

# SIQREA–Partilhar perguntas para avaliar a qualidade. Um exemplo de avaliação participativa para sistemas, projetos e equipamentos de educação ambiental em Itália

## *SIQREA–Sharing questions to assess quality. An example of participatory evaluation for systems, projects and equipment for environmental education in Italy*

Lidia Maria Augusto Diogo<sup>1,2</sup>, Orietta Zanato Orlandini<sup>1,2,3</sup>. 1. UNIPD; 2).Rede Nacional WEEC Itália; 3. Collegio di Indirizzo, Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche. (Itália)

### **Resumo**

*Este trabalho desenvolve uma reflexão do ponto de vista pedagógico sobre uma experiência de avaliação qualitativa das iniciativas relativas à educação ambiental (EA): trata-se dum percurso que se construiu pondo ao centro a criação de ocasiões de troca, reflexão e partilha de um enquadramento teórico e de uma linguagem comuns, baseando-se em atividades realizadas em Itália para desenhar possíveis perspetivas futuras. Tal percurso revelou-se uma ocasião preciosa de confronto acerca do significado de “fazer EA” e uma pista a seguir na construção, de forma participativa e envolvendo todos os sujeitos diretamente interessados, de sistemas de indicadores de qualidade adequados às situações regionais, flexíveis e adaptáveis às várias exigências.*

### **Astract**

*This paper reflects from the pedagogical point of view on a qualitative evaluation experience of environmental education (EE) initiatives: it is about a path built on the creation of exchanging and reflecting opportunities, but also on those of sharing a theoretical framework and a common language, based on activities already carried out in Italy, in order to draw possible future perspectives. This path presented a valuable opportunity to reassess the meaning of “doing EE” and to provide guidance on the construction, in a participative way and involving all subjects directly concerned, of quality indicators systems geared to regional situations, flexible and adaptable to different needs.*

### **Palabras chave**

*EqEA e EDS (Equipamentos de Educação Ambiental e para o Desenvolvimento Sustentável); avaliação da qualidade; sistema de indicadores; pesquisa participativa; paradigma sociocrítico.*

### **Key-words**

*EqEA and ESD (Environmental Education Equipment and Education for Sustainable Development); quality assessment; indicators system; participatory research; socio-critical paradigm.*

## O projeto SIQREA (Sistema Inter-regional de Qualidade das Redes de Educação Am-biental)

---

A questão da qualidade em educação é um tema muito sentido em Itália, sobre o qual se debate há décadas, sobretudo em relação às instituições escolares e universitárias. Com tempos mais dilatados, a atenção nesse sentido emergiu também relativamente à educação extraescolar, evidenciando uma sensibilidade particular por parte da educação ambiental. De facto, uma educação ambiental de qualidade tem sido um objetivo central do Sistema Nacional InFEA (Informação, Formação, Educação Ambiental). Este nasce no final da década de oitenta com o objetivo de difundir no território nacional equipamentos, programas e atividades dirigidas à informação, formação e educação ambiental (EA) e desenvolveu-se ao longo dos anos dando vida a uma complexa rede de sujeitos que trabalha de maneira integrada para *“interligar, pro-mover e dirigir no sentido de ações sinérgicas as iniciativas de EA realizadas quer pela administração central quer pelos vários sujeitos do território”* (MINISTÉRIO DO AMBIENTE, 1998).

---

*A presente comunicação é fruto de uma posição partilhada das Autoras; a elaboração dos parágrafos 1 e 2 atribuem-se a O. Zanato; o parágrafo 3, 4 e Conclusões a L. Diogo*

Uma das suas peculiares conotações metodológicas, inspirada na CARTA DE FIUGGI (1997), diz respeito à dimensão dialógica e processual da renovação que deve estar subjacente ao sistema formativo, expressa na vontade de conceber as políticas ambientais e educacionais em termos de suporte a processos de participação, partilha e difusão de conhecimentos e competências em vista de uma transformação consciente e responsável. Assim, as estratégias que inspiram a EA devem traduzir-se *“através do agir educativo e do educar agindo”* e requerem a ativação de:

- *“percursos para perceber, observar, fazer, curar, que envolvem valores, saberes, conhecimentos, opiniões, emoções, operacionalidade, relações, com os quais constituir propostas e elementos de um futuro possível;*
- *espírito explorador e processos de construção dos conhecimentos (em vez da transmissão de saberes);*
- *inovação metodológica, didática e organizadora, envolvendo todos os agentes da formação, trabalhando por projetos, numa dimensão de pesquisa real e aberta, através de percursos transversais, criando os pressupostos para uma relação diferente com os saberes disciplinares e entre as várias disciplinas; [...]*
- *cooperação entre a escola, as restantes agências formativas e os cidadãos.”* (CARTA DEI PRINCIPI DI FIUGGI, art. 9.)

Por conseguinte, o empenho da Rede InFEA vai no sentido duma renovação dos papéis de aprendizagem-ensino tradicionais e dá prioridade à inovação metodológica e didática, ao trabalho por projetos, numa ótica de pesquisa e de cooperação com as agências extraescolares do território. De acordo com esta visão a Carta evidencia, ainda, a importância duma transformação ética e axiológica para a realização do desenvolvimento sustentável assim como o enfoque na EA – esta é transversal e interdisciplinar, diz respeito também à vertente informal e continuada da educação – enquanto elemento estratégico na promoção duma atitude crítica e pró-ativa dos cidadãos.

Neste contexto surge o projeto inter-regional SIQREA (Sistema Inter-regional de Qualidade das Redes de Educação ambiental) financiado pelo Ministério do Ambiente e que envolveu ativamente 13 das 20 Regiões italianas graças à participação dos pontos de contacto InFEA regionais e dos representantes das Regiões e das ARPA (Agência Regional de Proteção do Ambiente). O objetivo foi o de dotar as Regiões de um instrumento de avaliação destinado a individuar um sistema de indicadores de qualidade (SIQ) aplicável, com a necessária flexibilidade, à escala regional e territorial, para avaliar – ao nível macro – as ações do Sistema InFEA, mas também, – ao nível micro – os projetos e equipamentos de educação ambiental.

Realizado entre julho de 2003 e junho de 2005, por iniciativa das Regiões e da Rede InFEA, representou um primeiro passo para uma estratégia comum das Regiões ao nível nacional para a avaliação da qualidade do sistema, dos equipamentos e projetos de EA. Este percurso envolveu assim uma multiplicidade e diversidade de agentes tais como, representantes institucionais, especialistas e diferentes profissionais do campo da EA. Ora, a heterogeneidade dos participantes assim como toda a problemática posta à avaliação no campo educacional em geral e no da EA em particular – aludimos aqui à natureza complexa e dinâmica não apenas da educação como também dos temas ambientais (Mayer, 2007) –, levou à procura de respostas para várias categorias de perguntas relativas ao objeto (qual qualidade?), aos objetivos e a quem os decide; ao tempo, modos e instrumentos mais oportunos, desejáveis ou eficazes; aos critérios e à ordem de valores aos quais cada sujeito se refere; ao papel dos atores, ou seja dos sujeitos ativos do processo de avaliação. Procurar esclarecer os pressupostos “teóricos” deveria ajudar todos os atores a enfrentar de maneira mais aprofundada a questão, prevendo assim a possibilidade de tal operação surgir oportunamente de forma processual e recursiva. Portanto, independentemente das várias opções possíveis, o que em qualquer processo de avaliação da qualidade se torna imprescindível é a explicitação e a decodificação daquilo que os diferen-

tes sujeitos implica-dos têm em mente a propósito (ZANATO, DALLA VECCHIA, 2009). A multiplicidade e heterogeneidade dos participantes no projeto SIQREA determinou, deste modo, a necessidade de individualizar modalidades de ação que permitissem a todos manifestar e pôr ao serviço dos outros as próprias capacidades, conhecimentos e experiências. Assim, o projeto realizou-se –desde as fases iniciais– através de processos de pesquisa participativa, que valorizaram o confronto como instrumento de comunicação e integração das diferenças (AR-PAT, 2005a, p. 32) e procedendo através da ativação recursiva de momentos de reflexão crítica e de partilha.

A presente reflexão pretende focalizar, do ponto de vista pedagógico, a questão metodológica do projeto SIQREA relativa à avaliação da qualidade da EA e, assim, estimular algumas considerações acerca da possível relação entre a escolha de um determinado modelo de avaliação dos serviços de EA e a conceção de educação ambiental que nesse se torna guia orientadora além de objeto. Em particular, evidenciaremos como a estratégia deste percurso quis pôr a atenção nas peculiaridades e exigências das realidades locais, valorizar a vivência e as experiências do passado e se orientou no sentido de um trabalho participativo, cada vez mais sinérgico e integrado para a difusão duma cultura da qualidade e da avaliação capaz de valorizar as boas práticas já existentes

para criar inovação. Através deste olhar sobre o SIQREA, considerado pela UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) um exemplo de boa prática de avaliação da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) (UNECE, 2007, p. 74-79), gostaríamos ainda de poder suscitar considerações futuras acerca das desejáveis consequências indiretas para a qualidade de um sistema regional de EA que o percurso de construção de um SIQ possa produzir.

## **Avaliar a qualidade nos serviços de educação ambiental**

---

A avaliação da qualidade nos serviços educativos, como se sabe, tem vindo a assumir uma importância crescente, tendo sido tratada como fim regulador e orientação axiológica, mas também como atenção às modalidades e aos conteúdos segundo os quais alcançar as finalidades. O resultado da avaliação não tem um significado unívoco, sendo que esse se articula segundo várias facetas que consideram a sua natureza planificadora, as características peculiares das organizações e dos serviços por essas oferecidos, assim como, os seus efeitos próximos e distribuídos no espaço e no tempo. A uma inicial aceção prevalecente de tipo quantitativo, ligada à sua mensurabilidade, veio a jun-

tar-se uma conceção de tipo qualita-tivo, sustentada por paradigmas construtivistas e hermenêuticos, que exprime a *“tensão, entre uma exigência de avaliação (externa) para o ‘controlo da qualidade’ e uma necessidade interna de avaliação para ‘o desenvolvimento da qualidade’, para uma avaliação que sustente e enca-minhe a mudança”* (MAYER, 2005, p.81).

No nosso caso, os especialistas do grupo de projeto do SIQREA (Stefano BECCASTRINI, Giovanni BORGARELLO, Rudy LEWANSKI e Michela MAYER) afirmam que adotar uma metodologia de pesquisa participativa, torna-se necessário sempre que se pre-tenda contribuir não apenas para a defini-ção de áreas comuns de certificação mas sobretudo *“àquele Melhoramento Contínuo da Qualidade do qual não se pode prescindir quando pretendemos mover-nos na direção de sociedades sustentáveis, nas quais a qualidade de vida cor-ressonda a uma qualidade das relações entre os homens e entre os homens e o Planeta”* (ARPAT 2005a, p. 130). Trata-se portanto de uma proposta antes de mais metodológica dirigida à construção de sistemas de indicadores de qualidade que, na variedade dos contextos e das atividades, deve entender-se como um instrumento para fazer emergir uma rede conceptual partilhada que vise orientar a atuação dos sistemas regionais de EA. Nesta perspetiva, o conjunto dos indicadores individuados, mais do que ao controlo da qualidade, é dirigido ao seu

desenvol-vimento numa ótica de melhoria contínua (ARPAT, 2005, p. 24). A proposta centrou-se portanto nas potencialidades negociais da compreensão recíproca entre todos os intervenientes e não nas funções de seleção ou legitimação dos equipamentos e projetos de EA por esses realizados. Assim, os indicadores de qualidade passaram a assumir o papel de guia para a reflexão, para uma autoavaliação e direção a tomar no sentido de uma melhoria contínua (ARPAT, 2005b, p. 14). Entendeu-se, deste modo, predispor uma guia prática relativa ao percurso a percorrer na construção de significados partilhados acerca das funções que a EA pode desempenhar para imaginar e realizar uma sociedade sustentável, seja ao nível local, regional ou nacional.

Sabe-se que, na pesquisa participativa, a ideia de qualidade funda-se na compreensão recíproca de todos os participantes e que essa se constrói através do diálogo reflexivo e interno ao contexto da pesquisa e não através da correspondência a qualquer que seja o grupo de critérios universais (ROBOTTOM I., 2005). A avaliação deverá por isso ser realizada criando ocasiões de confronto, de intercâmbio, de reflexão e de partilha relativos a um enquadramento teórico (que compreende uma certa ideia de avaliação e de qualidade) a uma linguagem e a um conjunto de práticas comuns: tudo isto se torna numa oportunidade *“para confrontar-se acerca do significado de “fazer EA”, para*

*refletir sobre como se pode melhorar e como se pode orientá-la, com o objetivo de estimular processos de aprendizagem que desemboquem em processos de transformação sociocultural [...]”* (ARPAT 2005a, p. 130), através daquela que se designa por avaliação autêntica, (no sentido dado ao termo por WIGGINS, 1998).

Para avaliar a qualidade dos sistemas educativos de EA, o SIQREA adota portanto um modelo dialógico que, de acordo com Borgarello, é aquele que permite aos processos de avaliação exercitarem a função autopoietica dos sistemas de interligação débil – como podem ser os sistemas de serviços de educação ambiental, *“caracterizados pelo facto de serem “criados” pelos sujeitos que os constituem, por serem um produto das suas interações e dos seus acordos ou desacordos cognitivos e operativos”* (BORGARELLO, 2005, p. 180). Nesta lógica, a avaliação convida as pessoas, antes de mais, a “aprender a ver-se”, de maneira a criar círculos virtuosos de reflexão sobre a ação, que envolvem, aos vários níveis e segundo múltiplas modalidades, os diversos sujeitos do sistema (cfr. Fig. 1).

Para GALLIANI (2011, p. 53-54) mesmo nas avaliações da qualidade das propostas educativas com fins certificativos e/ou de atribuição de financiamentos, torna-se fundamental fazer com que possa emergir a “natureza comunicacional” da avaliação e de todo o processo educativo, enquan-

to “comunicação conseguida”. Dada a sua natureza, a avaliação educativa<sup>1</sup>, antes de mais, exige que os critérios e os instrumentos para observar e julgar as prestações se “tornem transparentes e partilhados”: melhor ainda, acreditamos, se participados.

## O percurso de construção do SIQ (Sistema de Indicadores de Qualidade): o enquadramento teórico comum

---

A nova ideia de avaliação inerente ao projeto inter-regional SIQREA baseia-se num sistema de indicadores elaborado e proposto durante o próprio percurso e pretende ser um modelo de referência para todos os sujeitos que se ocupem de EA. Essa tem por objetivo guiar não só a construção de um sistema de indicadores de qualidade (SIQ) contextual à própria realidade mas também dar vida a processos contextualizados de programação, planificação e realização de atividades de EA, para todas as funções, tanto ao nível

---

<sup>1</sup> Notamos aqui como para o Autor a expressão “avaliação educativa” se refere a uma ideia de avaliação que “transforma” quer os sujeitos avaliados quer os avaliadores. O Autor exprime o conceito recorrendo também à expressão de Stiggins (2002): “não assessment da aprendizagem mas ‘para a aprendizagem” (Galliani L., 2011, p. 55).

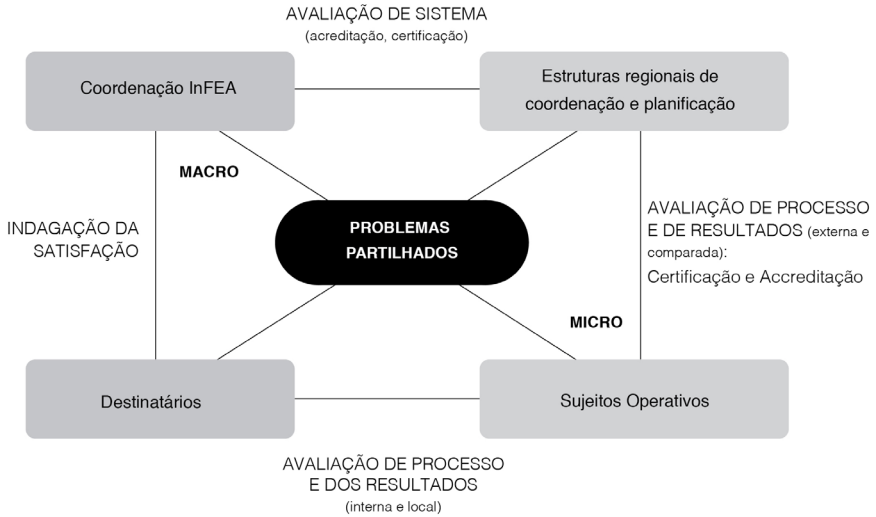


Figura 1. Modelo de avaliação “dialógica” nos Sistemas regionais InFEA (adaptação de BORGARELLO, 2005, p. 181)” (ZANATO, DALLA VECCHIA, 2009)

macro como micro, dum Sistema Regional de Educação Ambiental (ZANATO, DALLA VECCHIA, 2009). De facto, esse “articula um enquadramento teórico explícito e partilhado em funções e atividades por um lado, e em indicadores, por outro” (AR-PAT, 2005a, p. 131), através do qual os atores podem confrontar as próprias ideias e realizações. Após um reconhecimento inicial da realidade existente, que permitiu o confronto da diversidade das práticas de EA e de avaliação, o grupo de trabalho sentiu a exigência de construir o enquadramento teórico comum partindo, num primeiro momento, da compreensão partilhada por todos os atores daquilo que se pretendia alcançar através do projeto, isto é: a individuação de indicadores/descriptores de qualidade de um sistema regional de educação ambiental. Procedeu-se nesse sentido optando pela análise inter-

pretativa acerca da significação que o grupo de trabalho e todos os participantes atribuíam a cada um dos conceitos implicados respondendo às perguntas: o que entendemos por Sistema (organizativo) e qual sistema é na nossa opinião qualitativamente preferível a outro? Como interpretamos a expressão regional? O que entendemos por Educação? O que entendemos por Educação Ambiental? O que entendemos por Qualidade de um tal Sistema no momento em que queremos propor um “aparato de avaliação articulado em Critérios/Indicadores/Descritores”? (ARPAT, 2005a; p. 44). Iniciar o percurso de construção do SIQ dando uma resposta partilhada a estas perguntas permitiu raciocinar sobre a complexidade da educação em geral e da EA em particular, não apenas dum ponto de vista metodológico e epistemológico mas também ter

em conta a perspectiva mais ampla enucleada pelo Memorandum 2000 da UE sobre a Life-long Learning. A essa faz referência Beccastrini quando afirma que unicamente “cidadãos aprendizes” podem efetivamente tomar parte ativa nas decisões sobre as questões relativas à própria vida quotidiana (BECCASTRINI, 2005, p. 2).

A partir destes breves indícios podemos intuir como a escolha de pôr o enfoque na dimensão educativa no processo de renovação das estruturas educativas e de reorientação do sistema formativo, da qual se encarregou a própria programação InFEA (Programação InFEA 2002-2005), se deva não só ao facto de dever responder às necessidades dos “cidadãos aprendizes” mas também à urgência de criar tais cidadãos aprendizes o que depende, em grande parte, também da possibilidade de operar uma transformação ética e axiológica favorável à realização do desenvolvimento sustentável. Sendo assim, se por um lado, a natureza complexa da avaliação da EA implicou a necessidade duma análise interpretativa e partilhada dos vários conceitos nela implicados, por outro, a “natureza comunicacional” da avaliação e do processo educativo exigiu que os critérios e os instrumentos para observar e julgar as iniciativas se tornassem “transparentes e partilhados” para permitir a expressão de juízos que interpelassem, como já aqui referimos, todas as dimensões dos sujeitos envolvidos nas ações educativas (GALLIANI, 2011) desde a sua

personalidade, à sensibilidade, experiência, cultura, convicções e liberdade.

Nesta visão, tornou-se então necessário “explicitar a fundamentação teórica do aparato”: pois a avaliação da qualidade não é de facto neutral –(“são os valores a criar os objetos” nas palavras de Robert PIRSIG) e por isso devem ser declarados os critérios de escolha e as razões que os inspiram. As decisões acerca do que possa ser a qualidade partem de posições subjetivas e tendem, desejavelmente, a formular “sínteses intersubjetivas”: *“o avaliador não se exime da necessidade de um juízo, mas o juízo é fundado em critérios explicitados e partilhados através da negociação com todos os ‘interlocutores’ (stakeholders) tocados pela ação ou programa a avaliar”* (MAYER M., 2005, p. 79-80). Sendo assim, o que nos permite desenvolver a qualidade das ações educativas reside, também ou sobretudo, no facto de poder colher o que *“não se esperava pudesse acontecer”*. Assim, a atenção cai sobre os aspetos inesperados presentes nos processos intersubjetivos que, ao invés, tendem a ser rejeitados e considerados um elemento perturbador para a pretensa objetividade das indagações inspiradas em paradigmas muito diferentes como possa ser o positivista (MAYER M., 2005).

Na perspectiva aqui adotada (sociocrítica, cfr. ROBOTOM e HART, 1993) é evidente como o enquadramento teórico comum assumiu um papel determinante na cons-



trução de cenários futuros de sustentabilidade. Além do mais, o Sistema InFEA quis dar “à componente educativa um papel chave no seio de políticas, planos de ação, projetos que afrontam temáticas ambientais, desenvolvimento local e soci-idades sustentáveis (projetos de ação no território: Ajendas 21, planos territoriais, projetos participados)” (ARPAT, 2005a, p. 60). Com efeito, no texto de apresentação do projeto SIQREA, *Imparare a vedersi*, as referências à centralidade da educação para a construção de uma sociedade sustentável são múltiplas e adverte-se também uma “*evolução radical no modo de entender a EA. Mudam os sujeitos aos quais se refere, os contextos nos quais ela se dá e os modos de a exercer.*” A transformação das relações entre o ho-mem e o ambiente exige agora “*percursos de aprendizagem social capazes de pôr em relação uma multiplicidade de sujeitos [...] capazes de envolver comunidades inteiras*” (ARPAT, 2005a, p. 60). Interpre-tam-se, assim, as tentativas de desenvolver ações concretas de sustentabilidade no território enquanto “*processos essencialmente de aprendizagem por parte dos vários atores locais*” que se baseiam em “*conhecimentos-em-ação*” relativos a aspetos quais:

- “*aprender a ter confiança*”
- *ver e instituir ligações*
- *trabalhar com os outros*
- *instituir e cuidar das relações*
- *desenvolver a capacidade de elaborar a incerteza*

- *refletir sobre os processos de programação nos quais estamos envolvidos (aprender a ser reflexivos)*
- *capacidade de gerir e transformar (a si próprios) relações*
- *capacidade de ler os processos territoriais”* (ARPAT 2005, p. 61)

## O percurso de construção do SIQ: participação e educação ambiental orientada para a cidadania numa sociedade sustentável

---

Para o SIQREA depende da possibilidade de promover no seio do Sistema estes conhecimentos em ação o início dum processo virtuoso no qual prevaleçam as redes e a participação a todos os níveis, os processos territoriais e os processos de desenvolvimento sustentável possam ser “*pensados e projetados também como ambientes educativos*” (ARPAT 2005:61).

Para ser considerado maduro – e capaz de usar com utilidade a proposta de critérios/ indicadores/descriptores de qualidade–, um sistema regional e nacional de EA deve ser imaginado como uma grande “*Learning Organisation, ou seja, como rede de ‘organizações em aprendizagem permanente’*”, um atributo fundamental para “*promover e produzir aprendizagem eficaz, difusa, orientada ao futuro, à participação,*

à *responsabilidade decisória* [...]”<sup>2</sup> (ARPAT, 2005, p. 48). Por conseguinte, o que importa num sistema para a EA que pretenda ser verdadeiramente educativo é conceber as organizações como um processo contínuo e como um “*produto das ações dos diferentes atores*” e não como coisas ou “*objetos independentes dos atores que dela façam parte*”. Fundamental também é considerar que as ações realizadas pelos atores enquanto “*autores organizativos*” dependem “*das suas representações, dos mapas cogniti-vo-afetivos que os guiam*” e que, como tal, a organização enquanto produto seu “*equivale a um contínuo processo de atribuição de significados, de ne-*

---

2 *Um Sistema nacional para a EA enquanto grande learning organisation deve conceber-se como:*

- “*uma grande rede* [...]”
- *suportada por alguns sujeitos organizadores estratégicos (os portadores, de natureza pública, de competências institucionais em matéria de educação ambiental),*
- *que saibam integrar-se entre eles e criar ligações recíprocas significativas (não hierárquicas) muito intensas e duráveis,*
- *que operem no território de maneira inclusiva e participativa,*
- *ou seja, capaz de chamar à colaboração, construindo redes cada vez mais alargadas, os agentes sociais que no território são portadores de competências (em tal caso culturais mais do que institucionais) em matéria de EA,*
- *envolvendo-se assim dinamicamente no tempo, aprendendo com a experiência, autopoieticamente regenerando-se na procura da melhoria contínua da própria qualidade”* (ARPA, 2005, p. 49).

gociação, que requer acordos cognitivos e operativos (KANEKLIN C., OLIVETTI MANOUKIAN F., 1992, D’ANGELLA F., ORSE-NIGO A., 1999)” (ARPA, 2005, p. 47).

Com base na centralidade do processo educativo foram, por sua vez, pensados os vários níveis operativos de exploração da qualidade (desde os critérios gerais, aos indicadores intermédios, até aos descritores mais específicos) de um sistema para a EA. Outro aspeto qualificador do projeto consistiu na escolha de uma abordagem por funções em vez duma por tipologia de estruturas, o que permitiu proceder na definição do sistema de indicadores de qualidade fazendo referência às ações desenvolvidas pelas várias organizações. Todos os participantes individualmente de forma partilhada as principais funções dos sistemas regionais InFEA definindo as ações gerais que caracterizam tais sistemas e as estruturas que os compõem. A essas foram atribuídos os critérios de qualidade ou requisitos de valor, a partir dos quais cada sistema poderia presumivelmente avaliar-se a si mesmo e a própria ação. Estes critérios viriam então a ser organizados, por sua vez, através duma especificação progressiva em indicadores de qualidade. Por conseguinte, a partir das funções, foi possível selecionar uma série de indicadores “*propostos como uma “guia” prática relativa ao percurso que um sujeito (ou um equipamento) que se ocupe de EA deve empreender para iniciar um percurso de melhoria da qualidade*”. Tais indicadores devem considerar-se de

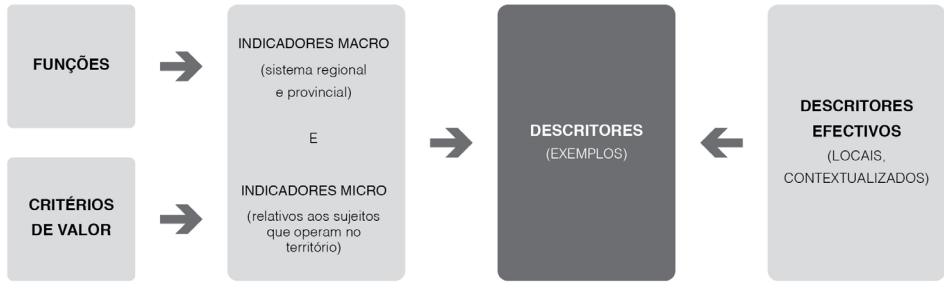


Figura 2. Sequência das operações de construção do SIQ (Zanato, Dalla Vecchia, 2009).

forma sistémica e ser articulados em descritores concretos (ZANATO, DALLA VECCHIA, 2009) (cfr. fig. 2).

Para o grupo de projeto não podia dar-se “investigação, avaliação, melhoria da qualidade (de um inteiro sistema organizador e das suas ações específicas e singulares) sem fundar a sua orientação sobre critérios de valor de ordem bastante geral e inevitavelmente subjetiva (preferivelmente se amplamente intersubjetiva [...])”. Além do mais, os “critérios escolhidos como referência para a articulação dos indicadores derivam não apenas do enquadramento epistemológico e axiológico mas também, e por vezes sobretudo, das boas práticas, inovações educativas, pesquisas de campo” que caracterizaram a evolução da EA nas últimas décadas em Itália assim como ao nível internacional (ARPAT, 2005a, p. 109). De acordo com esta visão, afirma-se, que um “Sistema Regional de Educação Ambiental que queira de maneira permanente monitorizar a própria qualidade, [...] ao formular os próprios critérios de avaliação qualitativa (os próprios valores de referência) deve dotar-se [...] de um

*Sistema Inter-regional de Qualidade para redes de Educação Ambiental (SIQREA) que seja capaz de colocar ao centro” os critérios de valor que orientam a própria mission (ARPAT, 2005a, p. 109). No caso do SIQREA, a tabela que segue sintetiza a matriz funções e critérios individuados pelo grupo de trabalho (cfr. fig. 3)*

A partir dos critérios de valor partilhados, organizaram-se, num segundo momento, para cada uma das seis funções individuadas os indicadores de qualidade. Estes viriam ainda a ser especificados através de descritores concretos que tomaram a forma de exemplificações contextuais. Tratava-se aqui da operação complexa e delicada da passagem do quadro ético-epistemológico de referência, delineado através dos critérios, “à relevação pontual dos elementos de realidade que constituem a concretização visível num dado contexto” (ARPAT, 2005, p. 115). Substancialmente, tratou-se de traduzir os critérios de valor em descrições mais precisas de qualidade (e não em medições) necessárias ao exercício das funções que o Sistema previa. Uma vez distintos

FUNÇÕES	CRITÉRIOS DE VALOR (QUADRO ÉTICO-EPISTEMOLÓGICO)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Educação</b></li> <li>• <b>Formação</b> (interna e externa)</li> <li>• <b>Animação e suporte dos processos de desenvolvimento local</b></li> <li>• <b>Informação e comunicação</b> (interna e externa)</li> <li>• <b>Investigação e avaliação</b></li> <li>• <b>Coordenação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Centralidade dos sujeitos</b> (protagonistas ativos da relação educativa)</li> <li>• <b>Complexidade</b> (come chave de leitura dos processos educativos e dos conteúdos)</li> <li>• <b>Atenção ao território</b> (conhecimento situado, dinâmica local/global)</li> <li>• <b>Capacidade de confrontar-se com a incerteza</b> (flexibilidade, orientação à mudança)</li> <li>• <b>Promoção da integração</b> (no sentido organizador, comunicativo, relacional, metodológico, de conteúdo, etc.)</li> <li>• <b>Conceção construtivista do conhecimento e da interpretação do mundo</b> (promoção dos processos participativos, empowerment, cooperação a vários níveis e entre vários sujeitos)</li> </ul>

Figura 3. Síntese funções/critérios de valor como *mission* do Sistema InFEA (ARPAT, 2005a, pp. 109-114) (Zanato, Dalla Vecchia, 2009).

N.B. Nesta tabela não há uma correspondência linear entre funções e critérios em termos de representação.

os níveis de ação em macro – dirigido aos sistemas – e micro, relativo aos sujeitos, tornou-se necessário encontrar os aspectos qualitativos (indicadores) que melhor traduzissem o que os critérios podiam significar na atuação prática de cada função específica. Nesta passagem teve-se em conta também as boas práticas já realizadas neste sentido no território nacional<sup>3</sup> (ARPAT, 2005, p. 116).

A partir da matriz Funções/Critérios de valor (ver Fig. 3) resultaram então as fichas

<sup>3</sup> Consideraram-se, entre outras, as experiências de individualização de critérios ou indicadores de qualidade já realizadas pelas Regiões Úmbria (Borgarello G., Mayer M., Tonucci F. (2000); Toscana (Innocenti S. et. al., 2005); Ligúria (Recagno S. et. al., 2005); Friúli Veneza Giulia (Maragon F., 2004); Emília Romagna (Maya M., 2005b) (ARPAT, 2005, p. 116).

Indicadores/Descritores para cada uma das funções do Sistema InFEA. Consideramos aqui, como exemplo, a matriz Indicadores/Descritores da função Educação que foi descrita nos termos de Educação Ambiental orientada à cidadania numa sociedade sustentável (formal e não formal, para todas as idades). A declinação ao nível macro –é relativa à qualidade da Planificação Educativa para a Educação Ambiental ao nível do Sistema –, enquanto que declinada ao nível micro essa permite avaliar a qualidade do projeto educativo ou dos projetos educativos realizados pelos sujeitos a avaliar (ou a acreditar). Neste caso consideram-se todas as atividades que se propõem de desenvolver contextos de aprendizagem significativa, que perseguem objetivos gerais de educação à cidadania, à responsabilidade social e de pro-

moção do pensamento crítico e sistémico. Constatamos assim, que a ideia de EA nesta visão implica a procura de um “diálogo social permanente” e uma conceção construtivista da aprendizagem, concebida como um processo ativo, criativo e situado, finalizado à autonomia. Consequentemente, os indicadores têm a finalidade de relevar (e guiar) se os percursos e contextos educativos (dotados de continuidade temporal) são capazes de “*desencadear, sob forma de desafios aos equilíbrios de pensamento consolidados*” processos de transformação cultural e social (ARPAT, 2005, p. 140). Noutras palavras, esses verificam quanto e de que maneira as iniciativas de EA possam ser dotadas de poder interventivo para a transformação e a mobilização para o compromisso. Temos assim uma ficha de indicadores e descritores, ainda muito gerais, que serão ulteriormente e diversamente declinados segundo o contexto dos projetos aos quais virão a ser aplicados (âmbito formal ou não formal, idade dos destinatários, características do grupo de aprendizagem, etc.). Reportamos aqui, como exemplo, um fragmento (apenas o primeiro dos 12 indicadores desta função) da Ficha Indicadores/Descritores definidos para a ‘Função 1–Educação, ao nível micro (cfr. Fig. 4) (ARPAT, 2005, pp. 141-143).

A análise, por inteiro, da ficha de Indicadores/Descritores para a Função Educação (unida às indicações do grupo de projeto) permite-nos compreender que para serem

acreditados para esta função os dinamizadores das ações educativas deverão possuir a capacidade de: projetar percursos e atividades educacionais centradas no educando; integrar metodologias e saberes transversais às disciplinas; ter em conta o território e a complexidade da EA e dos temas ambientais; realizar os projetos de maneira participativa; documentar os processos e os resultados e refletir sobre os percursos desenvolvidos (ARPAT, 2005, p. 140). Nesta abordagem da EA – ancorada em estratégias socio-pedagógicas que saibam problematizar a realidade, fomentar processos de tomada de decisão fortemente participativos e orientados à ação – percebemos já, *através* dos poucos elementos aqui considerados, quanto possam ser determinantes as competências pedagógicas dos dinamizadores das atividades educacionais. Tais competências podem definir-se, na nossa perspetiva e sintetizando muito, em competências de elaboração de projeto, didáticas, metodológicas, comunicativas e de avaliação. A propósito, gostaríamos de notar aqui como tais competências – consideradas fundamentais por parte de um sistema de EA para se poder fazer educação ambiental de qualidade –, podem alimentar proficuamente o debate, sempre aberto (considerando o carácter interdisciplinar e multidisciplinar desta figura profissional), acerca do perfil profissional e do papel do educador ambiental e para a sustentabilidade – o qual foi recentemente definido pela UNESCO nos termos de um

FUNÇÃO 1: Educação ambiental orientada para a cidadania numa sociedade sustentável NÍVEL MICRO: Qualidade do/s projeto/s educativo/s	
INDICADORES <small>(os indicadores em <i>bold</i> são possíveis indicadores 'essenciais' )</small>	DESCRITORES <small>(os descritores em <i>bold</i> são possíveis requisitos mínimos )</small>
<p>1. <b>O projeto promove processos de aprendizagem que põem ao centro o sujeito que aprende, as suas características e as suas necessidades e considera a participação dos sujeitos como um objetivo a conseguir através do confronto e da valorização das experiências e dos pontos de vista de cada um.</b></p>	<p>a) <b>O projeto define com clareza os sujeitos destinatários da atividade educativa, hipotizando e depois relevando no contexto as suas necessidades e interesses.</b></p> <p>b) <b>O projeto prevê e realiza contextos de comunicação, de diálogo e de confronto entre os participantes, de reflexão individual e coletiva, nos quais as capacidades e os conhecimentos individuais são valorizados e recolocados em questão.</b></p> <p>c) <b>O projeto constrói juntamente com os participantes os termos e os significados de que necessita, com uma linguagem adequada à idade e às características dos participantes.</b></p> <p>d) O projeto propõe contextos nos quais se possam explicitar os próprios preconceitos e as próprias regras implícitas para favorecer processos de construção de significados partilhados.</p> <p>e) O papel do educador no projeto é claramente definido como facilitador no processo de recuperação de informação e de construção dos conhecimentos.</p>

Figura 4. Exemplo de Ficha Indicadores/Descritores (fragmento) para a Função 1: “Educação ambiental orientada para a cidadania numa sociedade sustentável – Qualidade do/s projeto/s educativo/s” (ARPAT, 2005, pp. 141-143).

facilitador da aprendizagem para a EDS<sup>4</sup>

4 A UNESCO, no Plano de Ação Global (GAP) para a EDS – guia de ações de continuidade (follow up) da DEDES reiterada em ocasião da conclusão e balanço da DEDES na Conferência Mundial sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em novembro de 2014, Aichi-Nagoya, Japão –, considera cinco áreas de ação prioritárias. Para a área de ação “Educadores”, sustenta fortemente a necessidade de formar profissionalmente, seja em sede de formação que durante o serviço, todas as figuras profissionais que direta ou indiretamente estejam envolvidas na educação para a sustentabilidade. Pretende-se com esta ação “reforçar a capacidade dos educadores,

(UNESCO, 2013, Anexo I – p.4). Através desta breve análise podemos ainda dar conta de como um instrumento de avaliação de carácter orientador que incentive processos participativos, inevitavelmente, integre em si questões de elevada implicação, não apenas na inovação e desenvolvimento da qualidade da planificação, mas também em esferas muito diferentes do facto educativo como aquela relativa ao perfil profissional. Em suma, podemos afir-

formadores e outros agentes da transformação, de se tornarem facilitadores da aprendizagem para a EDS” (UNESCO, 2013, Anexo I – p. 4).

mar que a visão metodológica do SIQREA, o seu modelo de avaliação formativa assim como a ideia de EA que o inspiram fazem intuir uma forte presença e transversalidade da dimensão pedagógica e educativa nos processos por esse desencadeados, desde os processos de elaboração de projeto e de realização até àqueles da avaliação em si mesma. Neste sentido, a programação nacional InFEA 2002-2005, realçou que um sistema de avaliação deve dotar-se de critérios de qualidade mensuráveis e quantificáveis mas também *“dinâmicos e evolutivos que não seja apenas de resultado mas também de aprendizagem. Nesta ótica a formação torna-se um elemento fundamental que assegura ao educador o reconhecimento de uma profissionalização”* (MINISTERO DELL’AMBIENTE, 2007, p. 6).

## Conclusões

---

Ao nível metodológico, a pluralidade dos modos de realizar estes tipos de avaliação deveria ser limitada unicamente à *“coerência com o paradigma sociocrítico”*, que perpassa a essência do SIQREA; deste modo, o projeto exige o empenho *“em evitar de voltar a propor modelos de avaliação nos quais não haja espaço para a participação e a negociação”* (ARPAT, 2005a, p. 131). Pretende-se, assim, que *“o próprio avaliador seja um agente social de transformação e como tal portador de interesses e valores que não podem ser*

*eliminados mas sim explicitados”* (MAYER M., 2005, p. 79).

Além disso, *“o paradigma sociocrítico parece ser o único coerente com as exigências quer de racionalidade quer de respeito pela complexidade inerente à educação em geral e à EA em particular”* (MAYER M., 2007). A tal propósito, o projeto italiano aqui brevemente apresentado assumiu como ponto de partida os resultados do network internacional REVERE (*Reseau pour l’Evaluation en Education Relative à l’Environnement*) assim como a distinção proposta por LIRIAKOU e FLOGAITIS (2000), que segue os passos de ROBOTOM and HART (1993), para a qual *“cada paradigma corresponde a uma conceção do mundo e, ainda que possa corresponder em concreto a uma variedade de modelos de avaliação segundo a especificidade da situação à qual se aplica, essa indica aquilo que numa determinada área de investigação pode ser considerado “importante, legítimo e razoável”* (MAYER M., 2007). O SIQREA considerou ainda as várias propostas e reflexões no sentido de adaptar a ideia de indicador de qualidade às exigências do paradigma sociocrítico no que diz respeito à avaliação e que se desenvolveram não só em Itália (AMMASARI e PALLESCI, 1991; BORGARELLO, MAYER e TONUCCI, 2000) mas também, por exemplo, em Espanha (GUTIERREZ, 1995; BENAYAS e POZO, 1999) e através das redes internacionais ENSI (*Environment and School Initiatives*) e REVERE

(ARPAT, 2005, p. 25). Conceber um sistema de indicadores deste modo, significa adotar um instrumento que sintetiza e especifica uma determinada Filosofia da Educação Ambiental que, “*para ser comum e partilhada, isto é, ser efetivamente o ponto de referência e o cimento de um sistema de rede, deve ser construída por todos e sentida como própria pelas várias partes que compõem a rede*” (ARPAT, 2005a, p. 25-26).

A tal propósito resulta interessante observar como, segundo a análise de Lucie SAUVÉ acerca da visão do mundo veiculada nos documentos institucionais internacionais (até ao ano 2005) dedicados à EA e a qualquer “*educação relacionada com o ambiente*” (SAUVÉ L., 2007, p. 34). Nessa, SAUVÉ declara que organizações internacionais como a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e a UNECE não encorajam o pensamento crítico e reflexivo, mantêm uma visão instrumental da educação (SAUVÉ L., 2007, pp. 37-39) e ignoram ou não consideram na visão que dela veiculam os seguintes aspetos que, ao invés, deveriam caracterizá-la:

- “*a educação é um processo para o desenvolvimento humano;*
- *a educação pede a reflexão sobre as realidades e inclui a reflexão sobre a ação;*
- *o pensamento crítico (sem os limites de um enquadramento teórico pre-terminado) é de importância maior;*

- *deveríamos construir sobre o que aprendemos no passado e como tal reconhecer, preservar e promover as experiências e iniciativas educativas relevantes;*
- *um diálogo entre diversos tipos de conhecimento é necessário para apreender plenamente as realidades sócio ecológicas”* (SAUVÉ L., 2007, p. 40);

É evidente como a proposta metodológica do SIQREA se coloca nesta direção promovendo precisamente o pensamento crítico e reflexivo e valorizando as boas práticas não só de EA mas também de avaliação. Tal visão formativa da avaliação, enquanto operação de pesquisa, decorre do fomento da reflexão sobre as realidades e sobre a ação, o que permite a todos os atores de melhorarem continuamente a procura de coerência entre as próprias ações e práticas educativas e as escolhas epistemológicas e axiológicas que, para o efeito, deverão ser explicitadas e partilhadas.

Em suma, através do deste percurso quisse alimentar uma ideia de educação onde “o verdadeiro conteúdo é a forma” (BECCASTRINI, 2006) e uma ideia de EA como educação para a sustentabilidade, finalizada à participação em rede e à responsabilização das comunidades locais relativamente aos tempos do próprio desenvolvimento. Apenas deste modo será possível pôr o enfoque na EA como elemento estratégico na promoção dum comportamento crítico e construtivo de



todos os cidadãos na construção duma sociedade sustentável.

Uma tal visão da educação e da EA, acreditamos, poderá responder com maior sucesso aos desafios que hoje se apresentam especialmente no âmbito educacional da EA não formal. A conclusão da Década da Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DESS), sublinhando a crescente importância deste contexto educativo, identificou tais desafios, entre outros e em linhas gerais, nomeadamente, na necessidade da EDS não formal suportar a EDS no contexto escolar; desta se dirigir à educação dos adultos como meio para atingir o desenvolvimento sustentável; aceitar o desafio mais alto da participação, inclusão e equidade na educação dos adultos (UNESCO, 2014).

Todos estes aspetos implicados num possível percurso de construção de um SIQ, com efeito, abrem caminho para a crescente importância da interpretação em termos pedagógicos e didáticos da complexa e, por vezes, problemática tarefa de educar para o ambiente e para a sustentabilidade (ZANATO, 2001). Sendo que a *“educação ambiental não pode ser neutral, isto é, não pode não tomar posição no sentido da escolha dos valores [...] cabe a cada educador, no momento em que projeta a ação educativa, interrogar-se acerca do enquadramento teórico que inspira o seu agir e sobre o universo de valores de que o educando e o seu contexto*

*são portadores, para construir, atra-vés da mediação didática, as condições para que cada pessoa descubra e realize o próprio projeto”* (ZANATO, 2001, p. 130). Todavia, quaisquer que sejam os valores esse jamais poderão ser eticamente ou pedagogicamente impostos. Daí a necessidade de a EA proporcionar contextos nos quais todos os participantes possam explicitar os próprios valores através de momentos de discussão, sendo que unicamente através da *“participação igualitária na discussão”* e duma *“finalidade ilimitada no sentido do questionamento radical das estruturas e procedimentos sociais”* se poderão adquirir as necessárias *“competências comunicativas”* (no sentido atribuído-lhes por HABERMAS, 1971) que permitem uma atitude crítica e pro-ativa na abordagem da relação com os outros e com o mundo (WALS, TORE VAN DER LEIJ, 1997).

Não coube nesta reflexão a tarefa de entrar na questão da didática em geral ou das didáticas extraescolares em particular, contudo, tentouse dirigi-la na direção da relação entre essas e os possíveis modelos de avaliação e de qualidade da educação ambiental orientada para a cidadania numa sociedade sustentável. Nas palavras de Anna GENCO: *“tudo isto comporta uma responsabilidade formativa de enorme complexidade e portada, e coloca o igualmente grande problema da construção duma didática corajosa, capaz de abandonar procedimentos e cânones (es-*

tereótipos) hoje obsoletos e, talvez, impraticáveis” (GENCO, 2001), o que resulta na chamada implícita a todos os que se encontrem envolvidos nos processos educativo-formativos no campo da EA, ainda segundo Genco, de *“tornar próprio um renovado espírito de pesquisa, capaz de refletir sobre o dado cultural em qualquer das formas esse possa apresentarse, para o acolher e ao mesmo tempo superá-lo, através de processos inspirados no respeito, na tolerância, na aspiração ao bem comum não apenas dos seres humanos, mas da inteira biosfera”* (ZANATO, 2001, pp. 10-11).

## Referências bibliográficas

- ARPAT (2005a). *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, Firenze: ARPA Toscana
- BECCASTRINI, Stefano (2005). *Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale. Il Quadro Teorico di Riferimento*, em Atti degli interventi in plenaria, Presentazione del Progetto Interregionale. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale. *Imparare a vedersi*, 2006. Firenze. [http://www.arpat.toscana.it/notizie/eventi/pre2008/ev\\_2006\\_imparare-vedersi\\_fi\\_atti.html](http://www.arpat.toscana.it/notizie/eventi/pre2008/ev_2006_imparare-vedersi_fi_atti.html)
- BORGARELLO, Giovanni (2005). *La valutazione nei sistemi a legame debole*, em BORGARELLO, Giovanni (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Perugia: Regione Umbria.
- CASAGRANDE, Marina (2005). *Documentazione, valutazione e orientamento: il Portfolio*, em FELISATTI Ettore (a cura di), *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, pp. 149-171. Padova: CLEUP SC.
- GALLIANI Luciano, BONAZZA Vincenzo e RIZZO Ubaldo (2011), *Progettare la valutazione educativa*, Lecce: La Bi-blioteca Pensa Multimedia.
- LEONE C., PREZZA M. (1999). *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Milano: Angeli.
- MAYER Michela (2005a), *Evaluation in environmental education: the contribution of the ENSI study to the international debate*. Consultado em 15/5/2015: <http://www.ensi.org/Publications/Search/?where=3%3D%25m%25%263%3D%25mayer%25&limit=2>
- MAYER Michela (2005b). *Criteri di Qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa*, Agenda 21 locale Regione Emilia-Romagna: Servizio Comunicazione, Educazione Ambientale,
- MAYER Michela (2007), 'Quality systems' for Sustainable Education as tools for quality enhancement and participation, on the Fifth Meeting of the UNE-CE Expert Group on Indicators. 20-22 June 2007. Vienna: UNECE. Download: <http://www.unece.org/index.php?id=8108#/>
- MINISTERO dell'AMBIENTE (1998), *Politiche ambientali in Italia: un anno di attività del Ministero dell'Ambiente*. Bi-lancio, Roma: Ministero dell'Ambiente.
- MINISTERO dell'AMBIENTE (2007), *Forum nazionale educazione ambientale e alla sostenibilità*, Torino: Ministero dell'Ambiente.
- ROBOTTOM Ian e HART Paul (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*, Victoria: Deakin University Press.
- ROBOTTOM Ian (2005), *Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate*, Canadian Journal of Environmental Education, Vol. 10, No 1, pp. 62-78.
- SAUVÉ Lucie (2007), *Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse*, Canadian Journal of Environmental Education, Vol. 10, No 1, pp. 33-54.
- SCRIVEN M. (2000), *Evaluation Ideologies*, em STUFFLEBEAM D.L., MADDAUS G.F., KELLAGHAN T. (Eds.), *Evaluation Models*, Boston Dordecht, London: Kluwer Academic Publishers
- UNESCO (2013), *Proposal for a global action programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable*

- ble Deve-lopment (DESD) after 2014, Paris: UNESCOAPELIDO, Nome (2007). Título do livro. Cidade: Editorial.
- UNESCO (2014), Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report, 2014, Paris: UNESCO.
- UNECE (2007), Good practices in education for sustainable development in the UNECE region. 10-12 October 2007. Belgrade: UNECE (ECE/BELGRADE.CONF/2007/INF/9) Download: <http://www.unece.org/env/esd/belgrade.html#/>
- WALS Arjen E. J. e VAN DER LEIJ Tore, (1997), Alternatives to National Standards for Environmental Education: Process-Based Quality Assessment, Canadian Journal of Environmental Education, Vol. 2, Spring 1997, pp. 7-28.
- ZANATO O. (2001). Per fare un albero. Educazione della persona e tutela dell'ambiente nei contesti extrascolastici, Padova: Cleup.
- ZANATO O. e DALLA VECCHIA Lucia (2009), Condividere domande per valutare la qualità nei servizi di educazione ambientale. "Studium Educa-tions", n. 2, pp. 71-94.