilizam as TIC da seguinte forma:

- 20.9.1. Pesquisa Internet Muito (1 vez ou mais por semana) ☐
 Pouco (1 vez por mês) ☐
 Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐
- 20.9.2. e-mail Utilizam e-mail:
 Todos os professores ☐
 Entre 75 e 50% dos professores ☐
 Entre 50 e 25 %dos professores ☐
 Menos de 25% dos professores ☐
 Os que utilizam, utilizam-no
 Muito (1 vez ou mais por semana) ☐
 Pouco (1 vez por mês) ☐
 Quase nada (menos de 1 vez por mês) ☐

21. Escolas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Escolas-EDS)

21.1. Poderemos considerar que uma Escola-EDS tem as seguintes características:
 (selecione as 5 opções que considere mais adequadas numerando-as de 1 a 5 por ordem de preferência)

- 21.1.1. Desenvolve pelo menos um projeto de EA / EDS (exemplo: Eco-Escolas) ☐
 21.1.2. Desenvolve trabalho de parceria com a autarquia ☐
 21.1.3. Envolve os pais no desenvolvimento da escola ☐
 21.1.4. Todos os professores da escola e todos os funcionários têm formação em EDS ☐
 21.1.5. Todos os professores integram a EDS nos seus conteúdos programáticos ☐
 21.1.6. Atribui uma verba financeira apropriada no domínio da EDS ☐
 21.1.7. Atribui um tempo apropriado para a reflexão e investigação dos professores ☐
 21.1.8. Atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em EDS ☐
 21.1.9. Desenvolve atividades relativas a temas transversais (direitos humanos, consumo, ...) ☐
 21.1.10. Identifica e desenvolve critérios de qualidade para EDS ☐
 21.1.11. Utiliza critérios de qualidade em EDS na sua avaliação interna ☐
 21.1.12. Esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos ☐
 21.1.13. Apresenta os resultados da sua gestão no interior e no exterior da escola ☐
 21.1.14. Inclui o interesse pela EDS na sua missão e no Projeto Educativo ☐
 21.1.15. Encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro em EDS ☐
 21.1.16. Cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores no domínio da EDS ☐

21.2. Identifique 2 características que deve ter uma Escola EDS para além das referidas no ponto anterior.

- 21.2.1. _____
 21.2.2. _____

21.3. Investimento da sua escola/agrupamento no sentido da integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no desenvolvimento da escola/agrupamento.

21.3.1. Está a fazer algum investimento? Se sim, exemplifique:

21.3.2. Não está a fazer nenhum investimento mas pensa vir a fazer. Exemplifique:

21.4. A sua escola/agrupamento estaria disponível para uma auditoria em termos de aplicação de critérios de qualidade nos domínios dos processos do ensino- aprendizagem; da política e organização escolares; e das relações externas da escola?

21.4.1. Sim ☐

21.4.2. Não ☐

22. Aplicação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)-DEDS
--

22.1. Indique 3 formas concretas da sua escola/agrupamento poder contribuir para a implementação da DEDS.

22.2. Indique 3 obstáculos que se colocam ou poderão vir a ser colocados na sua escola à implementação da DEDS.

23. Comentário geral ao conteúdo do questionário

Obrigado e ... Boa Década!

ANEXO – CAPÍTULO II

Anexo II.1. Perspetivas estratégicas para o DS.

Perspetivas socioculturais	Direitos humanos
	Paz e segurança humana
	Igualdade entre os géneros
	Diversidade cultural e compreensão intercultural
	Saúde
	HIV/Sida
	Governança
Perspetivas ambientais	Recursos naturais (água, energia, agricultura e biodiversidade...)
	Alterações climáticas
	Desenvolvimento rural
	Urbanização sustentável
	Prevenção e mitigação das catástrofes
Perspetivas económicas	Redução da pobreza
	Responsabilidade e a transparência das empresas
	Economia de mercado

Fonte: UNESCO, 2005b.

ANEXO – CAPÍTULO III

Anexo III.1. Ações em prol da EDS associadas à implementação da Década, em Portugal.

Data	Ação	Instituição dinamizadora
19 a 22 maio 2004	Conferência Internacional Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Preparação da DEDS	Universidade do Minho
13 a 15 janeiro 2005	IX Seminário Nacional Eco-Escolas – Setúbal	ABAE
11 a 13 janeiro 2006	X Seminário Nacional Eco-Escolas - Santarém	
12 a 14 janeiro 2007	XI Seminário Nacional Eco-Escolas - Sintra	
13 a 15 janeiro 2008	XII Seminário Nacional Eco-Escolas - Maia	
27 a 29 janeiro 2005	XII Jornadas Pedagógicas de EA da ASPEA Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) - Ericeira	ASPEA
27 e 28 janeiro 2006	XIII Jornadas Pedagógicas de EA da ASPEA Educação Ambiental e Comunidades Sustentáveis no âmbito da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.- Lisboa	
26 e 27 janeiro 2007	XIV Jornadas Pedagógicas de EA da ASPEA Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida, Contributo para a implementação da Estratégia Europeia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EEDS-CEE/ONU) - Lisboa	
25 e 26 janeiro 2008	XV Jornadas Pedagógicas de EA da ASPEA Terra, Um Bem Comum - Santarém	
julho 2005/07	Projeto Carta da Terra. Instrumento de Sustentabilidade	
maio 2005	Constituição do Grupo de Trabalho para a Década da CN UNESCO	CN UNESCO
maio 2006	Publicação do Documento DNUEDS. Um contributo para a sua dinamização em Portugal	
3 julho 2006	Reunião – <i>Debate Público do Documento DNUEDS. Um contributo para a sua dinamização em Portugal</i>	
18 novembro 2006	10º Encontro Nacional da Escolas Associadas da UNESCO, (Comunicação: <i>DEDS - Contributos para a sua dinamização em Portugal</i>)	
14 e 15 dezembro 2006	Colóquio Internacional <i>Ativar o Futuro Objetivos e Estratégias da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – em parceria com o Instituto de Ciências Sociais - Lisboa</i>	
10 novembro 2007	Lançamento em Portugal do Ano Internacional do Planeta Terra (2007-2009) – Coordenado pelo Comité Português do Ano Internacional de Planeta Terra	
2005 - ...	Projeto Escola na Natureza	Instituto da Conservação da Natureza e Biodiversidade
27 outubro 2005	Debate: <i>Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável</i>	Liga para a Proteção da Natureza (LPN), Porto
3 a 5 novembro 2005	3º Encontro Regional de Educação Ambiental do Algarve <i>Paisagens Interiores – Cenários de Sustentabilidade no Algarve</i>	ONGA Almargem, São Brás de Alportel
16 dezembro 2005	Lançamento da versão portuguesa da EEDS-CEE/ONU	Instituto do Ambiente
16 dezembro 2005	Assinatura do Protocolo de Cooperação para promover a Educação Ambiental (para a Sustentabilidade)	Ministérios do Ambiente e da Educação
outubro 2006	Publicação dos Critérios de Qualidade para Escolas-EDS - Tradução e adaptação portuguesas	Redes SEED/ENSI e Departamento Geografia, UL
20 outubro 2006	WORKSHOP <i>A educação ambiental no presente pelo futuro. Rumo à sustentabilidade</i>	Tapada Nacional de Mafra.
Anos letivos 2006-07 e 2007-08	Projeto de EDS. Temas: 1. A Floresta e a prevenção dos Incêndios Florestais (2006-07) e 2. A energia. Ontem, hoje e amanhã (2007-08)	
2, 3 e 4 abril 2008	1º Congresso Ambiente e Sociedade	Instituto Superior de Ciências Educativas e Câmara Municipal de Odivelas
2007	Criação dos Centros Regionais de Excelência em EDS: CREIAS Oeste, CRE Porto e CRE Açores	UNESCO
setembro 2009	Fundação da Associação Centro de Informação Divulgação e Acção para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CIDAADS);	CIDAADS
22 março 2010	Conferência ICS (lançamento do livro EA. Balanço e perspetivas para uma agenda mais sustentável)	ICS/APA/CN UNESCO
março 2010	Revista Noesis dedicada a EDS	ME-DGIDC
2009/ 2011 (1ª fase)	<i>Projeto Cidadania e sustentabilidades para o séc. XXI. Caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores</i>	Conselho Nacional de Educação
2011/ 2013 (2ª fase)	Boletim e-CNE dedicado à EDS	
agosto 2010	I Conferência CIDAADS – <i>Sustentabilidade: Políticas, Investigação e Práticas</i>	CIDAADS em parceria com a Agência Ciência Viva
1, 2, 3 outubro 2010	II Conferência CIDAADS – A EDS na sociedade do conhecimento	CIDAADS em parceria com a Agência Ciência Viva
28,29,30 outubro 2011	Seminário EDS e mostra de Projetos EDS - CNE	Conselho Nacional de Educação
4 março 2011	Seminário de apresentação pública dos projetos de Educação Ambiental para a Sustentabilidade	Grupo de trabalho de educação ambiental para a sustentabilidade
maio 2011	Recomendação Educação para o Risco – D.R. nº 202, 2ª série	Conselho Nacional de Educação
20 outubro 2011	Edição do Livro EDS	Conselho Nacional de Educação
junho 2012		

Anexo III.2. Lista dos CQ para Escolas-EDS.

Grupo I. Critérios de qualidade relativos à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem	
Domínios	Critérios de qualidade
1. Domínio dos processos de ensino e aprendizagem	1. Os professores ouvem e valorizam as preocupações, experiências, ideias e expectativas dos alunos, e os seus planos didáticos são "flexíveis" e abertos à mudança
	2. Os professores encorajam a aprendizagem cooperativa e experiencial
	3. O ensino tem em conta o valor das atividades práticas, relacionando-as com o desenvolvimento conceptual e a capacidade de teorização dos alunos
	4. Os professores facilitam a participação dos alunos e criam contextos favoráveis ao desenvolvimento da sua própria aprendizagem, ideias e perspetivas
	5. Os professores procuram meios de avaliar os resultados dos alunos que sejam coerentes com os critérios atrás mencionados
2. Domínio dos resultados visíveis na escola e na comunidade local	6. As mudanças materiais e técnicas na escola e na comunidade local, relevantes para a EDS, são consideradas como oportunidades de ensino e aprendizagem e são usadas para a participação e para a tomada de decisão democrática
	7. As mudanças alcançadas e os resultados obtidos na escola e na comunidade local são alimentados e mantidos
3. Domínio das perspetivas para o futuro	8. Os alunos trabalham a partir de cenários e de visões do futuro procurando modalidades alternativas de desenvolvimento e de mudança, e estabelecendo critérios de escolha
	9. Os alunos comparam os efeitos de curto e longo prazos das alternativas e das decisões
	10. Os alunos procuram as relações entre passado, presente e futuro para obterem uma compreensão histórica da questão em estudo
	11. Os alunos trabalham com estratégias de planeamento como forma de reduzir riscos futuros e de aceitar a incerteza
4. Domínio da "cultura da complexidade"	12. Os alunos trabalham na construção da compreensão do problema, examinando os diferentes pontos de vista e os diferentes interesses, antes de tentarem encontrar uma solução
	13. O ensino de todas as disciplinas e áreas disciplinares baseia-se na procura de relações, influências múltiplas e interações
	14. Os alunos têm a oportunidade de se confrontar com a diversidade - biológica, social e cultural- e de a perspetivar como "oportunidades" de alargamento das opções de mudança
	15. Os alunos são encorajados a ouvir as suas próprias emoções e a usá-las como forma de obter uma compreensão mais profunda dos problemas e das situações
	16. Os alunos e os professores aceitam a incerteza como parte da vida quotidiana e preparam-se para "esperar o inesperado e lidar com ele", sem esquecer a importância do princípio da precaução
5. Domínio do pensamento crítico e da linguagem da possibilidade	17. Os alunos trabalham relações de poder e conflitos de interesses, por exemplo ao nível local, entre países e entre gerações presentes e vindouras
	18. Os alunos são encorajados a olhar para as situações de diferentes perspetivas e a desenvolver a empatia identificando-se com os outros
	19. Os alunos são encorajados a encontrar argumentos para defender diferentes posições
	20. Os alunos são encorajados a procurar exemplos do que é (ou foi) útil e frutuoso em outras situações, de forma a imaginarem novas possibilidades e ações alternativas
6. Domínio da clarificação dos valores e do seu desenvolvimento	21. Os alunos trabalham sobre a distinção entre conhecimento factual e opiniões baseadas em valores e investigam os valores e os interesses que estão subjacentes
	22. Os professores centram o seu trabalho na clarificação e discussão dos valores por parte dos alunos, desse modo fortalecendo a reflexão, o respeito mútuo e a compreensão de outros valores
	23. Os professores aceitam o desafio de não impor os seus próprios valores e opiniões, permitindo que os alunos mantenham as suas próprias posições
7. Domínio da ação prospetiva	24. As questões e as ações propostas para trabalho dos alunos são escolhidas pelos professores pelo seu valor educativo e não apenas como forma de resolver os problemas reais
	25. Os alunos participam nas decisões relativas à ação a desenvolver perante o problema, aprendendo através da reflexão sobre essas experiências
	26. O ensino é centrado em estratégias de ação autênticas, em possibilidades de ação e na experiência a partir de ações reais
	27. O envolvimento dos alunos na ação é acompanhado de reflexões sobre os efeitos locais e globais, comparando riscos e possibilidades de decisões alternativas
8. Domínio da participação	28. Os professores centram o seu trabalho nas capacidades necessárias para que os alunos possam participar e cooperar de forma significativa, por exemplo, saber ouvir, expressar pontos de vista, assumir responsabilidade e demonstrar solidariedade
	29. Os professores dão oportunidade aos alunos de participarem no processo de tomada de decisões de acordo com as suas idades e as suas capacidades
	30. Os alunos tornam-se experientes em processos de participação democrática
9. Domínio do conteúdo disciplinar	31. Os professores em EDS centram-se em problemas e temas - as disciplinas devem intervir de forma funcional e relevante para a compreensão da complexidade das questões
	32. As teorias e os conceitos das disciplinas "académicas" são utilizados para dar racionalidade ao conhecimento fundado na experiência, frequentemente ingênuo e acrítico
	33. Os professores procuram ideias e perspetivas na EDS para revitalizar e inovar o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas tradicionais

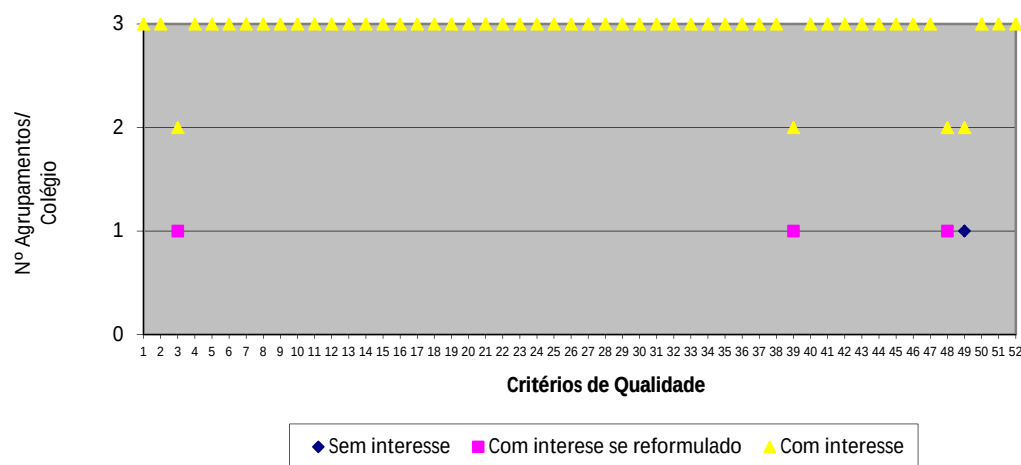
Anexo III.2. Lista dos CQ para Escolas-EDS (continuação).

Grupo II. Critérios de qualidade relativos à Política e Organização escolares	
Domínios	Critérios de qualidade
10. Domínio da política e planeamento escolares	34. A escola inclui a EDS na sua missão e no seu plano de ação anual
	35. A direção da escola encoraja os professores a utilizarem cenários de futuro na planificação a longo prazo do seu trabalho em EDS
	36. A escola atribui um tempo apropriado para o trabalho dos alunos em DS, tal como para as reflexões dos professores e para a clarificação das questões relacionadas com a EDS na escola
	37. A escola cria um procedimento de resposta às necessidades dos professores de formação relevante para a EDS
11. Domínio do clima da escola	38. A atmosfera da escola é tal que cada um sente poder contribuir sem medo com ideias e propostas inovadoras. A direção da escola tem aqui um papel-chave como agente facilitador
	39. A escola é vista como uma arena no interior da qual todos os parceiros exercem a democracia e a participação e todos se envolvem nos processos de tomada de decisão a diferentes níveis
	40. Toda a comunidade escolar, especialmente os pais, é informada da relevância da EDS para a aprendizagem global dos alunos e é envolvida na avaliação da escola
12. Domínio da gestão da escola	41. A escola faz um balanço regular das suas necessidades relativas à sustentabilidade, envolvendo alunos, professores e o pessoal administrativo e auxiliar
	42. A escola decide todos os anos quais serão os novos desafios e quais as ações a empreender para a melhoria contínua da gestão da escola
	43. A escola esforça-se por ser um exemplo de gestão dos recursos e apresenta os resultados à comunidade escolar e extra-escolar
13. Domínio da reflexão e da avaliação das iniciativas da EDS ao nível da escola	44. A escola atribui um tempo apropriado para a reflexão dos professores e para a investigação no domínio da EDS
	45. A escola identifica e desenvolve critérios de qualidade para EDS, de acordo com a sua visão de EDS, e utiliza-os na avaliação interna
	46. A escola cria procedimentos de mobilização dos ganhos e das realizações da EDS, tal como dos obstáculos encontrados, para benefício de toda a escola, mesmo dos professores que não estejam envolvidos em iniciativas de EDS

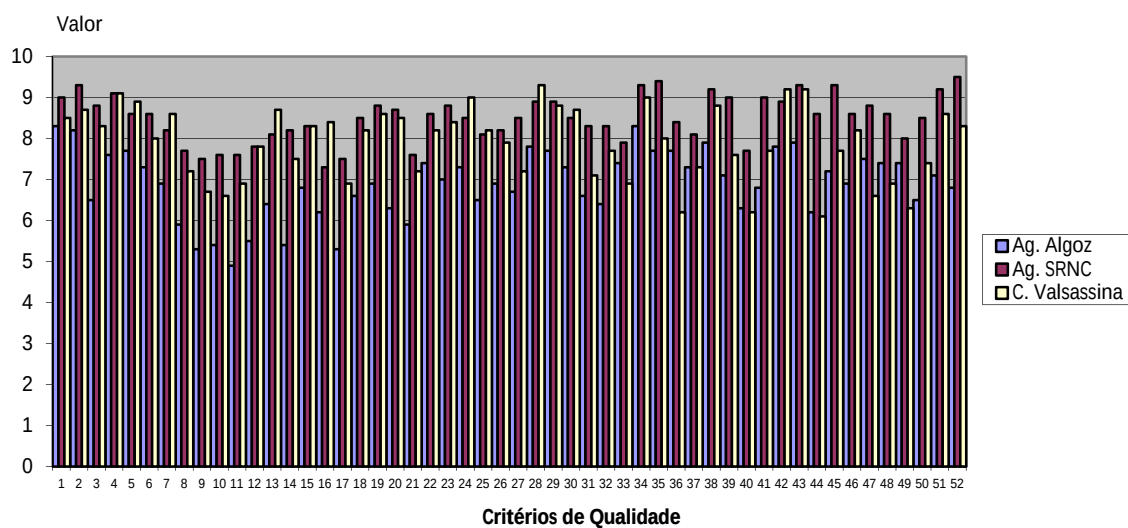
Anexo III.2. Lista dos CQ para Escolas-EDS (continuação).

Grupo III. Critérios de qualidade relativos às relações externas da escola	
Domínios	Critérios de qualidade
14. Domínio da cooperação com a comunidade	47. A escola envolve a comunidade como um recurso para um ensino-aprendizagem significativo
	48. A escola utiliza a comunidade como campo para ações reais
	49. A escola permite que a comunidade local lhe endosse as suas preocupações e a utilize como "centro comunitário"
15. Domínio das redes e parcerias	50. A escola coopera com outras escolas no sentido de desenvolver, partilhar e comparar ideias e informação relevantes para a EDS
	51. A escola faz parte de redes locais, nacionais e internacionais, relevantes para a EDS, nas quais os alunos são encorajados a tomar iniciativa
	52. A escola procura cooperação com instituições que se dedicam ao desenvolvimento educacional no domínio da EDS

Anexo III.3. Adaptação dos CQ às escolas portuguesas segundo os agrupamentos e o colégio.



Anexo III.4. Posicionamento dos agrupamentos e colégio face aos CQ para Escolas-EDS.



ANEXO – CAPÍTULO IV

Anexo IV.1. Instrumentos utilizados nos direitos internacional, comunitário e nacional.

Nível	Instrumentos	Características
Direito Internacional	Tratado internacional	Assume uma função semelhante à exercida pelas leis no direito nacional
	Convenção	Necessitam de ser ratificados pelo Direito Nacional ou pelo Direito Comunitário
	Protocolo	
	Carta, Declaração, Recomendação	
Direito Comunitário	Regulamentos	São obrigatórios e diretamente aplicáveis em todos os Estados-membros
	Diretiva	Contém comandos genéricos que necessitam de uma transposição e de uma adequação do direito interno, através de legislação específica, num prazo que é variável e que a própria Diretiva fixa, mas que normalmente é de 18 meses a 2 anos
	Acordo, Decisão	São diretamente aplicáveis aos seus destinatários, quer sejam Estados-membros particulares ou pessoas coletivas
	Recomendação, resolução	Não obrigatórias
Direito Nacional	Lei	A lei emerge do poder legislativo da Assembleia da República, órgão legislativo por excelência, conforme consagra a Constituição da República Portuguesa nos seus artigos 161º, 164º e 165º
	Decreto	No processo de Formação das Leis da Assembleia da República o texto dos projetos de lei ou das propostas de lei, depois de aprovado pela Assembleia da República, designa-se por Decreto e, só após a promulgação pelo Presidente da República, é publicado como Lei
	Decreto-Lei	Criado pelo governo, no exercício do seu poder legislativo
	Resolução do Conselho de Ministros	Norma jurídica destinada a disciplinar assuntos do interesse interno do Conselho de Ministros
	Aviso	Carácter informativo
	Legislação Regional	Decreto regulamentar regional - aplica-se para pormenorizar a lei ou quando a legislação nacional carece de adaptação às especificidades próprias das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores
	Protocolo	Não tem valor jurídico mas ratifica as intenções

Anexo IV.2. Sinopse do Artigo 66º da CRP.

Artigo 66º (Ambiente e qualidade de vida)	1. Todos têm direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender
	2. Para assegurar o direito ao ambiente , no quadro de um desenvolvimento sustentável , incumbe ao Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos: a) Prevenir e controlar a poluição e os seus efeitos e as formas prejudiciais de erosão; b) Ordenar e promover o ordenamento do território, tendo em vista uma correta localização das atividades, um equilibrado desenvolvimento socioeconómico e a valorização da paisagem; c) Criar e desenvolver reservas e parques naturais e de recreio, bem como classificar e proteger paisagens e sítios, de modo a garantir a conservação da natureza e a preservação de valores culturais de interesse histórico ou artístico; d) Promover o aproveitamento racional dos recursos naturais, salvaguardando a sua capacidade de renovação e a estabilidade ecológica, com respeito pelo princípio da solidariedade entre gerações; e) Promover, em colaboração com as autarquias locais, a qualidade ambiental das povoações e da vida urbana, designadamente no plano arquitetónico e da proteção das zonas históricas; f) Promover a integração de objetivos ambientais nas várias políticas de âmbito sectorial; g) Promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente; h) Assegurar que a política fiscal compatibilize desenvolvimento com proteção do ambiente e qualidade de vida

Fonte: CRP, 1976.

Anexo IV.3. Sinopse do Artigo 9º Tarefas fundamentais do Estado, da CRP.

Artigo 9º (Tarefas fundamentais do Estado)	São tarefas fundamentais do Estado
	c) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais; d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais; e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correto ordenamento do território

Fonte: C RP, 1976.

Anexo IV.4. Sinopse dos Artigos 4º e 39º da LBA.

Artigo 4º (Objetivos e medidas)	l) A inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional, bem assim como o incentivo à sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didáticos de apoio aos docentes (livros, brochuras, etc.)
Artigo 39º (INAMB - Instituto Nacional do Ambiente*)	1. É criado o Instituto Nacional do Ambiente, dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira. 3. São atribuições do Instituto Nacional do Ambiente: b) Estudar e promover formas de apoio técnico e financeiro às associações de defesa do ambiente [que por sua vez desenvolvem acções de EA junto da sociedade civil, como são exemplo a ASPEA, a LPN, o GEOTA e a ABAE] c) Estudar e promover projectos especiais, de educação ambiental, de defesa do ambiente e do património natural e construído, em colaboração com as autarquias, serviços da Administração Pública, instituições públicas, privadas e cooperativas, escolas e universidades, incluindo acções de formação e informação

Fonte: DR, 1987a; DR 2002a.

***Nota:** Em 1993 extingue-se o INAMB cujas funções passaram para o então criado IPAMB (Instituto de Promoção Ambiental). O Instituto do Ambiente (IA) foi criado pelo Decreto-Lei n.º 8/2002, de 9 de janeiro, e resulta da fusão da Direcção Geral do Ambiente (DGA) e do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB). A Agência Portuguesa do Ambiente (APA) foi criada pelo Decreto Regulamentar nº 53/2007, de 27 de abril, e culmina com a fusão do Instituto de Resíduos com o Instituto do Ambiente.

Anexo IV.5. Sinopse do DL nº115-A/98, artigos 3º e 26º, alterado pela Lei nº24/99.

Artigo 3º (Autonomia)	1. Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. 2. O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como: a) Projeto Educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento Interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; c) Plano Anual de Atividades - o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos.
Artigo 26º (Competências)	Ao Conselho Pedagógico compete: b) Elaborar a proposta de projeto educativo de escola c) Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de atividades e pronunciar-se sobre o respetivo projeto; f) Elaborar o plano de Formação e de atualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respetivo centro de Formação de associação de escolas, e acompanhar a respetiva execução; h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas; i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar

Fonte: DR, 1998.

Anexo IV.6. Articulação entre o CNEB, o DL nº6/2001 e documentos nacionais de referência em EDS.

Documentos nacionais		CNEB Princípios orientadores	DL nº6/2001 Princípios orientadores
Protocolo ME/MA (2005)	<i>Cláusula Segunda</i> As ações de cooperação a empreender no âmbito do presente Protocolo visam: b) Promover a inclusão e o desenvolvimento dos conhecimentos e conceitos relevantes para o Ambiente, numa ótica integradora de Educação Ambiental para a sustentabilidade; c) Apoiar a realização de projetos escolares inseridos no domínio da Educação Ambiental para a sustentabilidade (APA, 2005).	2) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica 7) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural 8) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros	c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo;
GTD (2006)	Objetivos estratégicos - As mudanças de fundo 7) Transformar a escola, nos vários graus de ensino, num polo de incorporação e difusão dos valores do DS, assim como de informação e educação para o DS ao nível local e nacional, assim como num motor de mobilização da sociedade através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa. 8) Promover entre os jovens uma cultura de cidadania cívica ativa e estimular práticas que promovam o DS (UNESCO, 2006: 22).	1) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; 2) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica 7) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural	a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
ENDS 2015 (2007)	Parte I – ENDS 2015 III.1 Primeiro Objetivo – Preparar Portugal para a “sociedade do conhecimento” [8ª exigência] Reforçar a educação para a cidadania, em particular através da educação para o desenvolvimento, enquanto condição necessária a uma «governança responsável» à escala nacional e global e ao reforço da cooperação entre o Estado e a sociedade civil, indispensáveis a um desenvolvimento sustentável. III.3 Terceiro Objetivo – Melhor ambiente e valorização do património [13º domínio essencial] Promover a educação e a sensibilização ambiental para assegurar a participação dos cidadãos nas políticas ambientais, designadamente através da promoção do acesso à informação ambiental Parte II – Plano de implementação da ENDS Investimentos e medidas de referência 1. Consolidação do ensino básico e expansão da educação e formação de nível secundário garantindo a melhoria da qualidade de base No Votor «Reforço da Educação para a Cidadania e Mobilização dos Jovens para o Desenvolvimento Sustentável» incluem-se: 8. Criação e implementação de programas de educação ambiental para o desenvolvimento e para a sustentabilidade, no contexto do sistema educativo. 9. Reforço no programa Ciência Viva da componente de educação ambiental (DR, 2007: 5416-5421-5436)	3) O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; 4) A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; 6) O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; 8) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.	d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;

Anexo IV.7. Matriz Curricular do ensino básico, por nível de ensino, conforme o DL nº6/2001, alterado pelo DL nº209/2002.

1º Ciclo			
Componentes do currículo			
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória		
	Língua Portuguesa		
	Matemática		
	<u>Estudo do Meio</u>		
	Expressões: Artísticas Físico-motoras		
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (a)	
		Área do projecto	
		Estudo acompanhado	
		Formação cívica	
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b)	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (b)	
		Actividades de enriquecimento (c)	
		2º Ciclo	
		Componentes do currículo	
		Áreas curriculares disciplinares	
Educação para a cidadania	Línguas e Estudos Sociais		
	Língua Portuguesa		
	Língua Estrangeira		
	<u>História e Geografia de Portugal</u>		
	Matemática e Ciências		
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Matemática	
		Ciências da Natureza	
		Educação Artística e Tecnológica	
		Educação Visual e Tecnológica	
		Educação Musical	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Educação Física	
		Educação Moral e Religiosa (b)	
		Áreas curriculares não disciplinares (a)	
		Área do projeto	
		Estudo acompanhado	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Formação cívica	
		A decidir pela escola	
		Atividades de enriquecimento (c)	
		3º Ciclo	
		Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares		
	Língua Portuguesa		
	Línguas Estrangeiras		
	LE1.		
	LE2.		
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Ciências Humanas e Sociais	
		História	
		<u>Geografia</u>	
		Matemática	
		Ciências Físicas e Naturais	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Ciências Naturais	
		Físico-Química	
		Educação Artística	
		Educação Visual	
		Outra disciplina (oferta da escola)	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Educação Tecnológica	
		Educação Física	
		Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	
		Educação Moral e Religiosa (b)	
		Áreas curriculares não disciplinares (a)	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social	Área do projeto	
		Estudo Acompanhado	
		Formação Cívica	
		A decidir pela escola	
		Atividades de enriquecimento (c)	

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma. No caso do 2º e 3º ciclos a área de projeto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(b) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do artigo 5º

(c) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9º, no caso do 1º ciclo, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Anexo IV.8. Termos ligados aos pilares do DS no contexto das disciplinas e áreas disciplinares do CNEB.

		Ambiental		Económico		Social			Cultural	Total nº referências	Total % referências
		Ambiente(ais)	Sustentável/ Sustentabilidade	Desenvolvimento	Desenvolvimento Sustentável	Desenvolvimento humano	Social(ais)	Sociedade	Cultura(ais)		
1	Língua Portuguesa						1	1	2	4	0,5
2	Línguas Estrangeiras						2	15	58	75	15,0
3	Matemática						2	1	5	8	2,0
4	Estudo do meio	5					9	2	2	18	4,0
5	História	1		1			12	20	26	60	12,0
6	Geografia	13		4	2	1	1	6	5	32	6,0
7	Ciências Físicas e Naturais	24	10	5	4		20	17	4	84	16,0
8	Educação Artística	3				4	21	13	79	120	23,0
9	Educação Tecnológica	18		11		3	43	20	7	102	20,0
10	Educação Física	1				1	2	1	3	8	1,5
Total nº referências		65	10	21	6	9	113	96	191	511	100,0
Total % referências		13	2	4	1	2	22	19	37	100	

Anexo IV.9. Abordagem numa perspectiva de EDS e valorização da açorianidade. Alguns exemplos para as Ciências Humanas e Sociais.

Conteúdos/Áreas de exploração	Abordagem numa perspectiva de EDS e valorização da açorianidade
Ambiente natural e primeiros povos (HGP) relevo (G): dois grandes conjuntos de relevo, dinâmica do litoral. Clima e vegetação (G)	Observação (direta e indireta), identificação e inventariação de características do relevo, vegetação e clima dos Açores, visando a sua justificação, à luz de fenómenos globais, tais como: movimentos de placas tectónicas, correntes marítimas, alterações climáticas
Riscos e catástrofes (G): causas e consequências	Recolha de informação e elaboração de trabalhos de grupo para identificar riscos e avaliar consequências das catástrofes naturais utilizando as diferentes etapas da investigação geográfica
Ambiente e desenvolvimento sustentável (G) Alteração do ambiente global (G) Grandes desafios (G) Estratégias de preservação do património (G)	Organização de debates/entrevistas com entidades públicas, população afetada e especialistas sobre problemas ambientais para refletir sobre atitudes a tomar para os ultrapassar Realização de simulações sobre o impacto ambiental da atividade humana para evidenciar a crescente necessidade de desenvolver esforços comuns na preservação e gestão do ambiente

ANEXO – CAPÍTULO V

1. Opiniões e comparações: Os professores e a EDS

Anexo V.1. Distribuição dos professores segundo o conhecimento da Década, segundo o género.

Sabe que estamos na Década?	Género dos Professores				Total	
	Feminino		Masculino			
	n	%	n	%	n	%
Sim	65	40,6	22	46,8	87	42,0
Tenho uma ideia	55	34,4	11	23,4	66	31,9
Não	40	25,0	14	29,8	54	26,1

Anexo V.2. Distribuição dos professores segundo o conhecimento do Programa Eco-Escolas, segundo o género.

Conhece o Programa Eco-Escolas:	Género dos Professores				Total	
	Feminino		Masculino			
	n	%	n	%	n	%
Desconheço	2	1,2	0	0,0	2	1,0
Ouvi falar	26	16,1	9	19,1	35	16,8
Conheço	91	56,5	22	46,8	113	54,3
Conheço bem	42	26,1	16	34,0	58	27,9

Anexo V.3. Distribuição dos professores segundo o conhecimento do Programa Eco-Escolas, segundo a idade.

Conhece o Programa Eco-Escolas:	Classe Etária								Total	
	Até 25 anos		26 – 35 anos		36 – 50 anos		Mais 50 anos			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Desconheço	0	0,0	1	1,5	1	0,9	0	0,0	2	1,0
Ouvi falar	1	25,0	17	25,4	16	14,4	0	0,0	34	16,7
Conheço	1	25,0	30	44,8	66	59,5	13	61,9	110	54,2
Conheço bem	2	50,0	19	28,4	28	25,2	8	38,1	57	28,1

Anexo V.4. Distribuição dos professores segundo o conhecimento de documentos de referência de EA e de EDS e diferenças entre grupos de professores.

Documento	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço e aplico	Conheço mas não aplico	Prof. em geral – Prof. Geografia
	%	%	%	%	%	(valor-p)
Plano de Aplicação Internacional da Década	70,8	22,2	3,2	2,8	0,9	0,578
Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU	58,0	32,1	5,7	3,3	0,9	0,752
Estratégia Nacional para Desenvolvimento Sustentável	54,0	34,1	6,6	4,3	0,9	0,232
Declaração de Joanesburgo	54,0	33,3	10,3	1,9	0,5	0,000*
Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	51,4	37,1	8,1	1,9	1,4	0,000*
Declaração Universal sobre Diversidade Cultural UNESCO	44,%	40,9	10,2	3,7	0,5	0,009*
Estratégia de Lisboa	76,1	15,3	8,1	0,5	0,0	0,000*
Carta da Terra	34,9	42,3	17,7	5,1	0,0	0,136
Objetivos de Desenvolvimento do Milénio	71,3	20,1	6,2	2,4	0,0	0,000*
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	38,0	45,8	13,0	2,8	0,5	0,035*
Declaração de Salónica	81,6	15,9	2,4	0,0	0,0	0,000*
Relatório para a UNESCO – Educação um Futuro descobrir	56,5	35,9	4,8	2,4	0,5	0,018*
Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	37,0	43,1	14,7	3,8	1,4	0,000*
Relatório <i>Brundtland</i> – O Nosso Futuro Comum	85,2	7,9	3,9	2,5	0,5	0,000*
Declaração do Ambiente – Conferência de Estocolmo	36,7	46,0	13,0	3,3	0,9	0,897
Média Global	56,7	31,5	8,5	2,7	0,6	---

Nota: A moda de cada variável está sublinhada. As diferenças estatisticamente significativas, para cada uma das variáveis, entre o grupo de professores em geral e o grupo de professores de Geografia encontram-se indicadas com um * no respetivo valor-*p* do teste do Qui-Quadrado.

Anexo V.5. Distribuição dos professores de Geografia segundo o conhecimento de outros documentos de referência de EA e de EDS.

Documento	Não conheço	Ouvi falar	Conheço	Conheço e aplico
	%	%	%	%
Declaração de Tiblissi	75,0%	17,9%	7,1%	0,0%
Carta de Belgrado	64,3%	28,6%	7,1%	0,0%

Anexo V.6. Vias de comunicação com as escolas que deveriam ser privilegiadas pelas entidades no envio para as escolas dos documentos de referência de EA e de EDS, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Internet	28	▪ Correio eletrónico	6
▪ Correio normal e internet/correio eletrónico	24	▪ Internet	4
▪ Correio normal	12	▪ Correio normal	2
▪ Documentos escritos/panfletos em suporte papel	10	▪ Correio normal e internet/correio eletrónico	2
▪ Correio eletrónico;	6	▪ Ações de formação, obviamente de curta duração, efetivamente úteis	1
▪ Ações de formação;	5	▪ Conselho pedagógico	1
▪ Internet, correio eletrónico e revistas periódicas da especialidade/atualizadas	4	▪ Conselhos executivos e coordenadores de departamento	1
▪ Através das que estão em uso na escola	2	▪ Correio oficial do organismo	1
▪ Conferências e ações de formação	2	▪ CTT, fax e e-mail	1
▪ Correios e ações de formação	2	▪ E-mail para o conselho executivo	1
▪ Fax e internet	2	▪ Envio dos documentos pela Internet e das DRE's	1
▪ Fax e carta	2	▪ Escrita e informatizada	1
▪ Internet e catálogos/folhetos	2	▪ Formações e sessões de esclarecimento nas várias escolas	1
▪ Internet, conferências, debates, informação escrita, correio	2	▪ Há muitos professores desempregados, poderia haver um grupo de "informadores"	1
▪ Internet, prospectos, fax dirigidos especificamente às escolas e aos departamentos, disciplinas e professores	2	▪ Papel (para consulta dos alunos)	1
▪ Ministério da Educação e Autarquias	2		
▪ Documentos oficiais;	2		
▪ A criação de Micro-políticas intergeracionais	1		
▪ Ações de sensibilização <i>in loco</i>	1		
▪ Internet, fax, folhetos dirigidos ao coordenador do projeto	1		
▪ Através do correio, ou a vinda pessoal de alguém competente	1		
▪ Cartazes, divulgação de seminários ou ações de formação, internet	1		
▪ Contacto direto, palestras, exposições, Visitas de estudo e trabalhos práticos	1		
▪ Correios, reuniões, entrevistas	1		
▪ Correspondência, email, formação específica	1		
▪ Desdobráveis, cartazes, documentação em formato eletrónico disponível em sites específicos	1		
▪ Documentos escritos e internet	1		
▪ Documentos Oficiais, CD's, DVD's	1		
▪ Em formato digital, por fax ou correio	1		
▪ Envio de documentos para as escolas para posterior divulgação e distribuição	1		
▪ Envio de panfletos sucintos para a escola, encontros diretos dos professores com os responsáveis por essas entidades, visitas organizadas de professores a essas entidades e não o contrario	1		
▪ Fax	1		
▪ Desenvolvimento de ações na escola	1		
▪ Grupo de professores de Ciências da Natureza/Geografia	1		
▪ Rede Nacional de Bibliotecas	1		
▪ Mail, posters	1		
▪ Ministério da Educação	1		
▪ Ministério do Ambiente e Ministério da Educação	1		
▪ Ministério do Ambiente	1		
▪ Ministério do Ambiente e Autarquias	1		
▪ Ofícios, livros e internet	1		
▪ ONG	2		
▪ Por correio ou através de ações de formação/sensibilização	1		
▪ Por documentos escritos e sessões de dinamização	1		
▪ Prospectos informativos	1		
▪ Publicação periódica	1		
▪ Remetida para a Direção da Escola	---		
▪ Reuniões de trabalho sobre as várias temáticas	1		
▪ Revistas e ações de formação	1		
▪ Revistas e documentos digitais pelo ministério do ambiente	1		
▪ Secretaria	1		
▪ Sessões de esclarecimento	1		
▪ Sessões formação; envio de documentação apelativa	1		
▪ Suporte papel e e-mail, cartazes publicitários informáticos	1		
▪ Utilização dos <i>media</i>	1		

Anexo V.7. Palavras que na opinião dos professores em geral caracterizam o conceito de EA.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
▪ Alteração	1	▪ 3 R's	1	▪ Abrangente	1
▪ Ambiente	2	▪ Acessório	1	▪ Ação	1
▪ Árvores	1	▪ Atividades	1	▪ Atuar	1
▪ Cidadania	5	▪ Alteração	1	▪ Agir	1
▪ Cidadão	1	▪ Amar	1	▪ Água	1
▪ Civismo	3	▪ Ambiente	6	▪ Alegria	1
▪ Conhecimento	2	▪ Aproveitamento	1	▪ Alertar	2
▪ Consciência	1	▪ Beleza	1	▪ Ambiente	3
▪ Consciencialização	1	▪ Bem	1	▪ Ambiente limpo	1
▪ Consciencializar	1	▪ Cidadania	2	▪ Aplicar	1
▪ Cuidar	1	▪ Cívico	1	▪ Aprendizagem	1
▪ Defesa	1	▪ Civismo	1	▪ Bem-estar	1
▪ Ecologia	1	▪ Consciência	1	▪ Bem comum	1
▪ Ecológico	1	▪ Consciencialização	1	▪ Biodiversidade	1
▪ Educação	4	▪ Consequente	1	▪ Cidadania	2
▪ Educar	6	▪ Conservação	2	▪ Civismo	1
▪ Energia	1	▪ Consumo	1	▪ Conhecimento	1
▪ Equacionar	1	▪ Cooperar	1	▪ Conquista	1
▪ Equilíbrio	1	▪ Crianças	1	▪ Consciencializar	1
▪ Essencial	1	▪ Cuidar	1	▪ Consciente	1
▪ Floresta	1	▪ Despoluir	1	▪ Conservação	3
▪ Formação	2	▪ Educação	2	▪ Conservar	1
▪ Futuro	3	▪ Educar	2	▪ Cuidar	5
▪ Gerir	1	▪ Equilibrar	1	▪ Desenvolver	1
▪ Importante	2	▪ Equilíbrio	1	▪ Desenvolver	3
▪ Informação	2	▪ Exemplificar	1	▪ Desenvolvimento	1
▪ Informar	4	▪ Formação	3	▪ Dever	1
▪ Intenção	1	▪ Gerações	2	▪ Divulgação	1
▪ Legitimidade	1	▪ Globalidade	1	▪ Economizar	1
▪ Limpeza	2	▪ Hábitos	1	▪ Ecossistemas	1
▪ Natureza	3	▪ Higiene	1	▪ Educação	1
▪ Necessário	1	▪ Homem	1	▪ Educar	3
▪ Para a saúde	1	▪ Informação	1	▪ Envolvimento	1
▪ Poupar	1	▪ Interesse	1	▪ Equilibrar	1
▪ Preocupação	1	▪ Melhorar	1	▪ Equilíbrio	4
▪ Preservação	7	▪ Multicultural	1	▪ Esperança	1
▪ Preservar	1	▪ Não poluir	1	▪ Evoluir	1
▪ Prevenção	7	▪ Natureza	1	▪ Fomentar	1
▪ Prevenir	1	▪ Necessário	1	▪ Formativo	1
▪ Proteção	2	▪ Necessidade	1	▪ Futuro	3
▪ Proteger	6	▪ Pensar	1	▪ Gerir	1
▪ Reciclagem	1	▪ Poluição	1	▪ Homem	1
▪ Reciclar	1	▪ Preservação	9	▪ Implícito	2
▪ Recolher	2	▪ Preservar	1	▪ Importante	1
▪ Recuperar	1	▪ Prevenção	1	▪ Integrada	1
▪ Reduzir	4	▪ Prevenir	3	▪ Intervir/Agir	1
▪ Rentabilizar	2	▪ Proteção	5	▪ Limpeza	1
▪ Respeitar	1	▪ Proteger	2	▪ Limpo	1
▪ Respeito	1	▪ Puro	1	▪ Manter	1
▪ Responsabilização	4	▪ Qualidade	2	▪ Melhorar	1
▪ Responsabilizar	1	▪ Reciclagem	1	▪ Não poluir	2
▪ Responsável	4	▪ Reciclar	1	▪ Natureza saudável	1
▪ Reutilizar	7	▪ Reduzir	6	▪ Outro	1
▪ Saudável	1	▪ Rentabilizar	2	▪ Paradigma	1
▪ Saúde	1	▪ Respeitar	1	▪ Participação	1
▪ Sensibilização	1	▪ Respeito	6	▪ Participar	1
▪ Sensibilizar	5	▪ Responsabilidade	1	▪ Participativo	1
▪ Sobrevivência	1	▪ Responsável	2	▪ Planeta	2
▪ Sustentabilidade	2	▪ Reutilizar	6	▪ Política dos 3 R	1
▪ Sustentável	6	▪ Saber	2	▪ Posteridade	1
▪ Transdisciplinar	4	▪ Saúde	1	▪ Poupar-Reduzir	1
▪ Tratar	1	▪ Selecionar	1	▪ Poupar	2
▪ Vago	1	▪ Sensibilização	6	▪ Preservar	6
▪ Verde	1	▪ Sensibilizar	1	▪ Prevenção	3
▪ Vida	1	▪ Sustentabilidade	4	▪ Prevenir	2
	2	▪ Sustentar	1	▪ Proteger	5
	1	▪ Urgente	2	▪ Qualidade	1
	1	▪ Útil	2	▪ Qualidade de vida	2
	1	▪ Vida	2	▪ Reaproveitar	1

Anexo V.8. Palavras que na opinião dos professores em geral caracterizam o conceito de DS.

1ª palavra	n	2ª palavra		3ª palavra	
		n	n	n	n
Ação	1	Alcançar	1	Abrangente	1
Alternativa	1	Alternativas	1	Acalmar	1
Alternativos	1	Ambiente	5	Ação	1
Ambiente	1	Amor	1	Alternativa	2
Aplicável	1	Aproveitar	3	Amanhã	1
Aproveitar	1	Atenção	1	Ambiente	1
Base da vida	1	Biodiversidade	1	Amor	1
Cidadania	2	Consciencializar	1	Aplicar	1
Conhecer	1	Conservação	1	Aproveitamento	1
Conhecimento	1	Controlado	1	Aproveitamento	1
Consciência	1	Desenvolver	3	(Rec. Natur.)	2
Consciente	1	Desenvolvimento	1	Bem estar	1
Cooperação	2	Despoluir	1	Biodiversidade	1
Crescimento	5	Diversidade	1	Cidadania	1
Cuidado	1	Diversificar	1	Civismo	1
Desenvolver	1	Divulgar	1	Crescimento	1
Economia	3	Economia	3	Crianças	1
Economizar	5	Educação	2	Cuidado	1
Educação	1	Educar	3	Direitos	1
Educar	1	Educativo	1	Economia	1
Equilibrar	2	Energias	1	Economizar	2
Equilíbrio	15	alternativas		Educação	1
Evolução	1	Equidade	1	Educar	1
Fraternidade	1	Equilibrar	1	Energias	1
Futuro	3	Equilíbrio	5	alternativas	
Gerações Futuras	1	Estabilidade	1	Equilibrado	1
Geral	1	Evoluir sem destruir	1	Equilibrar	1
Gerir	1	Fazer	1	Equilíbrio	3
Gestão	3	Futuro	3	Esclarecer	1
Harmonia	1	Gestão	1	Estruturar	1
Informar	1	Harmonia	2	Evolução	1
Inovar	2	Hoje	1	Existência	1
Investigar	1	Homem	1	Fácil	1
Monumento	1	Humanidade	1	Funcionalismo	1
Ontem	1	Igual	1	Futuro	7
Otimizar	1	Igualdade	4	Gestão	3
Organização	1	Igualdades	1	Gestão de recursos	2
Paz	2	Importante	1	Globalizar	2
Planificação	1	Inovação	1	Harmonia	1
Poluidor	1	Inovar	1	Harmonioso	1
Poupança	1	Moderação	1	Igualdade	1
Poupança recursos	2	Modificar	1	Inovação	1
naturais	2	Mudança	1	Inovar	1
Poupar	1	Natureza	1	Integração	2
Poupar água	1	Necessário	1	Justiça distributiva	1
Presente	4	Ordenamento	1	Justo	1
Preservação	2	Organizar	1	Manutenção	1
Preservar	2	Orientar	1	Melhor ambiente	1
Prevenção	4	Poupança	1	Melhorar	2
Prevenir	1	Poupar	3	Mudar	1
Progresso	1	Presente	1	Mundo	1
Progresso económico	3	Preservação	1	Natureza	3
Proteção	1	Preservar	1	Poluição (não)	1
Proteger	2	Prever	1	Poupar	1
Qualidade de vida	1	Previsão	1	Preocupar	1
Racionalizar	1	Procura	1	Presente	1
Reaproveitar	3	Progresso	1	Preservar	3
Reciclagem	2	Projetar	1	Produção	1
Reciclar	1	Promover	1	Projeto	1
Recolha	2	Proteção dos	1	Proteção	1
Recuperar	1	recursos		Proteção do	1
Recursos	4	Proteger	1	património natural,	
Reduzir	1	Qualidade	4	cultural e artístico	
Relacionar	2	Racional	2	Qualidade	2
Respeitar	3	Racionalidade	1	Qualidade de vida	2
Respeito	3	Racionalizar	1	Racionalidade na	1
Reutilizar	1	Razoabilidade	1	utilização dos	
Saber	1	Reciclar	4	recursos	
Saúde	1	Recrutar	1	Reajustamento	1
Segurança	1	Recursos	4	Reciclar	4
Sensibilização	1	Redução	1	Recursos	3
Sensibilizar	1	Reduzir	1	Reduzir	2
Sustentabilidade	1	Reestruturar	1	Reeducar	1
Terra	1	Rentabilizar	1	Refletir	1
União	1	Reorganizar	2	Renovação	1
Urgente		Respeitar	2	Respeitar	2

Anexo V.9. Palavras que na opinião dos professores em geral caracterizam o conceito de EDS.

1ª palavra	n	2ª palavra		3ª palavra	
		n	n	n	n
Alertar	5	4R's	1	Ação	2
Aplicável	1	Abrangência	1	Atuação	1
Aproveitamento	1	Ação	1	Agir	1
Cidadania	1	Agir	1	Alternativa	1
Cívico	1	Alertar	1	Amar	1
Civismo	1	Alunos	1	Ambiente	4
Conhecer	2	Ambiente	3	Amor	1
Conhecimento	2	Articulável	1	Aplicar	1
Consciência	1	Cidadania	3	Apoiar	1
Consciencialização	2	Civismo	1	Atitudes corretas.	1
Consciencialização ambiental	1	Colher	1	Bem Estar	1
Consciencializar	1	Competência	1	Cidadania	1
Crescimento	1	Comunicação	1	Comprometer	1
Crescimento	1	Conhecimento	1	Conhecer	1
(pensado)	1	Consciência	1	Conquistar	1
Divulgação	1	Consciencialização	1	Consciência	1
Eco-Escolas/EA	1	Consciencializar	1	Consciencialização	1
Ecologia	4	Consumo	1	Construção	1
Educação	7	Cooperativismo	1	Continuidade	1
Educar	1	Crescimento	4	Crescimento	1
Ensino	6	Desenvolver	3	Crianças	1
Equilíbrio	1	Dinamizador	1	Cuidado	1
Escola	8	Divulgar	1	Cultura	1
Formação	3	Economizar	1	Desenvolver	2
Formar	1	Educar	4	Despertar	1
Futuro	1	Enquadramento	1	Diversidade	1
Garantias	1	Ensinar	1	Divulgação	1
Homem	4	Envolvimento	1	Divulgar	1
Informação	5	Equilíbrio	5	Educar	1
Informar	1	Evitar	2	Empenhada	1
Interação	1	Evolução	1	Ensinar	1
Necessidade	1	Formação	1	Equilibrado	1
Observar	1	Formar	2	Equilíbrio	4
Organização	1	Futuro	5	Esperar	1
Participativa	1	Gestão	2	Estruturar	1
Planeamento	2	Harmonia	1	Experimentar	1
Planificar	3	Hoje	1	Explorar	1
Poupar	2	Humanidade	1	Formação cidadãos respons.	1
Preparação	1	Informação	1	Formar	1
Preservar	2	Informar	4	Futuro	3
Prevenção	1	Inovar	1	Harmonia	1
Prevenir	1	Mudar	1	Igualdade	1
Pró-ativo	1	Ordenamento	1	Importante	1
Promoção	1	Organizar	2	Informar	2
Promover	1	Pagador	1	Inovação	1
Proteger	2	Parâmetros	1	Investimento	1
Reciclagem	3	Participação	2	Justiça	1
Reciclar	1	Poupança	2	Melhorar	2
Recursos	4	Poupar	1	Multidisciplinaridade	1
Reduzir	2	Praticar	1	Naturais	1
Reeducar	1	Presente	1	Natureza	1
Reestruturar	1	Preservação	2	Necessidades presente/futuro	1
Refletir	1	Preservar	2	Participar	1
Renovar	2	Problemas	1	Paz	1
Respeito	1	Procura	1	Planeta	1
Respeito pelo planeta	1	Projetos	1	Poupança	1
Reutilizar	1	Promover	1	Poupar	2
Saber	1	Proteção	2	Praticável	1
Saúde	1	Qualidade de vida	1	Preponderante	1
Semear	1	Racionalidade	1	Preservação	1
Sensibilização	0	Reaproveitar	2	Preservar	1
Sensibilizar	5	Reciclagem	2	Prevenção	1
Socializar	1	Reciclar	5	Prevenir	2
Solidariedade	1	Recuperar	1	Produzir	1
Urgente	1	Recursos	2	Professores	1
Utilização	1	Reduzir	4	Progresso	2
Valores	1	Repensar	1	Qualidade	1
Viver	1	Respeitar	1	Qualidade de vida	3

Anexo V.10. Palavras que na opinião dos professores de Geografia caracterizam o conceito de EA.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
▪ Ambiente	1	▪ Abrangente	1	▪ Agir	1
▪ Biosfera	1	▪ Atuar	1	▪ Ambiente	1
▪ Conhecer	2	▪ Compreender	1	▪ Amor	1
▪ Consciencialização	2	▪ Consciencialização	1	▪ Aprender	1
▪ Educar	1	▪ Conservar	1	▪ Cidadania	2
▪ Esclarecer	1	▪ Ecológica	1	▪ Contribuir	1
▪ Importante	1	▪ Ecosistema	1	▪ Defender	1
▪ Natureza	2	▪ Futuro	1	▪ Defesa do ambiente	1
▪ Poupar	2	▪ Inovação curricular	1	▪ Divulgar	1
▪ Praticar	1	▪ Motivar	1	▪ Generalizado	1
▪ Preservar	1	▪ Necessário generalizado	1	▪ Indispensável	1
▪ Proteção	2	▪ Património	1	▪ Manutenção	1
▪ Proteger	3	▪ Poupar	1	▪ Participação	1
▪ Racionar	1	▪ Preservar	2	▪ Perpetuação	1
▪ Reciclar	1	▪ Proteção	1	▪ Preservar	3
▪ Respeitar	1	▪ Proteger	1	▪ Reciclar	1
▪ Reutilizar	1	▪ Puro	1	▪ Recuperar	1
▪ Saúde	1	▪ Reaproveitar	1	▪ Reduzir	1
▪ Transversalidade	2	▪ Reciclar	2	▪ Rentabilizar	1
▪ Valorizar	1	▪ Respeitar	1	▪ Reproduzir	1
		▪ Respeito	3	▪ Respeitar	1
		▪ Reutilizar	1	▪ Riscos	1
		▪ Sensibilização	1	▪ Sentir a Terra	1
		▪ Ver	1	▪ Sustentável	1
				▪ Vida	1

Anexo V.11. Palavras que na opinião dos professores de Geografia caracterizam o conceito de DS.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
▪ Ambiente	1	▪ Ambiente	1	▪ Agir	1
▪ Conhecer	1	▪ Biodiversidade	1	▪ Consumo	1
▪ Contraste	1	▪ Compreender	1	▪ Crescimento	2
▪ Desenvolver	2	▪ Compromisso	2	▪ Esgotar	1
▪ Desenvolvimento	1	▪ Decidir	1	▪ Futuro	5
▪ Direitos Humanos	1	▪ Economizar	1	▪ Gerações vindouras	2
▪ Equidade	1	▪ Equilíbrio	2	▪ Harmonia	1
▪ Fazer	1	▪ Futuro	3	▪ Ida	1
▪ Fundamental	1	▪ Garantias	1	▪ Insuficiente	1
▪ Futuro	1	▪ Global	1	▪ Legar	1
▪ Garantir	1	▪ Harmonia	1	▪ Moderação de consumo	1
▪ Geração	2	▪ Melhorar	1	▪ Perpetuação	1
▪ Gerações futuras	1	▪ Melhoria	1	▪ Planeta	2
▪ Harmonia	1	▪ Natureza	1	▪ Reduzir	1
▪ Humanidade	1	▪ Preservar	1	▪ Respeito	1
▪ Irreversível	1	▪ Prever	1	▪ Riqueza	1
▪ Necessário	1	▪ Racionalidade	1	▪ Saudável	1
▪ Presente	1	▪ Renovar	1	▪ Selecionar	1
▪ Preservar	1	▪ Respeitar	1	▪ Suportar	1
▪ Região	1	▪ Sem	1		
▪ Respeito	1	▪ Ser humano	1		
▪ Sustentabilidade	1	▪ Sustentabilidade	1		
▪ Usar	1				
▪ Valorizar	1				

Anexo V.12. Palavras que na opinião dos professores de Geografia caracterizam o conceito de EDS.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
▪ Ambiente	1	▪ Ação	1	▪ Alteração de comportamentos	1
▪ Aprender	1	▪ Ambiente	1	▪ Aprender	1
▪ Aprender/Dbater	1	▪ Considerar	1	▪ Cidadania	1
▪ Cidadania	1	▪ Desenvolvimento	1	▪ Continuar	1
▪ Compreensão	1	▪ Educação Ambiental	1	▪ Crescimento	1
▪ Consciencialização	3	▪ Educar	1	▪ Desenvolver	1
▪ Educar	2	▪ Envolver	1	▪ Desenvolvimento	1
▪ Elaborar	1	▪ Equidade	1	▪ Empenho	1
▪ Ensinar	1	▪ Formação	1	▪ Envolvimento	1
▪ Equilíbrio	1	▪ Futuro	1	▪ Equilibrado	1
▪ Escola	1	▪ Humanidade	1	▪ Formação	1
▪ Fazer	1	▪ Interpretar	1	▪ Futuro	2
▪ Formar	1	▪ Mundo	1	▪ Global	1
▪ Futuro	1	▪ Países em desenvolvimento	1	▪ Investigação	1
▪ Gerir	1	▪ Para usar	1	▪ Países desenvolvidos	1
▪ Harmonia	1	▪ Presente	1	▪ Participação	1
▪ Participação	1	▪ Preservar	1	▪ Património	1
▪ Pobreza	1	▪ Recursos	1	▪ Preservar	1
▪ Preparação	1	▪ Respeitar os outros	1	▪ Prevenção	1
▪ Preservação	1	▪ Responsabilidade	2	▪ Reduzir	1
▪ Preservar	1	▪ Responsabilizar	1	▪ Respeitar a Natureza	1
▪ Sensibilizar	2	▪ Saber	1	▪ Riqueza	1
▪ Sustentabilidade	1	▪ Segurança	1	▪ Saber	1
		▪ Sensibilização	1	▪ Sem esgotar	1
		▪ Valorizar	1	▪ Socializar	1
				▪ Vida	1

Anexo V.13. Documentos de referência de EA e de EDS que influenciam o processo ensino e aprendizagem, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Agenda 21	3	▪ Agenda 21	7	▪ Carta da Terra	3
▪ Carta da Terra	2	▪ Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos	5	▪ Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	3
▪ Plano de Aplicação Internacional da Década	1	▪ Carta da Terra	4	▪ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2
▪ Estratégia de Lisboa	1	▪ Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU	3	▪ Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo	2
▪ Educação para Todos - Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1	▪ Plano de Aplicação Internacional da Década	2	▪ Agenda 21	1
▪ Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	1	▪ Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2	▪ Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos	1
▪ Declaração do Ambiente – Conferência de Estocolmo		▪ Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	2	▪ Plano de Aplicação Internacional da Década	1
		▪ Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da UE	1	▪ Declaração de Joanesburgo – Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	1
		▪ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	1	▪ Relatório para a UNESCO – Educação um futuro a descobrir	
		▪ Relatório para a UNESCO - Educação um futuro a descobrir	1		
		▪ Declaração do Ambiente – Conferência Estocolmo			

Anexo V.14. Documentos de referência de EA e de EDS que influenciam o processo ensino e aprendizagem, por organização escolar.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Agenda 21	11	▪ Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	9
▪ Carta da Terra	9	▪ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	5
▪ Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos	7	▪ Relatório <i>Brundtland</i> – Nosso Futuro Comum	5
▪ Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	6	▪ Objectivos de Desenvolvimento do Milénio	4
▪ Plano de Aplicação Internacional da Década	4	▪ Relatório para a UNESCO – <i>Educação um futuro a descobrir</i>	4
▪ Declaração do Ambiente – Conferência de Estocolmo	4	▪ Carta da Terra	4
▪ Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU	3	▪ Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	4
▪ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural UNESCO	2	▪ Declaração de Joanesburgo – Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento	3
▪ Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2	▪ Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável	2
▪ Relatório para a UNESCO – <i>Educação um futuro a descobrir</i>	2	▪ Estratégia de Lisboa	2
▪ Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	1	▪ Declaração de Tiblisi	2
▪ Declaração de Joanesburgo – Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento	1	▪ Declaração do Ambiente – Conferência de Estocolmo	2
▪ Estratégia de Lisboa		▪ Carta de Belgrado	2
		▪ Educação para Todos – Declaração Mundial sobre Educação para Todos	2
		▪ Declaração de Salónica	

Anexo V.15. Projetos/Programas propostos à escola no domínio da EA nos quais os professores participam ou participaram, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Eco-Escolas	19	▪ Eco-Escolas	30	▪ Eco-Escolas	42
▪ PREAA	3	▪ Jovens Repórteres para o Ambiente	2	▪ Itinerários Ambientais	3
▪ <i>Coastwatch</i>	2	▪ <i>Coastwatch</i>	1	▪ Carbon Force	2
▪ Aplicação do Projeto Educativo	1	▪ Política dos 3 R's	1	▪ Formação Ambiental	1
▪ Olimpíadas do Ambiente	1	▪ Qualidade da água do Rio Caima	1	▪ Ver(de) Lisboa	1
▪ Reciclar a Moda	1	▪ Itinerários Ambientais	1		
▪ Tratamento de Água – Projeto Água	1		1		
▪ Projeto Morada	1				

Anexo V.16. Atividades desenvolvidas pelos professores nos projetos/programas propostos à escola no domínio da EA, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Acompanhamento de alunos em atividades, tais como vigilância da zona costeira e desenvolvimento de atividades na área de projeto	1	▪ "Eco-móvel, jogos da reciclagem, elaboração de cartazes	1	▪ A nível da área da disciplina - área de projeto - campanhas de sensibilização	1
▪ Atividades no âmbito de Educação Ambiental	1	▪ Atividades diversificadas com as crianças e famílias que estão registadas no projeto apresentado no agrupamento	1	▪ Atividades que aproveitam material reciclado para formular objetos plásticos	1
▪ Atividades relacionadas com o programa estabelecido para cada ano, nomeadamente na área da energia, água, ruídos, espaços exteriores, agricultura biológica	1	▪ Ainda estou a iniciar	1	▪ Atividades várias e constantes com os alunos em EVT: reciclagem - aplicação em escultura, pintura - concursos (Eco-Escolas), participação e 2º prémio no Concurso Engenho e Obras - "Lá em casa" (5º ano), exposição no Pavilhão do Conhecimento, sensibilização	1
▪ Algumas relacionadas com o PAA das disciplinas de forma a fomentar o desenvolvimento do Projeto Educativo	1	▪ Ainda estou a iniciar, uma vez que sou recém colocado no agrupamento	1	▪ Algumas atividades do colégio, no âmbito da preservação da natureza, reciclagem	1
▪ Ambientais	1	▪ Ainda não desenvolvi nenhuma atividade, uma vez que o ano letivo ainda não iniciou	1	▪ Apoio	1
▪ Biblioteca escolar, apoio e coordenação	1	▪ Ainda por definir	1	▪ Apoio aos concursos de financiamento da Eco-Escolas	1
▪ Coordenador de Escola	1	▪ Áreas temáticas propostas pelo Programa Eco-Escolas	2	▪ Aproveitamento de materiais para enfeites diversos, reciclagem, visitas de estudo orientadas pela CML	2
▪ Coordenadora de programas	1	▪ As atividades promovidas por este projeto em conjunto com a EB1 que estão registadas no Plano do Agrupamento	1	▪ Avaliação	1
▪ Coordenadora do projeto na EB1 do Algoz	1	▪ As atividades promovidas por este projeto, que estão registadas no Plano de Ação deste Jardim	1	▪ Como coordenador de ano desenvolvendo atividades de motivação e apoio	1
▪ Desenvolvi atividades de sensibilização junto dos alunos	1	▪ Brigadas do Ambiente, recolha de embalagens plásticas, debates, ações de formação para discentes e docentes	1	▪ Concurso Eco-turma	1
▪ Exercia funções de coordenadora do programa Eco-Escolas na escola E.B. 2, 3 Prof. Diamantino Negrão em Albufeira	1	▪ Caminhadas, participação nos encontros anuais de educação ambiental, conselho Eco-Escolas	1	▪ Conteúdos curriculares	1
▪ Foram executados trabalhos, na área de projeto, relacionados com moda feitos a partir de materiais reciclados	1	▪ Construção de jogos didáticos, área curricular de Área de Projeto sobre o ambiente, consumo de água, etc	1	▪ Debates sobre a "Pegada ecológica", campanhas para a poupança de água e energia, "Auditoria ambiental"	1
▪ Muitas atividades relacionadas com o Programa Eco-Escolas, em relação a resíduos	1	▪ Controlo na recolha seletiva do lixo, <i>cartoons</i> alusivos aos diferentes tipos de poluição, construção de brinquedos com desperdícios	1	▪ Entrada e ajuda nos concursos do âmbito da Eco-Escolas - "sala limpa"	1
▪ Musicais, coreografias, cenários, construção de eco-pontos, isto é, realização de cenários (pinturas) para a apresentação dos coreografias e dos musicais	1	▪ Debates, campanhas de sensibilização	1	▪ Maquete com materiais recicláveis	2
▪ No âmbito das energias renováveis, Participação no concurso solar Padre Himalaya	1	▪ Em 2003/2004 desenvolvi as atividades constantes no Plano de Ação do Agrupamento e, neste último ano letivo, as atividades do Plano de Ação da minha escola, bem como no concurso Eco-repórter	1	▪ Mini-projetos adaptados às turmas no âmbito da reciclagem	1
▪ Poupança de água, canções, jogos	1	▪ Frequentei uma ação de formação no âmbito do Eco-Escolas	1	▪ Participação direta	2
▪ Professor dinamizador na área das Ciências Físicas e Químicas e Artes	1	▪ Panfletos de sensibilização à preservação do ambiente, desenvolvimento sustentável, recuperação de materiais de desperdício, reciclagem, biodiversidade, etc	1	▪ Participação direta, visitas a ateliês	1
▪ Professora colaboradora	1	▪ Participação no conselho Eco-Escolas, coordenar um grupo de alunos na recolha e elaboração de notícias relacionadas com o ambiente	1	▪ Participação indireta através da sensibilização e promoção da participação dos alunos de EMRC no programa em que a escola participa	1
▪ Reciclagem de objetos	1	▪ Participação no Eco-código	1	▪ Pertencem ao Conselho Eco-Escolas, ao qual dou apoio informático	1
▪ Sensibilizar os alunos para a separação do lixo	1	▪ Participação no Eco-dia e Encontro de Entrega de Galardão de Eco-Escolas	1	▪ Preparação de músicas referentes ao tema Terra	1
▪ Várias, no Jardim de Infância, sensibilizamos as crianças para a política dos 3 R's, tratamos do Jardim, etc	1	▪ Participei nas atividades constantes no Plano de Ação da minha escola, bem como no concurso "Energia para Eco-Repórter" onde ganhámos o 2º prémio a nível nacional. Participei ainda no concurso "Padre Hymalaia" com a construção de um relógio de sol	1	▪ Preservação do meio ambiente - terra, água e lixo	2
▪ Verificação do estado de conservação das praias. Atividades de promoção ambiental	1	▪ Participei no Eco-dia, em feiras de venda de produtos e fui a Lisboa, em 2004/2005, para participar em atividades em nome das Eco-Escolas: "1º Congresso infanto-juvenil sobre sustentabilidade"	1	▪ Realização de auditorias ambientais e participação no concurso eco-turma	1
▪ Visitas de estudo ao Parque Nacional da Ria Formosa	1	▪ Reciclagem;	1	▪ Reciclagem e todo o tratamento de resíduos	2
		▪ Recolha de amostras de água e respetiva análise, impacto ambiental, alertar a população local para a qualidade da água do Rio (local onde muitas pessoas de Verão tomam água)	1	▪ Reciclagem, aproveitamento de materiais de desperdício para cartazes, enfeites e visitas de estudo orientadas pela CML	1
		▪ Sensibilização para a separação do lixo, horta pedagógica, colaboração de ninhos, arranjo do jardim da escola, aproveitamento da água das chuvas, etc	1	▪ Reciclagem, compostagem, poupanças energéticas e de água, preservação e florestação do meio ambiente	2
		▪ Sensibilização para as crianças do 1º ano do 1º ciclo desenvolvidas na sala de aula	1	▪ Reutilização de materiais para outros fins (ex. decoração de natal); plantar árvores	1
		▪ Visitas de estudo e reconstituição histórico-geográficas;	1	▪ Sensibilização para a importância da reciclagem, visitas de estudos à zona ribeirinha e à ETAR de Beirolas	1
		▪ Visitas de estudos, Eco-dia, Eco-encontros de S.Roque, Cerimónia do Galardão Eco-Escolas, atividades diversas, comemoração do Dia da Árvore, colóquios, ações, etc	1	▪ Sensibilização para as questões relacionadas com o tema	3
				▪ Visitas de estudo, projeto Ver(de) Lisboa, exposição de trabalhos, pesquisa, etc	1
				▪ Visitas de estudo	1

Anexo V.17. Projetos/Programas propostos por iniciativa interna da escola no domínio da EA nos quais os professores participam ou participaram, por organização escolar.

Na escola em que lecciona actualmente					
Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Azogla Energética-EDP	2	▪ Eco-Escolas	5	▪ Lisboa - Plantas e Bichos	4
▪ A descoberta de um Mundo Novo através da educação pela arte	1	▪ Carbon Force	4	▪ Um mergulho no rio Tejo	3
▪ Basquete M	1	▪ Escola Promotora de Saúde	4	▪ Jardins e companhia	3
▪ Na procura de um futuro sustentável	1	▪ Educação para a Saúde	2	▪ Construção dos Eco-pontos	2
▪ Oficina precursão	1	▪ Educação para o Consumo	2	▪ "Pegada ecológica"	1
▪ Seleção de Papel	1	▪ Eco-miúdos	1	▪ Animais em extinção	1
▪ Eco-Escolas	1	▪ Ciclo do Pão	1	▪ Compostagem	1
		▪ EPS	1	▪ Concurso Eco-Escolas	1
		▪ Projeto Media	1	▪ Eco-turma	1
				▪ Eco-Valsassimo	1
				▪ Formação ASPEA	1
				▪ Viveiro-horta	1
				▪ A água	1
				▪ Ciência Viva: eco-eficiência	1
				▪ Protocolos diversos	1

Anexo V.18. Razões pelas quais os professores não participam ou não participaram em projetos/programas propostos à escola no domínio da EA, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Ainda não pertenci a nenhuma escola que integrasse estes projetos;	5	▪ Porque as escolas onde leccionei até à data não participavam nestes projetos/programas	9	▪ Falta de iniciativa e propostas pouco aliciantes	1
▪ Alguns por não existirem na escola, outros por falta de informação sobre os projetos	1	▪ Devido a necessidades ou imperativos na distribuição da componente letiva, que não têm possibilitado o envolvimento em projetos desta natureza	1	▪ Interesses centrados noutras áreas	1
▪ Até agora, tenho tido sérias dúvidas no real encaminhamento selecionado de lixos, no Algarve	1	▪ Durante os últimos quatro anos leccionei em escolas secundárias	1	▪ Interesses diversamente direccionados, falta de disponibilidade	1
▪ Como professor de apoio educativo, não tenho turma para integrar no projeto	1	▪ Estou integrada noutros projetos	1	▪ Não faz parte da minha área de ensino	1
▪ Devido à constante mobilidade	1	▪ Falta de tempo	1	▪ Não se ajusta à área disciplinar a que pertença	1
▪ Estive destacada na Educação Especial, só este ano irei voltar ao Ensino Regular	1	▪ Não se proporcionou	1	▪ Não se proporcionou	1
▪ Estou envolvida noutras atividades e participo indiretamente nestes, nos temas/ trabalhos de Projeto Curricular de turmas	1	▪ Não surgiu a oportunidade	3	▪ Nunca foi solicitada a minha participação	1
▪ Falta de oportunidade	1	▪ Não tenho conhecimento	2	▪ Nunca se proporcionou, para além disso, só tive conhecimento do Programa "Eco-Escolas";	1
▪ Gravidez de risco e licença de maternidade	2	▪ Não tive conhecimento de algum projeto deste género na escola anterior	1	▪ Por desconhecimento	1
▪ Não porque é a primeira vez nesta escola e ainda não começou o ano letivo com os alunos	1	▪ Não, embora vá participando em atividades do Eco-Escolas	1	▪ Porque a minha disciplina não esteve inserida em nenhum projeto	2
▪ Não se proporcionou	1	▪ Os projetos em que participo estão mais diretamente ligados à minha área de leção	1	▪ Porque apenas tinha ouvido falar destes projetos e não os conheço suficientemente	1
▪ Não tinha muito conhecimento dos projectos	3	▪ Porque estou a participar noutros projetos	3	▪ Porque, nem sempre, a minha disciplina pode estar inserida	1
▪ Não tive conhecimento de como participar e onde se desenvolvia;	2	▪ Pessoalmente não tive informação suficiente para me envolver nesses projetos	1		
▪ Nunca fui para tal solicitado	1	▪ Nunca cogitei a possibilidade de participar	1		
▪ Participação em projetos de investigação noutros âmbitos	2	▪ Nunca fui para tal solicitado	5		
▪ Porque não mostrei interesse pessoal pelos mesmos	1	▪ Nunca me foi colocada a oportunidade, apenas num projeto de Área-Escola do 10º ano;	1		
▪ Porque não tive conhecimento de nenhum	2	▪ Nunca me foi proposto participar nesses projetos	1		
▪ Porque não tive oportunidade	3	▪ Nunca surgiu a oportunidade, nunca me voluntariei mas também nunca fui solicitada	1		
▪ Porque no ano letivo transato estive com dispensa da componente letiva e também porque a escola não tinha nenhum destes projetos em vigor	1	▪ Penso que não se enquadra muito bem na minha área	1		
▪ Porque nunca me foi solicitado e desconheço a maioria dos projetos	1	▪ Por falta de divulgação e consequentemente pelo desconhecimento dos mesmos	1		
▪ Porque participei noutros projetos igualmente importantes	1	▪ Porque é a primeira vez que estou neste agrupamento	1		
▪ Porque tenho estado envolvido noutros projetos	2	▪ Porque não tem sido oportuno, envolvimento noutros projetos	1		
▪ Pouco tempo	2	▪ Porque nunca fui envolvida em nenhum deles	1		
	1	▪ Porque tenho pouco tempo de serviço e só tenho passado por Comissões Instaladoras	1		
		▪ Vou iniciar agora com o Eco-Escolas	1		

Anexo V.19. Comemorações nas quais as escolas participam, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	C. Valsassina	n
▪ Dia Mundial da Árvore	2	▪ Dia Mundial da Árvore	▪ Dia Mundial da Árvore	2
▪ Dia Mundial do Ambiente	2	▪ Eco-dia	▪ Dia das Línguas	1
▪ Dia da Energia	1	▪ Dia Mundial do Ambiente	▪ Semana do Ambiente	1
▪ Dia do Consumidor	1	▪ Dia do Consumidor	▪ Águas Residuais – ETAR	1
▪ Dia do Pai/Mãe	1	▪ Dia da Alimentação		
▪ Dia do Sol	1			
▪ Dia dos Animais	1			
▪ Dia da Música	1			
▪ Natal/Carnaval/Páscoa	1			

Anexo V.20. Formas como os professores participam na implementação da Década na sua disciplina, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Através de diversas atividades	3	▪ Através do Projecto Latitude60 e do Programa Jovens Repórteres para o Ambiente	1
▪ Exposição de textos; debates; opinião crítica	2		
▪ A definir com os alunos	1		
▪ Atividades do projeto do qual sou coordenadora	1		
▪ Ao nível da lecionação de conteúdos, atividades práticas e experimentais	1		
▪ Através do Programa Eco-Escolas	1		
▪ Através dos diálogos, visionamento de documentários	1		
▪ Formação Cívica e Estudo do Meio	1		
▪ Formação para os valores humanos e estimulação para o Programa Eco-Escolas	1		
▪ Já que em filosofia estas temáticas podem ser discutidas e aprofundadas	1		
▪ Sempre que possível faço uma abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade aos conteúdos, os quais na sua maioria apelam aos princípios apontados na Agenda 21	1		
▪ Sensibilizando e dando a conhecer algumas medidas que na nossa escola foram implementadas (torneiras automáticas)	1		
▪ Sensibilizando para as questões ambientais como uma necessidade que aponta para o bem-estar	1		
▪ Trabalhando de forma interdisciplinar	1		
▪ Visitas e debates	1		

Anexo V.21. Razões pelas quais os professores não participam na implementação da Década, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	C. Valsassina	n
▪ Acabo de chegar à escola e não sei se vou participar ou não	1	▪ Ainda conheço muito pouco a escola	---	---
		▪ Ainda não surgiu a oportunidade		
		▪ É a primeira vez que estou nesta escola, sei que está integrada no Programa Eco-Escolas que constitui parte da implementação da Agenda 21, mas ainda não me envolvi o suficiente nem foi solicitada a minha participação		
		▪ É o primeiro ano que leciono nesta escola		
		▪ Não estou a trabalhar neste projeto		
		▪ Não se enquadra muito na área onde leciono		
		▪ Tenho outros projetos		

Anexo V.22. Razões pelas quais os professores não participam na implementação da Década, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Através de diversas actividades	1	▪ A escola não comunica	1
▪ Ainda conheço muito pouco a escola	2	▪ Não tenho tempo	1
▪ Acabo de chegar à escola e não sei se vou participar ou não	1	▪ Reconversão da componente letiva	1
▪ Ainda não surgiu a oportunidade	1		
▪ É a primeira vez que estou nesta escola, sei que está integrada no Programa Eco-Escolas que constitui parte da implementação da Agenda 21, mas ainda não me envolvi o suficiente nem foi solicitada a minha participação	1		
▪ É o primeiro ano que leciono nesta escola	1		
▪ Não estou a trabalhar neste projeto	1		
▪ Não se enquadra muito na área onde leciono	1		
▪ Tenho outros projetos	1		

Anexo V.23. Formas como os professores participam na implementação da Agenda 21 na sua disciplina, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ A relação do meio com vivências quotidianas e conhecimentos anteriores; Trabalhos e visitas com os alunos	1	▪ Através de campanhas de sensibilização ambientais	1
▪ Nas atividades desenvolvidas	2	▪ Em projetos pedagógicos	1
▪ Alertando os alunos para a necessidade de tomada de medidas ao nível individual para a diminuição do impacto ambiental causado pelo homem;	1		
▪ Área-Projeto	1		
▪ Articulação com os conteúdos programáticos	2		
▪ Através da sensibilização dos alunos, leitura e exploração de textos com base nesse tema	1		
▪ Através de atividades diversas	1		
▪ Através de textos alusivos ao tema e respetivo debate	1		
▪ Através do diálogo com os alunos e de trabalhos específicos (a definir com os alunos)	1		
▪ Através do PEE/A, PAA e PCT	1		
▪ Com a exploração de textos em língua portuguesa, reflexão e debate sobre o tema	1		
▪ Com a gestão dos recursos e a reutilização e reciclagem de materiais; Introduzindo o ambiente como área	1		
▪ Da forma possível;	1		
▪ Debatendo os efeitos da poluição sonora, efeitos produzidos pela luz e prevenção rodoviária	1		
▪ Desenvolvendo o PCT que contempla a Agenda 21	1		
▪ Dinamização de atividades, debates e seminários	1		
▪ Em debates na aula dou Formação Cívica	1		
▪ Em estudos do meio (1º ciclo)	1		
▪ Esclarecendo os alunos sobre os materiais que utilizamos, preservação do meio ambiente, etc	1		
▪ Explorando conteúdos relacionados com a EA	1		
▪ Há alguns conteúdos que se adequam, como a preservação e equilíbrio do ambiente	1		
▪ No projeto do qual sou coordenadora, através da programação das atividades	1		
▪ O próprio programa prevê a abordagem direta do desenvolvimento pessoal e comunitário	1		
▪ Por meio de atividades de expressão plástica onde são explorados vários temas contemplados na Agenda 21	1		
▪ Realizando EA e ED;	1		
▪ Sempre que possível faço uma abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade aos conteúdos, os quais na sua maioria apelam aos princípios apontados na Agenda 21	1		
▪ Sempre que se torne viável integrar o tema no dia-a-dia	1		
▪ Sensibilizando os alunos para a questão através do ensino de canções alusivas ao tema	2		
▪ Separação de lixo, aproveitar materiais	2		
▪ Solicitando a poupança de recursos naturais (água, por exemplo)	1		
▪ Tratamento destes temas através de elaboração de textos, poemas	1		
▪ Uma maior interdisciplinaridade entre as disciplinas			
▪ Utilizar os conteúdos temáticos e aplicá-los aos objetivos da EDS			

Anexo V.24. Razões pelas quais os professores não participam na implementação da Agenda 21, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	C. Valsassina	n
▪ Acabo de chegar à escola e ainda desconheço as ações/orientações desenvolvidas pela mesma, pretendo participar	1	▪ Estou integrado noutros projetos/atividades	▪ Ainda não aconteceu fazê-lo formalmente	1
▪ É o primeiro ano que leciono	1	▪ Comecei a lecionar na escola este ano letivo	▪ Não tenho conhecimento	1
▪ Falta de oportunidade	1	▪ Não envolveu o ano de escolaridade que lecionei até à data	▪ Remetido à disciplina da área científica	---
▪ Irei participar neste ano letivo	1	▪ É a primeira vez que estou nesta escola, sei que está integrada no Programa Eco-Escolas que constitui parte da implementação da Agenda 21, mas ainda não me envolvi o suficiente nem foi solicitada a minha participação		
▪ Não tenho conhecimento de atividades	1	▪ Não estou a trabalhar neste projeto		1
▪ Não tenho muito conhecimento sobre a Agenda 21	1	▪ Não estou envolvido em algum projeto formal mas abordo os temas em formação cívica		1
▪ Não tenho qualquer conhecimento em relação a este assunto e nas escolas onde lecionei nunca foi implementado	1	▪ Não me integram no projeto, não me voluntariei, ainda nem houve tempo para fazer algo nesse sentido		1
▪ Nunca estive envolvida	1	▪ Só sou professora nesta escola no presente ano letivo (2006/2007), logo ainda não participo em nenhum projeto neste âmbito		1
▪ Só agora cheguei à escola	1			
▪ Vamos iniciar agora	1			

Anexo V.25. Razões pelas quais os professores não participam na implementação da Agenda 21, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Acabo de chegar à escola e ainda desconheço as ações/orientações desenvolvidas pela mesma, pretendo participar	1	▪ A escola não faz nada e não informa, a coordenação de departamento não faz nada	1
▪ É o primeiro ano que leciono	1	▪ Falta de tempo	1
▪ Falta de oportunidade	1	▪ Reconversão da componente letiva	1
▪ Irei participar neste ano letivo	1		
▪ Não tenho conhecimento de atividades	2		
▪ Não tenho muito conhecimento sobre a Agenda 21	1		
▪ Não tenho qualquer conhecimento em relação a este assunto e nas escolas onde lecionei nunca foi implementado	1		
▪ Nunca estive envolvida	1		
▪ Só agora cheguei à escola	2		
▪ Vamos iniciar agora	1		
▪ Ainda não aconteceu fazê-lo formalmente	1		
▪ Não estou envolvido em algum projeto formal mas abordo os temas em formação cívica	1		
▪ Remetido à disciplina da área científica	1		
▪ Estou integrado noutros projetos/atividades	3		
▪ Não envolveu o ano de escolaridade que lecionei até à data	2		
▪ É a primeira vez que estou nesta escola. Sei que está integrada no Programa Eco-Escolas que constitui parte da implementação da Agenda 21, mas ainda não me envolvi o suficiente nem foi solicitada a minha participação	1		
▪ Não estou a trabalhar neste projeto	1		
▪ Não me integram no projeto, não me voluntariei, ainda nem houve tempo para fazer algo nesse sentido	1		
▪ Só sou professora nesta escola no presente ano letivo (2006/2007), logo ainda não participo em nenhum projeto neste âmbito	1		

Anexo V.26. Outras características que deve ter uma Escola-EDS segundo as opiniões dos professores, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Apresentar boas condições de higiene	1	▪ Abertura para a comunidade envolvente	1	▪ Ainda não aconteceu fazê-lo formalmente	1
▪ Criar pontos de informação nos alunos	1	▪ Compromisso entre teoria e prática	1	▪ Criatividade	1
▪ Haver um envolvimento e interesse do conselho executivo	1	▪ Contribui para uma formação integral dos alunos	1	▪ Informação adequada e atempada	1
▪ Inclusiva	1	▪ Desenvolve trabalho de parceria com outras escolas	1	▪ Ligação mais direta com áreas culturais (artes-plásticas)	1
▪ Não associar quase obrigatoriamente a EDS a disciplinas na área das ciências	1	▪ Desenvolver atividades relativas a temas transversais	1	▪ Limpa e capaz de levar todos os membros da comunidade educativa a gerirem bem os recursos naturais (ex: água, eletricidade)	1
▪ Respeito pelo ser humano	1	▪ Escola aberta à comunidade	1	▪ Modelo na gestão dos recursos materiais	1
▪ Valorização no processo ambiental de alunos, professores e auxiliares de forma a promover um comportamento e atitudes que procuram uma ED;	1	▪ Escola para todos	1	▪ Motivação das pessoas	1
▪ Desenvolver saberes e informação nos alunos	1	▪ Motivar os alunos para estas questões	1	▪ Motivação dos funcionários	1
▪ Encorajar os alunos a aplicarem determinadas medidas em prol de uma escola ecologicamente equilibrada	1	▪ Racionalizar a utilização dos recursos	1	▪ Promove ações de sensibilização para a prática	1
▪ Multicultural	1	▪ Ser um exemplo vivo de limpeza e gestão de recursos	1	▪ Uma escola aberta à comunidade local	1
▪ Privilegia medidas que promovam a EDS	1	▪ Ser um modelo na gestão dos resíduos	1	▪ Alunos desenvolvem projetos para a EDS	1
		▪ Bom relacionamento com toda a comunidade	1	▪ Aplicação prática	1
		▪ Contribui para um melhor ambiente na escola	1	▪ Consciência do trabalho realizado – apresentação	1
		▪ Criatividade nos meios utilizados para motivar a comunidade escolar	1	▪ Introdução da EDS no processo de ensino e aprendizagem	1
		▪ Esforçar-se por ser exemplo de gestão de recursos	1	▪ Uma escola que atua nas situações globais	1
		▪ Privilegiar o "ser" em detrimento do "ter"	1		
		▪ Racionalizar a gestão de recursos			
		▪ Relação professor/aluno/família			

Anexo V.27. Formas de investimento no sentido da integração da EDS no desenvolvimento da escola, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Participação em projetos e atividades escolares	4	▪ Alicia-me, em particular, o equacionar da	1
▪ Tenho que estudar/informar-me mais sobre este assunto	3	gestão/avaliação do processo/produtos	
▪ Desenvolver atividades no âmbito do Programa Eco-Escola	2	▪ Através de recortes de notícias e levar os alunos a	1
▪ Formação, leitura e aplicação	2	motivarem-se para este assunto	
▪ Separação de lixo	2	▪ Campo da informação, criar um grupo de trabalho	1
▪ A participação nos projetos do agrupamento e em concursos	1	▪ Colaboração e disponibilização de aulas para envolver	1
▪ Abertura ao outro, sensibilização para temáticas de EDS, participação nas atividades	1	os alunos	
▪ Atividades que protejam a natureza no espaço escolar, atividades ao nível reciclagem e reutilização de exteriores	1	▪ Colaborar em projetos multidisciplinares	1
▪ Algum trabalho desenvolvido no Programa Eco-Escolas	1	▪ Como mencionei anteriormente este tipo de projetos,	1
▪ Através do projeto curricular da turma	1	na minha atual escola, não estão direcionados para a	
▪ Através do projeto de turma enquanto Diretor de Turma e professor de Geografia	1	Geografia	
▪ Conduzo o automóvel com menos velocidade	1	▪ Desenvolvimento de projetos a aplicar nas horas da	1
▪ Contribuindo com o meu trabalho e tempo	1	componente não letiva	
▪ Contribuindo com o meu trabalho para "acordar os encarregados de educação para a realidade que se avizinha a curto prazo, se não mudarmos as nossas atitudes"	1	▪ Disponibilidade para integrar uma equipa de trabalho	1
▪ Dentro da sala do JI com o pessoal auxiliar e com os pais das crianças da minha sala de JI	1	▪ É necessário para alertar para os perigos que o	1
▪ Desenvolvendo trabalhos/projetos relacionados com este tema	1	planeta corre	
▪ Disponibilizar-me para a implementação da EDS	1	▪ Em toda a escola procede-se à separação do lixo,	1
▪ Em projetos neste domínio	1	inclusive na sala de aula, onde o papel rasurado é	
▪ Em tempo e ao incluir o tema nas aulas	1	deitado fora é colocado num recipiente à parte,	
▪ Estou disponível para fazer/participar em todos os projetos da escola	1	gestão correta de recursos como o consumo de	
▪ Informar-me e informar o mais possível os que me rodeiam	1	eletricidade, etc	1
▪ Informar-me mais sobre o tema e reciclando a prática pedagógica	1	▪ Estou disponível para participar ativamente em	
▪ Informar-me mais sobre os documentos já referidos	1	projetos desta índole, numa perspectiva de	
▪ Integrar nas atividades do projeto da escola	1	envolvimento de toda a comunidade escolar	1
▪ Integrar o projeto da escola e praticar/formar os alunos de acordo com EDS	1	▪ Integro projetos e procuro formação nessa área	1
▪ Inteirar do Projeto, participar em formações/seminários	1	▪ Motivando os alunos para esta temática	1
▪ Já o faço ao nível de alguns conteúdos programáticos das disciplinas que leciono, penso vir a desenvolver melhor esses conteúdos fazendo primeiro melhor e mais pesquisa	1	▪ Na minha prática pedagógica	1
▪ Maior formação e participação nos projetos já existentes	1	▪ No âmbito do Projeto Latitude60 pretendo investir no	
▪ Maior interesse e sensibilidade	1	trabalho de grupo entre todos os cursos técnicos da	
▪ Mais pesquisa de documentação	1	escola e colocar a nossa escola no mapa, através da	
▪ Na dinamização de atividades com os alunos	1	utilização da internet à escala mundial, sendo este	
▪ Nas aulas de educação para a cidadania	1	projeto os vários cursos interagem e interatuam-se	
▪ Nas aulas de formação cívica, área de projeto e língua portuguesa refletimos muito sobre estas questões	1	desenvolvendo um espírito de equipa	1
▪ No domínio da Eco-Escolas, elaboração de cartazes informativos que serão colocados na localidade	1	▪ Participação em projetos da UE	1
▪ Os meus conteúdos programáticos já contemplam este tema, apesar de desconhecer a terminologia "EDS"	1	▪ Participar em projetos que desenvolvam a temática	1
▪ Para aplicação no próprio curriculum da turma	1	▪ Participo em projetos com os alunos	1
▪ Para exemplificar necessito de mais informação	1	▪ Projetos referidos em 8.1.	1
▪ Participar nestas ações resulta de um melhor desenvolvimento futuro	1	▪ Sem ter em conta as aulas onde de alguma forma eu	
▪ Participo em projetos, anteriormente mencionados, e em concursos	1	já faço qualquer coisa, mas que penso não ser de	
▪ Passeios ambientais e culturais para uma atividade física para o ambiente	1	valor porque não é sistemático, acho que poderia	
▪ Práticas que impliquem mudança no contexto escolar e envolvimento das famílias	1	integrar algum projeto, desde que acompanhada	
▪ Presente formação	1		
▪ Procura de temas, ações para a disciplina	1		
▪ Procurando aproveitar ao máximo os recursos sem os desperdiçar, intervindo em projetos no âmbito da Eco-Escolas	1		
▪ Quando estiver mais informada poderei avaliar como posso participar	1		
▪ Quando tiver um conhecimento mais profundo penso fazer tudo o que for possível	1		
▪ Realização de atividades diretamente relacionadas com o tema:	1		
debates, pesquisas de temas	1		
▪ Se for motivada para tal	1		
▪ Sensibilização e ações com os alunos	1		
▪ Tempo a disponibilizar	1		
▪ Tentando adaptar e desenvolver o tema na área onde leciono	1		
▪ Trabalho prático com os alunos tendo em vista o objetivo de que eles se apercebam dos benefícios do trabalho de grupo	1		
▪ Visitas de estudo, algumas das quais organizadas pela CML	1		

Anexo V.28. Obstáculos na implementação da EDS nas escolas, por organização escolar.

Ag. Algoz	n	Ag. SRNC	n	C. Valsassina	n
▪ Falta de recursos financeiros	2	▪ Falta de recursos financeiros	2	▪ Motivação	2
▪ Cultura escolar	1	▪ Cumprimento de normas por parte dos alunos	1	▪ Tempo	2
▪ Disponibilidade dos docentes	1	▪ Falta de infraestruturas	1	▪ Falta de recursos financeiros	1
▪ Empenho do público	1	▪ Recursos materiais	1	▪ Disponibilidade dos funcionários	1
▪ Interesses diversos	1	▪ Tempo	1	▪ Inércia	1
▪ Teoria	1	▪ Aceitação dos Encarregados de Educação	1	▪ O preço das opções mais ecológicas (ex: papel reciclado)	1
▪ Condições físicas	1	▪ Horários	1	▪ Relevância acidentada	1
▪ Cumprimento dos conteúdos programáticos	1	▪ Mentalidade da população	1	▪ Ter que cumprir os programas e não ter tempo	1
▪ Desinformação	1	▪ Recursos humanos	1	▪ A inadequação de partes mais antigas a uma poupança de energia	1
▪ Formação aos docentes	1			▪ Existir pouca vontade coletiva	1
▪ Nuances ideológicas	1			▪ Falta de espaço	1
▪ Sensibilizar a comunidade escolar e a comunidade envolvente	1				

Anexo V.29. Obstáculos na implementação da EDS nas escolas, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Falta de recursos financeiros	4	▪ Falta de recursos financeiros	2
▪ Falta de Tempo	3	▪ Falta interesse dos professores	2
▪ Motivação	2	▪ Desconhecimento da classe docente e fraca formação académica nesta área	1
▪ Cultura escolar	1	▪ Envelhecimento dos professores	1
▪ Disponibilidade dos docentes	1	▪ Excesso de trabalho	1
▪ Empenho do público	1	▪ Existência de um número alargado de professores que queiram participar	1
▪ Interesses diversos	1	▪ Falta de tempo	1
▪ Teoria	1	▪ Individualismo da escola ou da direção da escola face ao meio	1
▪ Condições físicas	1	▪ Levar a que cada elemento da comunidade escolar tenha um comportamento sustentável	1
▪ Cumprimento dos conteúdos programáticos	1	▪ Mudança;	1
▪ Desinformação	1	▪ Natural resistência inerente a qualquer dinâmica de mudança	1
▪ Formação aos docentes	1	▪ A escola não oferece condições	1
▪ Nuances ideológicas	1	▪ Carga horária excessiva	1
▪ Sensibilizar a comunidade escolar e a comunidade envolvente	1	▪ Disponibilidade para dinamizar projetos	1
▪ Cumprimento de normas por parte dos alunos	1	▪ Falta de colaboração por parte dos professores das outras disciplinas	1
▪ Falta de infraestruturas	1	▪ Falta de tempo para cumprir a lecionação dos conteúdos, o que leva a dedicar pouco tempo a projetos paralelos	1
▪ Falta de recursos materiais	1	▪ Déficit de investimento ao nível da gestão/avaliação que, com alguma frequência, se verifica quando se implementam projetos idênticos: complexos e exigentes a nível pessoal/grupal, pela profunda mudança	1
▪ Falta de recursos humanos	1	▪ Fraco envolvimento dos diferentes parceiros educativos	1
▪ Falta de recursos financeiros	1	▪ Mais trabalho	1
▪ Aceitação dos Encarregados de Educação	1	▪ Resistência de alguns professores face à inovação e aprofundamento de conteúdos	1
▪ Disponibilidade dos funcionários	1	▪ Transmissão de informação	
▪ Horários	1		
▪ Mentalidade da população	1		
▪ Inércia	1		
▪ O preço das opções mais ecológicas (ex: papel reciclado)	1		
▪ Relevância acidentada	1		
▪ Ter que cumprir os programas e não ter tempo	1		
▪ A inadequação de partes mais antigas a uma poupança de energia	1		
▪ Existir pouca vontade coletiva	1		
▪ Falta de espaço	1		

Anexo V.30. Formas como as escolas podem contribuir para a implementação da Década, por grupo de professores.

Professores em geral	n	Professores de Geografia	n
▪ Programa Eco-Escolas	4	▪ Sensibilizar a população escolar para o problema do DS	2
▪ Através da implementação de projetos	4		1
▪ Através do Projeto Educação para o Consumo e do Programa Eco-Escolas	3	▪ A minha escola contribui para a implementação da Década e para a EDS através do desenvolvimento de projetos educativos ambientais, nomeadamente, o Projeto Latitude60 e o Programa dos Jovens repórteres para o Ambiente, ambos estão a ser desenvolvidos na minha escola e a partir destes podemos consciencializar os alunos para a importância da tomada de atitudes ambientalistas e ecológicas, no âmbito da DNUEDS e EDS	1
▪ Envolvimento de professores, alunos e funcionários no projeto comum	2		
▪ Formação ao pessoal docente e não docente	2	▪ A minha escola já tem vários projetos e provavelmente já desenvolve, noutras disciplinas, forma concretas, em relação à Geografia poderíamos, com acompanhamento exterior, desenvolver um projeto com 1 ou 2 turmas	1
▪ Formação de professores	2		
▪ Formação	2	▪ Dinamizar os projetos com os alunos	1
▪ Aplicação do Projeto Educativo	2	▪ Elaboração de trabalhos de alunos sobre o tema com divulgação à comunidade	1
▪ Inclusão dessa parte no Projeto Educativo	2	▪ Fazer uma palestra/debate sobre a problemática que como o DS poderá contribuir para um futuro melhor	1
▪ A nossa escola/agrupamento já contribui para implementação de Década através dos vários projetos que desenvolve	2	▪ Mudança de pessoas na coordenação dos departamentos e do conselho pedagógico	1
▪ Através do PCT	1	▪ Parceria com ONG	1
▪ A separação dos lixos	1	▪ Participação do máximo número de turmas, professores e pais num projeto mobilizador do contributo de todas as disciplinas para o DS	1
▪ Ações de esclarecimento e de intervenção concreta	1	▪ Participação em projetos propostos pelas entidades promotoras/dinamizadoras	1
▪ Ações de sensibilização (alunos) e ações de formação (professores)	1	▪ Participação nas Olimpíadas do Ambiente	1
▪ Acho que já o faz	1	▪ Pode vir a beneficiar do facto de fazer parte integrante de um agrupamento que inclui todos os anos de escolaridade e como tal investir na formação desde cedo e de se localizar num meio quase impoluto, facto que pode ser uma vantagem comparativa	1
▪ Apelar e alertar os alunos e depois participar	1	▪ Projeto Educativo	1
▪ Através da formação de professores, funcionários, pais e alunos	1	▪ Promover a interligação com as ONGA locais	1
▪ Através de trabalhos desenvolvidos com alunos	1	▪ Proporcionar à comunidade educativa formação em EDS	1
▪ Através de uma reflexão sobre a história da humanidade, da sua evolução e dos seus resultados	1	▪ Realizar um prospecto e/ou anúncio publicitário para a rádio local de forma a sensibilizar os alunos e a população em geral para a questão, no fundo, trata-se de dar uma utilidade pública ao trabalho desenvolvido na escola	1
▪ Campanhas de sensibilização, sugestões de atividades a implementar na escola	1	▪ Trabalho de intercâmbio com uma escola de um país estrangeiro	1
▪ Com um projeto específico de abrangência autárquica	1	▪ Vontade e empenho	
▪ Começando por fazer a divulgação	1		
▪ Continuar a aplicar e desenvolver os projetos que desenvolve, nomeadamente reduzir consumo de papel	1		
▪ Continuar a promover e a desenvolver os projetos em que está envolvida	1		
▪ Criação de objetos concretos no domínio artes-plásticas e sua divulgação no espaço escola	1		
▪ Desenvolver ações de sensibilização junto da comunidade escolar/educativa	1		
▪ Divulgação, debates, atividades de EDS	1		
▪ Divulgar informação e orientar a sua aplicação	1		
▪ Falta de "boa vontade" por parte de alguns elementos	1		
▪ Formação e sensibilização dos alunos para Década	1		
▪ Formação para a Comunidade Educativa	1		
▪ Implementação nos PCT	1		
▪ Implementando projetos de carácter ambiental	1		
▪ Implementar atividades com os alunos	1		
▪ Integração de valores na aprendizagem por forma a criar uma sociedade mais justa	1		
▪ Já está a contribuir através de vários projetos e aplica essa contribuição na gestão dos seus recursos	1		
▪ Já o fiz contemplando esta temática no Projeto Curricular e Projeto Educativo de escola	1		
▪ Lançamento do tema	1		
▪ Melhor divulgação	1		
▪ Mobilizar os alunos, por exemplo, através do Programa Eco-Escolas	1		
▪ O facto de ser uma escola que se encontra aberta à educação ambiental	1		
▪ Parceria com a autarquia e também com empresas da região, consciencializando e informando para Década	1		
▪ Pôr em prática alguns dos conhecimentos já adquiridos	1		
▪ Projetos e parcerias	1		
▪ Seminários para professores e comunidade	1		
▪ Sensibilização dos alunos para os problemas atuais	1		
▪ Sensibilizando toda a comunidade escolar			
▪ Sessões de esclarecimento			
▪ Visitas de estudos a locais que sensibilizem para este tema, ações de formação			

2. Análise das questões dos funcionários

Anexo V.31. Palavras que na opinião dos funcionários caracterizam o conceito de EA.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
Agir	2	Agir	8	Ação	1
Ar puro	1	Ambiente	2	Agir	6
Boa educação	1	Aprende-se	1	Agir positivamente pensando	1
Bom	1	Árvores	1	Ajudar	2
Civismo	1	Conhecimento	1	Ambiente	1
Conservação	1	Cuidar	5	Consciencialização	1
Cuidar	3	Cumprir	1	Cuidar o ambiente	1
Educar	4	Dever	1	Cultivar	1
Não poluir	2	Educar	2	Educação	1
Pensar	1	Educar as crianças	1	Educar	2
Poluição	2	Equilíbrio	1	Ensinar	1
Preservar	3	Limpeza	1	Ensinar os alunos a ser educados	1
Proteger	2	Mais limpeza	1	Implementar	1
Proteger a natureza	1	Não poluir	1	Manter sempre limpo	1
Reciclar	5	Partilhar	3	Menos poluição	1
Reduzir	9	Partilhar educar	1	Não à poluição	1
Refecir	10	Poupar	2	Não evitar usar transportes com	1
Respeitar	2	Poupar água	1	motas	
Respeito	10	Preservação	1	Não poluir	1
Respeito pela natureza	2	Preservar	1	Natureza	1
Respeito pelo próximo	1	Proteger	2	Participar	1
Respeito pelos outros	1	Reciclar	13	Partilhar	3
Reutilizar	2	Reduzir	2	Pensar	1
Sensibilização	1	Reflexão	1	Poluição	1
Separação	1	Reutilizar	6	Praticar	2
Separação do lixo	1	Sensibilizar	2	Preservar	2
		Separação lixo	1	Prevenir	1
		Separar	2	Proteger	2
		Sermos limpos	1	Purificar	1
				Reciclagem	1
				Reciclar	10
				Reduzir	3
				Reencaminhar	1
				Reservar	1
				Reutilizar	8

Anexo V.32. Palavras que na opinião dos funcionários caracterizam o conceito de DS.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
Agir	2	Aconselhar	1	Agir	1
Ar puro	1	Agir	1	Autonomia	1
Bom	1	Conservação	3	Azul	1
Conservar	1	Conservar	1	Boa vida	1
Educação	2	Durável	1	Bom ar respirável	1
Educar	1	Educação	4	Colaborar	1
Equilibrado	6	Educar	1	Concretizar	1
Equilíbrio	9	Equilíbrio	3	Condições	1
Esperança	1	Evitar cortar árvores	1	Consciencializar	1
Melhor qualidade	1	Futuro	1	Desenvolver	1
Melhorar	1	Habitabilidade	1	Diminuição de resíduos	2
Melhorar a qualidade	2	Harmonia	1	Durável	1
Organização	1	Limpar	1	Educação	2
Plantar mais árvores	1	Mundo	1	Educação respeito	1
Poupar água	1	Preservação	1	Evitar a poluição	1
Preservar	2	Preservar	5	Filhos e netos	1
Proteger	1	Qualidade	1	Harmonia	1
Qualidade	4	Reciclar	1	Melhor qualidade de ar respirável	1
Qualidade de vida	1	Reflexão	1	Mundo melhor	1
Reciclagem	1	Respeito	1	Orientação	1
Reciclar	1	Reutilizar	6	Partilhar	2
Reduzir	1	Riqueza	1	Preservação	1
Reeducar	2	Saúde	2	Proteger	1
Refletir	1	Sem guerra	1	Qualidade de vida	2
Saúde	3	Separação de lixo	1	Reciclar	2
		Tempo	1	Replantar - Reflorestação	1
		Valores	1	Resolução	1
		Vida	1	Respeito	1
				Reutilização	1
				Saúde	3
				Sensibilizar	2

Anexo V.33. Palavras que na opinião dos funcionários caracterizam o conceito de EDS.

1ª palavra	n	2ª palavra	n	3ª palavra	n
▪ Aconselhar	2	▪ Agir	5	▪ Aconselhar	2
▪ Agir	2	▪ Colaborar	1	▪ Agir	11
▪ Bom	1	▪ Compreensão	1	▪ Agir para melhorar	1
▪ Capacitar	1	▪ Conservar	1	▪ Amigos de todos	1
▪ Consciencialização	1	▪ Conservar o ambiente	1	▪ Andar mais vezes a pé	1
▪ Educar	9	▪ Desenvolver	2	▪ Ar	1
▪ Ensinar	2	▪ Educá-los	1	▪ Autonomia	1
▪ Ensinar a preservar	1	▪ Educação	3	▪ Colaborar	1
▪ Ensino	1	▪ Educar	1	▪ Consciencializar	1
▪ Equilibrar	1	▪ Envolver	1	▪ Desenvolver	1
▪ Equilíbrio	2	▪ Equilíbrio ambiental	1	▪ Educação	1
▪ Formação	1	▪ Evitar	3	▪ Educar	2
▪ Menos consumo	1	▪ Evitar fazer poluição	1	▪ Ensinar	2
▪ Partilhar	4	▪ Evitar transportes com motor	1	▪ Envolver	1
▪ Pensar	1	▪ Fazer compreender	1	▪ O ambiente	1
▪ Poupar	4	▪ Informar	1	▪ Participar	1
▪ Poupar água	1	▪ Melhorar	1	▪ Partilhar	1
▪ Poupar água, eletricidade	1	▪ Melhorar o ambiente	1	▪ Praticar	1
▪ Poupar energia	1	▪ Partilhar	3	▪ Preservação	1
▪ Reduzir	1	▪ Poupar água	1	▪ Preservar a Natureza	1
▪ Refletir	2	▪ Poupar energia	1	▪ Produzir	1
▪ Respeitar	2	▪ Projetos de limpeza	1	▪ Reduzir	1
▪ Respeito	1	▪ Prosperidade	1	▪ Refletir	2
▪ Respeito pelo próximo	1	▪ Reciclar	1	▪ Replantar com os alunos	1
▪ Sensibilizar	2	▪ Refletir	1	▪ Separação dos lixos	2
▪ Sermos organizados	1	▪ Respeitar	1	▪ Separar	3
▪ Verde	1	▪ Respeito	1	▪ Separar os lixos	2
		▪ Sensibilizar	5	▪ Vida	1
		▪ Sol	1		
		▪ Valores	2		

4. Síntese

Anexo V.34. Sumário das diferenças entre o Ag. SRNE e o C. Valsassina face ao Ag. Algoz.

Variável	Ag. Algoz: moda	Ag. Algoz - Ag. SRNC	Ag. Algoz - C. Valsassina
4.1. Sabe que estamos na Década	Tenho uma ideia	√	√
18.2. Forma como teve conhecimento da Década	Informalmente (Televisão)	X	X√
Sabe se a sua escola recebeu orientações ou teve conhecimento da Década	Não sei	X	X
6.1. Conhece o Programa Eco-Escolas	Conheço	X	√
6.1. Conhece o Projeto <i>Coastwatch</i>	Desconheço	√	√
6.2. Está a participar ou já participou em algum projeto/programa	Não	X	√
10. O projeto educativo da sua escola contempla a EA	Sim	X	X
11. O projeto educativo da sua escola contempla a EDS	Sim	√	√
12.1. O desenvolvimento de competências gerais do CNEB facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS	Pouco	X	√
12.2. O desenvolvimento das competências específicas da sua disciplina facilita a exploração pedagógica da EA e da EDS	Muito	X	√
13.1. Já ouviu falar da Agenda 21	Sim	√	√
14. Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Agenda21	Sim	√	√
15.1. Já ouviu falar da Conferência de Estocolmo	Sim	X	√
16.1. Já ouviu falar da Conferência do Rio	Sim	X	X
17.1. Já ouviu falar da Conferência de Joanesburgo	Não	X	√
19. Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Década	Desconheço	X	√
20.1. Conhece algum dos documentos ...			
Conhece o Plano de Aplicação Internacional da Década	Desconheço	X	X
Conhece a Estratégia da CEE/ONU para a EDS	Ouvi falar	√	√
Conhece a Estratégia Nacional para Desenvolvimento Sustentável	Ouvi falar	X	√
Conhece a Declaração de Joanesburgo	Desconheço	X	X
Conhece a Estratégia de Desenvolvimento Sustentável da EU	Ouvi falar	X	√
Conhece a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural UNESCO	Ouvi falar	X	X
Conhece a Estratégia de Lisboa	Desconheço	X	X
Conhece a Carta da Terra	Ouvi falar	√	√
Conhece os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio	Desconheço	√	X
Conhece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Ouvi falar	X	√
Conhece a Declaração de Salónica	Desconheço	X	X
Conhece o Relatório para a UNESCO - Educação um Futuro descobrir	Desconheço	√	X
Conhece a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	Ouvi falar	X	X
Conhece a Agenda 21	Ouvi falar	X	√
Conhece o Relatório <i>Brundtland</i> - Nosso Futuro Comum	Desconheço	√	√
Conhece a Declaração do Ambiente - Conferência de Estocolmo	Ouvi falar	X	X
20.3.1. Sabe se o Ministério da Educação faz chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	X	X
20.3.2. Sabe se o Ministério do Ambiente faz chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	X	X
20.3.3. Sabe se as Organizações Não Governamentais fazem chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	X	X
20.3.4. Sabe se as Autarquias fazem chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	X	X
20.3.9.1. Utiliza as TIC para pesquisas na Internet	Muito	X	X
20.3.9.2. Utiliza as TIC para gestão do e-mail	Muito	X	X
21.3.1. Está disponível para fazer algum investimento na integração da EDS no desenvolvimento da sua escola	Sim, penso vir a fazer	X	X
21.4. Seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade	Não tenho opinião	√	X
21.5. A implementação da EDS pode encontrar obstáculos na sua escola	Não tenho opinião	X	X
22.1.1. Está disponível para fazer algum investimento na integração da Década no desenvolvimento da sua escola	Sim, penso vir a fazer	√	X

√- indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

X - indica a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Anexo V.35. Sumário das diferenças entre os professores do género feminino e os professores do género masculino.

Variável	Prof. feminino: moda	Prof. masculino: moda	Prof. feminino - Prof. masculino
Sabe que estamos na Década	Sim	Sim	X
Conhece o Programa Eco-Escolas	Conheço	Conheço	X
Conhece o Projeto <i>Coastwatch</i>	Desconheço	Desconheço	√
Está a participar ou já participou em algum projeto/programa	Sim	Não	X
Já ouviu falar da Agenda 21	Sim	Sim	X
Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Agenda 21	Desconheço	Desconheço	X
Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Década	Desconheço	Desconheço	√
Está disponível para fazer algum investimento na integração da EDS no desenvolvimento da sua escola	Sim, penso vir a fazer	Sim, penso vir a fazer	X
Está disponível para fazer algum investimento na integração da Década no desenvolvimento da sua escola	Sim, penso vir a fazer	Sim, penso vir a fazer	X

√ - indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

X - indica a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Anexo V.36. Sumário das diferenças entre os professores segundo a idade.

Variável	Prof. Até 25 moda	Prof. 26-35 moda	Prof. 36-50 moda	Prof. >50 moda	Diferenças entre classes etárias
Sabe que estamos na Década	Não	Não	Sim	Sim	√
Está a participar ou já participou em algum projeto/programa	Sim	Não	Sim	Sim	X
Já ouviu falar da Agenda 21	Sim	Sim	Sim	Sim	√

√ - indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

X - indica a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Anexo V.37. Sumário das diferenças entre os professores em geral e os professores de Geografia.

Variável	Prof. em geral moda	Prof. Geografia moda	Prof. em geral - Prof. Geografia
Sabe que estamos na Década	Sim	Sim	X
A abordagem pedagógica às temáticas da EA e da EDS nas escolas exige de todos um desenvolvimento de competências prof. nesses domínios	Concordo	Concordo	√
As competências profissionais em EA foram desenvolvidas na formação inicial	Pouco	Pouco	√
As competências profissionais em EA foram desenvolvidas na formação contínua	Pouco	Pouco	√
As competências profissionais em EA foram desenvolvidas através de encontros e seminários	Pouco	Pouco	√
As competências profissionais em EA foram desenvolvidas através de autoformação	Pouco	Muito	√
As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas na formação inicial	Nada	Pouco	√
As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas na formação contínua	Nada	Pouco	√
As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas através de encontros e seminários	Nada	Pouco	√
As competências profissionais em EDS foram desenvolvidas através de autoformação	Pouco	Muito	√
Já ouviu falar da Agenda21	Sim	Sim	X
Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Agenda 21	Desconheço	Não	√
Já ouviu falar da Década	Sim	Sim	X
Está a ser feita alguma coisa na escola para implementar a Década	Desconheço	Não/Desconheço	√
Conhece o Plano de Aplicação Internacional da Década	Desconheço	Desconheço	X
Conhece a Estratégia da CEE/ONU para a EDS	Desconheço	Desconheço	X
Conhece a Estratégia Nacional para Desenvolvimento Sustentável	Desconheço	Desconheço	X
Conhece a Declaração de Joanesburgo	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a EDS da UE	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural UNESCO	Desconheço	Ouvi falar	√
Conhece a Estratégia de Lisboa	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a Carta da Terra	Ouvi falar	Ouvi falar	X
Conhece os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Ouvi falar	Desconheço	√
Conhece a Declaração de Salónica	Desconheço	Desconheço	√
Conhece o Relatório para a UNESCO - Educação um Futuro descobrir	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento	Ouvi falar	Conheço	√
Conhece o Relatório de Brundtland - Nosso Futuro Comum	Desconheço	Desconheço	√
Conhece a Declaração do Ambiente - Conferência de Estocolmo	Ouvi falar	Ouvi falar	X
Os documentos de referência influenciaram o ensino e aprendizagem	Não	Não	X
Sabe se o Ministério da Educação faz chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	Não	√
Sabe se o Ministério do Ambiente faz chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	Não	√
Sabe se as ONG fazem chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	Sim	√
Sabe se as Autarquias fazem chegar os documentos de referência da EA e da EDS às escolas	Desconheço	Desconheço	√
Utiliza as TIC para pesquisas na Internet	Muito	Muito	√
Utiliza as TIC para gestão do e-mail	Muito	Muito	√
Está disponível para fazer algum investimento na integração da EDS no desenvolvimento da sua escola	Sim, penso vir a fazer	Sim, penso vir a fazer	X
Seria útil fazer uma auditoria à sua escola no âmbito da EDS através da aplicação de critérios de qualidade	Não tenho opinião	Sim	X
A implementação da EDS pode encontrar obstáculos na sua escola	Não tenho opinião	Sim	√

√- indica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos;

X - indica a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

