

Educação Ambiental no contexto da CPLP: Um Desafio Urgente

Environmental Education in the context of the CPLP: An Urgent Challenge

Luísa Schmidt¹, João Guerra¹ e Joaquim Ramos Pinto². 1. ICS-ULisboa . 2. ASPEA (Portugal)

Resumo

Os países lusófonos registam diferentes patamares na promoção da Educação Ambiental (EA). Um primeiro levantamento realizado em 2017 mostra que a EA é, em geral, competência dos Ministérios do Ambiente e da Educação, estando reservado um papel específico para o poder local e para as escolas. O apoio público está generalizado na maioria dos países, sendo, no entanto, mais significativo no Brasil e em Portugal. Já o apoio das organizações internacionais verifica-se, sobretudo, nos países de África e em Timor, enquanto as ONG nacionais, fundações e empresas nacionais a atuar no campo da EA estão presentes, ainda que a diferentes níveis, em todos os países e contextos. Em suma, estes primeiros resultados demonstram que a EA já entrou nas agendas pública e política de todos os países, embora de forma desigual e nalguns países ainda seja embrionária. Torna-se, assim, particularmente importante aprofundar o conhecimento e a análise do campo da EA nos países da CPLP, de modo a reforçar a eficácia da sua implementação e a melhorar as políticas públicas nestes territórios, garantindo maior resiliência para enfrentar os desafios que se aproximam.

Astract

Portuguese-speaking countries are at different levels in promoting Environmental Education (EA). A first survey conducted in 2017 shows that EA is mostly the responsibility of the Ministries of Environment and Education, with a role reserved for local administration and schools. While more significant in Brazil and Portugal, public support is widespread in most countries. The support of international organisations is mainly found in African countries and East-Timor while, albeit at different levels, national NGOs, foundations and national companies are present in all countries and contexts. In sum, although unevenly and in some countries still embryonic, these early results demonstrate that EA has already entered the public and political agendas of all Portuguese speaking countries. Therefore, to enhance the effectiveness of implementation, to improve public policies, and to ensure greater resilience to face the coming challenges, it is of particular importance to deepening the analysis and the knowledge of the EE field in the Community of Portuguese-Speaking Countries.

Palavras-Chave

Educação Ambiental; Países lusófonos; Inquérito; Desempenhos nacionais.

Keywords

Environmental Education; Lusophone Countries; Survey; National performances.

Introdução

As questões ambientais são hoje centrais para o futuro da Humanidade e de qualquer comunidade ou país. As crises globais têm apontado o agravamento progressivo de muitos problemas ambientais com impactos gravosos para a vida econômica e social a várias escalas – do local ao global. A ONU tem lançado vários alertas neste sentido e, vem preconizando uma convergência entre as agendas do desenvolvimento e do ambiente, através de caminhos e soluções que recentemente foram traduzidos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesta nova agenda para a sustentabilidade (Agenda 2030), a educação ganha particular importância, surgindo explicitamente formulada como um objetivo independente (i.e., ODS 4 – Educação de Qualidade), assim como em numerosas metas e indicadores de outros objetivos (UNRIC 2016).

Aprovada em 2015 e constituída por 17 objetivos desdobrados em 169 metas, a Agenda 2030 tem implícita uma mudança social que, para dar resposta aos desafios da crise ambiental global, decorrerá, em boa parte, de processos educativos e/ou formativos potenciadores das necessárias dinâmicas mobilizadoras e participativas. Trata-se, afinal, de uma crise que, embora planetária, afeta sobretudo as populações humanas mais vulneráveis, o que implica o reforço da sua aquiescência, resiliência e

capacitação. Neste contexto, *“a educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução”* (UNESCO, 2017:1).

Mais especificamente, a Educação Ambiental (EA) tem ganho uma atualidade crescente ao longo das últimas décadas. Desde a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (CIEA, 1977) que alguns objetivos específicos – e.g., fomentar a consciencialização ambiental; alargar os conhecimentos e a informação dos cidadãos; estimular a mudança de valores e as atitudes; desenvolver capacidades para uma participação eficaz dos cidadãos – têm vindo a ser defendidos. Passadas quatro décadas, nem sempre os resultados serão o que se esperaria, mas, em termos gerais, a evolução parece inegavelmente positiva, assistindo-se a um crescendo global na consciencialização ambiental, sobretudo entre as gerações mais expostas a ações de EA (SCHMIDT, NAVE e GUERRA, 2005). Neste processo a EA pode resultar numa ferramenta de mudança, quer nas comunidades e suas práticas, quer nas políticas públicas, nomeadamente dos países da CPLP, emergindo como instrumento crucial na transição para um modelo de sociedade mais inteligente, construtivo e sustentável. Pode, portanto, revelar-se numa ferramenta crucial para ultrapassar as insuficiências do proclamado, mas per-

manentemente adiado, desenvolvimento sustentável (RECLIFT, 2005; MOORE, 2011)

O objetivo do Primeiro Inquérito sobre Educação Ambiental na CPLP, levado a cabo pelo Observa (ICS-ULisboa) e pela ASPEA foi, por isso, fazer um diagnóstico preliminar da realidade da EA e encontrar o seu lugar nos sistemas de educação formal e informal nos países da CPLP. Os resultados aqui apresentados devem, no entanto, ser vistos como uma primeira tentativa de análise que estará longe de esgotar a complexidade existente. Procura-se, tão só, avançar com pistas de reflexão que certamente precisarão de novos enfoques e novas abordagens para as consolidar. Após uma breve introdução temática da Educação Ambiental, neste artigo apresenta-se: i) a estratégia metodológica e construção da amostra do inquérito aplicado aos países lusófonos sobre EA, ii) o enquadramento institucional e respetivos desempenhos nacionais; iii) os principais promotores da EA e apoios disponíveis; iv) as dimensões curriculares introduzidas abordando a temática ambiental e, por fim, v) algumas notas conclusivas para reflexão.

Estratégia metodológica e construção da amostra

Tratando-se de uma primeira abordagem exploratória que tem por objetivo fazer um

diagnóstico da situação atual em nove países distintos, ainda que ligados por laços histórico-culturais, a estratégia de recolha de dados centrou-se num inquérito por questionário, aplicado online e por email, entre 26 de maio e 15 de junho de 2017. Para potenciar taxas de resposta mais significativas entre as instituições, recorremos ainda ao método de 'bola de neve', por via de contactos diretos (i.e., por email e por telefone), solicitando explicitamente a resposta ao inquérito, bem como informação sobre eventuais informantes privilegiados sobre EA nos respetivos países. Nesta primeira abordagem interessou, basicamente, recolher informação de fontes ligadas à promoção e ao desenvolvimento da EA: administração pública e ensino, ONG, empresas, órgãos de comunicação social...

As taxas de resposta e peso relativo na amostra (Tabela 1) dão conta da diversidade presente em termos de dimensão do país, mas também em termos de interesse pela EA nos vários contextos nacionais e até da capacidade de penetração da equipa de investigação em cada um deles¹. Assim, se olharmos para os casos de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, verificamos que, apesar da reduzida dimensão em termos populacionais, exibem das maiores taxas de resposta e pesos relati-

1 Envio do questionário e/ou pedido de resposta a inscrito/as no Congresso e a contactos pré-existentis da ASPEA e do ICS-ULisboa/Observa.

País	Nº de enviados*	Nº de respostas	Taxa de resposta	Peso relativo por país
Angola	17	4	24%	8%
Brasil	73	13	18%	25%
Cabo Verde	9	7	78%	13%
Guiné Bissau	17	7	41%	13%
Moçambique	16	5	31%	9%
Portugal	15	5	33%	9%
S. Tomé e Príncipe	18	7	39%	13%
Timor-Leste	6	3	50%	6%
Galiza	7	2	29%	4%
Total	177	53	30%	100%

Tabela 1: Inquérito sobre EA aplicado nos países de língua portuguesa (taxas de resposta)

vos no total da amostra só ultrapassados pelo do Brasil. Nesta fase, no entanto, a preocupação central foi garantir a recolha de informação tão abrangente, diversificada e coerente quanto possível, tendo-se recorrido, quando necessário, a pesquisa documental confirmatória.

Seja como for, o esforço de diversificação de respostas e o simultâneo enfoque nos oito países lusófonos (mais a Galiza) resultou em 6 tipos diferenciados de respondentes que deterão diferentes responsabilidades na promoção da EA. De

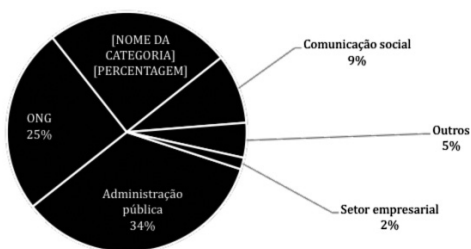


Figura 1: Tipologia de instituições representadas nas respostas

acordo com a Figura 1, predominam as instituições ligadas à Administração Pública (34%), as ONG e as Universidades (25% cada), a que se juntam os órgãos de Comunicação Social (9%), outras instituições (5%) e, ainda, o setor empresarial com 2% das respostas. A disponibilidade para responder depende do interesse e responsabilidades assumidas na promoção e prossecução da EA ao nível de cada um dos países, o que explicará a presença relativamente dominante de instituições da administração pública.

Enquadramento institucional e desempenhos

Vejamos, então, como referem os inquiridos o quadro político-legislativo que enquadra a sua ação. De acordo com a Tabe-

País	Ambiente na Constituição?	Educação Ambiental na Constituição?	Onde se integra a Educação Ambiental? *
Angola	Artigo 39º	Não	Lei de Bases do Ambiente (Artº 20) Política Nacional de Educação Ambiental
Brasil	Art. 225º	Art. 225º	Política Nacional de Educação Ambiental
Cabo Verde	Artº 73	Art. 73º	Plano Nacional para a Educação Ambiental
Guiné-Bissau	Não	Não	Lei de Bases do Sistema Educativo
Moçambique	Art. 90º e 117º	Art. 117º	n.r.
Portugal	Art. 66º	Art. 66º	Estratégia Nacional de Educação Ambiental
S. Tomé e Príncipe	(Art. 49º)	Não	Lei de Bases do Ambiente
Timor-Leste	Art. 61º	Não	n.r.
Galiza	Art. 45º	Não	Estratexia Galega de Educación Ambiental

Tabela 2: Ambiente e EA na constituição nacional

la 2, podemos distinguir entre i) presença do ambiente na Constituição Nacional que resulta de informação avançada espontaneamente pelos inquiridos² e ii) presença da Educação Ambiental na constituição.

No que toca ao Ambiente, de acordo com as respostas obtidas, apenas a Guiné-Bissau não o inclui na Constituição. Mais concretamente, a EA tem uma presença menos geral, estando ausente da Constituição de Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Galiza, embora, neste último caso, o facto de se tratar de uma região autónoma de Espanha possa ter determinado a resposta negativa. Para efeitos práticos e, de acordo com as respostas galegas, a Estratexia Galega de Educación Ambiental existe e recomenda-se.

2 As “não-respostas” de Moçambique e de Timor-Leste poderão, afinal, resultar desse facto.

Aprofundemos, então a análise procurando indagar que leis tem, cada um destes países, disponíveis para proteger a qualidade ambiental. De acordo com os resultados (Tabela 3), todos os países dispõem de uma Lei de Bases do Ambiente, assim como uma lei sobre as Áreas Protegidas e sobre Ordenamento do Território (ainda que as denominações nem sempre coincidam³).

Pelo contrário, o litoral e o ar são matérias sobre as quais nem todos os países legislam, como são os casos de Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

3 * S. Tomé e Príncipe: Lei sobre a Propriedade Fundiária; Angola: Lei de Terras; Timor-Leste: Lei de Terras e Lei de Expropriações por Utilidade Pública. ** No site do Governo de Timor-Leste não há referência a: Lei de Bases do Ambiente, Lei da Água, Lei das Áreas Protegidas, mas as respostas foram afirmativas. *** Para a Galiza não houve representantes da administração pública a responder.

	Lei de Bases do Ambiente	Lei de Bases do Solo	Lei da Água	Lei dos Resíduos	Áreas Protegidas	Ordenamento do Território	Ordenamento do Litoral	Qualidade do ar	Outras
Angola	√ sim	√ sim*	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	X não	X não	√ Várias
Brasil	√ sim	X não	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	X não	√ Várias
Cabo Verde	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ Várias
Guiné Bissau	√ sim	X não	√ sim	X não	√ sim	√ sim	X não	X não	√ Várias
Moçambique	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ Várias
Portugal	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ Várias
S. Tomé e Príncipe	√ sim	√ sim*	X não	√ sim	√ sim	√ sim	X não	X não	√ Várias
Timor-Leste**	√ sim	√ sim*	√ sim	X não	√ sim	√ sim	X não	X não	? n.r.
Galiza***	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ sim	√ Várias

Tabela 3: Legislação de proteção ambiental existente nos vários países

te. Importará, na continuação deste estudo, procurar perceber como são defendidos estes valores ambientais nestes países, assim como, nalguns outros, as questões relacionadas com os solos (Brasil e Guiné-Bissau), a água (São Tomé e Príncipe), ou os resíduos (Guiné-Bissau e Timor-Leste). Importa, no entanto, assinalar a transversalidade que as questões ambientais já assumiram na legislação dos vários países, ainda que quadros legais mais completos se limitem, sobretudo, a Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Galiza.

E quem aplica esta legislação? De acordo com os resultados, especificamente a EA é competência de dois ministérios que, através de diversos departamentos e secretarias, trabalham em complementaridade: Ministério do Ambiente e Ministério

da Educação. Com exceção da Guiné-Bissau, onde as respostas foram sistematicamente negativas, o poder local é outro dos importantes intervenientes nesta matéria. Em países como o Brasil e Portugal as competências alargam-se a um campo vasto que vai desde a disponibilização de informação e desenvolvimento de campanhas de sensibilização e formação, à parceria com escolas e ONG, e ao financiamento de atividades e equipamentos de EA. Nos restantes países o papel do poder local limita-se, sobretudo, à sensibilização e disponibilização de informação e, eventualmente, a algumas parcerias com ONG de cariz internacional.

Para levar a cabo uma estratégia de sucesso, os equipamentos de EA podem potenciar as ações educativas. Interessou,

	Museus	Eco museus	Jardins Botânicos	Áreas Protegidas	Centros de Interpretação	Quintas Pedagógicas	Parques Biológicos
Angola	√						
Brasil	√	√	√	√	√	√	√
Cabo Verde	√	√	√	√	√		
Guiné Bissau		√		√	√		
Moçambique	√			√	√		
Portugal	√	√	√	√	√	√	√
S. Tomé e Príncipe	√	√	√	√			
Galiza	√	√	√	√	√	√	√

Tabela 4: Equipamentos de EA disponíveis

por isso, perceber até que ponto estavam disponíveis. Como se verifica na Tabela 4, Brasil, Portugal e Galiza destacam-se com o pleno de equipamentos disponíveis no seu território. Importaria saber da qualidade e quantidade, mas os dados recolhidos apenas nos permitem sublinhar uma discrepância que vinca diferentes recursos para desenvolver projetos e atividades de

EA. Em sentido contrário, ainda de acordo com os dados expostos na Tabela 4, surge Angola, cujos respondentes apenas referiram “museus” generalistas.

Se tomarmos Angola como exemplo, a falta de equipamentos parece repercutir-se nas temáticas exploradas. De acordo com a Tabela 5 a biodiversidade e as áreas

	Água e Saneamento	Resíduos urbanos	Áreas degradadas	Áreas protegidas e Biodiversidade	Litoral e Praias	Floresta	Mulheres	Comunidades Indígenas/tradicionais
Angola		√		√				
Brasil	√	√	√	√	√	√	√	√
Cabo Verde		√		√	√			
Guiné Bissau				√				√
Moçambique	√	√		√	√	√		
Portugal	√	√	√	√	√	√		
S. Tomé e Príncipe	√	√		√	√			
Timor-Leste						√		√

Tabela 5: Temáticas exploradas em ações e projetos de EA desenvolvidos pelo poder local

as protegidas são o único assunto a conseguir o pleno entre os países inquiridos. Nas restantes áreas temáticas, as questões do litoral e dos resíduos surgem em segundo lugar, logo seguidas pela água e pela floresta. Comunidades indígenas/tradicionais, áreas degradadas e, por fim, as questões de género espontaneamente menos referidas fecham o conjunto de temáticas exploradas pelo poder local nos países de língua portuguesa. Note-se que os respondentes galegos, talvez porque os representantes da administração pública falharam na resposta, não responderam, enquanto o Brasil se destaca com respostas positivas em todas as áreas.

Verifica-se, assim, que as questões de género e até das comunidades indígenas/tradicionais que parecem pouco apelativas para a maioria dos países, apesar de serem questões prementes em qualquer dos contextos geográficos. Estaremos, pois, perante uma fragilidade transversal que, globalmente persiste em ignorar, *“a preocupação em renovar as esperanças para trazer a compreensão do sentido da integridade da EA”* (SATO, 2001). Na prática, apesar da retórica do desenvolvimento sustentável, Mantém-se em vigor o divórcio entre as consequências no ambiente físico e as consequências sociais da crise global – ambiental, económica, social e institucional (THE COMMISSION OF INQUIRY INTO THE FUTURE OF CIVIL SOCIETY, 2010), num tradicional e persistente acantonamento da EA nas questões ecológicas e conservacionistas (SCHMIDT, NAVE e GUERRA, 2010).

Promotores e apoios disponíveis

Que recursos estão, então, disponíveis nestes países? A nível nacional, a generalidade das respostas confere às ONG o papel prático mais importante. Em todos os países as ONGA (Organizações Não Governamentais de Ambiente), e, em menor grau, também as fundações e as empresas são mencionadas como financiadoras ou promotoras (muitas vezes executoras) de atividades e projetos. Em Portugal, Brasil e Galiza o desenvolvimento e execução de projetos surge, antes de mais e de forma clara, atribuído às ONG nacionais. Nos restantes países africanos e em Timor destacam-se as ONG internacionais e as agências de cooperação internacional que, em grande parte, assumem todas as fases dos projetos: desde a elaboração, passando pelo financiamento, até à execução.

Aliás, quanto a recursos financeiros, os inquiridos sublinham invariavelmente uma escassez clara que, quando disponíveis, têm maioritariamente origem pública. Esta situação verifica-se, sobretudo, em Portugal e no Brasil, mas também em Cabo Verde e em Moçambique. Nesta matéria, Angola e Timor-Leste destacam-se pela negativa: de acordo com as respostas recolhidas, nestes países, não existem sequer fundos públicos específicos disponíveis para apoiar atividades de EA.

Angola	FAO, UNICEF, EU, PNUD, BAD, SADC, CPLP, Cooperação bilateral Angola – Brasil, Grupo Africano da Suécia (GAS), CPLP
Brasil	ONU, UNESCO, Fundo Canadá de apoio a iniciativas locais, PNUMA, IICA, GEF
Cabo Verde	Marine Turtle Conservation Found, NOAA, USA, PNUD, PRCM, UNESCO, IUCN, WWF, Wetlands Tourism Foundation, Natura 2000, Turtle Foundation, Maio Foundation, Quercus, Associação de Desenvolvimento Ambiental (ADA), Ecovisão, GEF, FAO, OMS, MAVA, PRCM, Fundo Global, Cooperações bilaterais, EU
Guiné Bissau	UICN, Banco Mundial, PNUD, UE, Fundação MAVA, Cooperação Espanhola, UNESCO, OMS, UNOBIS, FAO, UNICEF, SWISSAID, FAO, PNUE, CILSS, PRCM, Fundação Tchimbo, PAM
Moçambique	ONU, UNESCO, FNUAP, PNUD, GEF, FAO, WWF, IUCN, Visão Mundial, UNICEF, JICA, FAO, Agência Portuguesa de Ambiente, LVIA, USAID, Embaixada da Suécia
Portugal	FFI - Fauna and Flora InterNATIONAL, UNESCO, UE, EEAGrants
S. Tomé e Príncipe	UNESCO, UE, BirdLife International, ATM, SPEA, PNUD, IWRM SIDS, UNEP, FFEM, Banco Mundial, GEF, BAD, FIDA, FAO, Cooperação portuguesa, espanhola, francesa e holandesa, USAID
Timor-Leste	UNESCO, PNUD, JICA, EU, etc.
Galiza	Cátedra UNESCO de Educación Ambiental, Cruz Roja Española, Manos Unidas, InteRed, ECODES

Tabela 6: Organizações internacionais presentes no apoio à EA

E qual o papel das Organizações Internacionais no financiamento da EA? Existem organizações internacionais presentes em todos os países, assumindo particular importância nos países africanos e em Timor-Leste (Tabela 6). Segundo os dados obtidos, o apoio que estas organizações disponibilizam é, em grande parte, financeiro, embora em muitos casos a intervenção das organizações internacionais se alargue à própria elaboração e desenvolvimento do projeto, ao apoio técnico, à produção de materiais pedagógicos, aos aspetos logísticos e, ainda, à formação.

A origem de recursos (financeiros e outros) pode, no entanto, ter outras fontes como, por exemplo, as empresas. Para além de Timor-Leste, cujos respondentes referem não

existirem empresas públicas ou privadas a intervir neste campo, em todos os outros países e particularmente em Portugal e no Brasil, há empresas, normalmente ligadas à produção/distribuição de serviços baseados em recursos naturais (i.e., água, saneamento, energia, resíduos...) que apoiam e desenvolvem atividade nesta área.

Educação Ambiental nos currículos escolares

O sistema formal de ensino nos seus vários níveis (i.e., dos Jardins de Infância à Universidade) constitui o promotor fundamental da educação ambiental e o que

melhor indica o sentido da mudança formativa. Como nota Jackson (2009), a escola é lugar de formação e, portanto, ferramenta não descartável para o processo de transição que, a mal ou a bem, todos teremos que enfrentar.

Começamos, então por indagar de que forma a EA é ministrada nas escolas. De acordo com os resultados alcançados (Tabela 7), em geral, os sistemas educativos reconhecem a importância da EA, ainda que, numa análise qualitativa, em Timor-Leste essa importância pareça menos expressiva. Pelo contrário, de acordo com as declarações dos inquiridos, em São Tomé existe mesmo uma disciplina dedicada à EA, enquanto em Angola a EA está integrada numa disciplina. Nos restantes países, a EA surge como matéria transversal a ser tratadas pelas várias disciplinas. Serão, portanto, os professores (muitas ve-

zes com apoio de ONG, empresas e municípios) que assumem atividades e projetos num esforço empenhado e generoso, nem sempre devidamente reconhecido (SCHMIDT, NAVE & GUERRA, 2010).

Se, para o desenvolvimento e execução de projetos e atividades de EA nas escolas e, conseqüentemente, para a mobilização e envolvimento da comunidade escolar, a importância dos professores é indiscutível, nem sempre eles próprios se sentem preparados para tal tarefa. Até porque, a julgar pela disponibilidade de cursos nas universidades ligados à EA, dificilmente fez parte da sua formação de base.

Com efeito, como se constata na Tabela 8, a EA está ainda longe de garantir um lugar de destaque nas universidades, em qualquer dos contextos geográficos presentes. Na Guiné-Bissau e Timor-Leste

País	De que forma é ministrada nas escolas?	Graus e idades?
Angola	Integrada na disciplina Estudo do Meio. Workshops.	Ensino geral, dos 5 aos 18 anos
Brasil	Transversal. Projetos	Ensino geral, dos 4 aos 18 anos
Cabo Verde	Transversal. Clubes de Ambiente. Área-projeto	Ensino geral, dos 6 aos 17 anos
Guiné Bissau	Transversal	Ensino geral, dos 10 aos 14 anos
Moçambique	Transversal. Clubes de Ambiente	Ensino geral, dos 6 aos 16 anos
Portugal	Transversal. Clubes de Ambiente (extra-curricular/optativa)	Ensino geral, dos 3 aos 18 anos
S. Tomé e Príncipe	Disciplina própria	8º ano do ensino secundário
Timor-Leste	Transversal. Projeto escola verde	Ensino geral, dos 8 anos 17 anos
Galiza	Transversal	n.r.

Tabela 7: Educação ambiental nas Escolas

Angola	Unidade curricular nos cursos de ambiente
Brasil	Estudos pós-graduados de EA. Abordagem nos cursos de ambiente
Cabo Verde	Estudos pós-graduados de EA.
Guiné Bissau	Inexistente
Moçambique	Licenciatura em EA. Abordagem nos cursos de ambiente
Portugal	Licenciatura e estudos pós-graduados de EA. Abordagem nos cursos de ambiente
S. Tomé e Príncipe	Mestrado em EA. Abordagem nos cursos de ambiente.
Timor-Leste	Inexistente
Galiza	Estudos pós-graduados de EA. Disciplina optativas nos cursos de formação de professores

Tabela 8: Presença da EA nos currícula do ensino superior

a temática nem sequer é abordada. Em Portugal e em Moçambique existem já licenciaturas em EA, mas são relativamente recentes e detêm ainda pouca visibilidade. Finalmente, ainda que no Brasil, em Cabo Verde, em Portugal, em São Tomé e Príncipe e na Galiza se tenham vindo a instituir alguns mestrados e/ou doutoramentos em EA, a EA e temáticas contíguas são ainda, basicamente, exploradas nas licenciaturas de ambiente e ciências naturais.

A formação de professores e, já agora, de outros técnicos que, de alguma forma, com eles possam colaborar (e.g., técnicos autárquicos, técnicos de ONG...) é, por

isso, um instrumento imprescindível para levar a bom porto os objetivos da EA. Daí que importe indagar sobre a disponibilidade da formação nos vários países.

De acordo com os resultados (Tabela 9), em São Tomé não está disponível nenhum tipo de formação, seja destinada a professores, seja destinada a outros técnicos. Já em Angola, na Guiné-Bissau e em Timor-Leste existem apenas ações pontuais que, de acordo com os respondentes, são pouco significativas. Por seu turno, em Cabo Verde e na Galiza existe formação específica para professores, mas não para outros técnicos. Finalmente, no Brasil

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste	Galiza
Professores	X não	√ sim	√ sim	X não	√ sim	√ sim	X não	X não	√ sim
Técnicos	√ sim	√ sim	X não	√ sim	√ sim	√ sim	X não	√ sim	X não

Tabela 9: Formação disponível para professores e técnicos

e em Portugal parece apostar-se mais na formação que, de acordo com os respondentes brasileiros e portugueses, está disponível para os dois grupos.

Resta saber até que ponto esta formação disponibilizada está adequada às necessidades o que, será impossível responder a partir dos resultados deste inquérito. Uma análise qualitativa das respostas, deixa intuir que, antes de mais, existe uma maior disponibilidade de ações e programas no Brasil, seja para professores, seja para outros técnicos. Mas, de forma geral e tendo em conta a fulcralidade da EA para tornar viável uma mudança social que, apesar de inevitável, pode ser menos tumultuosa e, porventura, mais justa (Guerra e Schmidt, 2016), parece existir um défice de meios formativos que, quase invariavelmente, se reduzem a ações pontuais.

Notas conclusivas

Fazendo o balanço dos resultados deste inquérito que constituiu uma primeira abordagem à problemática da EA nos países da CPLP, conclui-se desde logo que, apesar do muito curto espaço de tempo da sua aplicação, o índice de respostas foi elevado e envolveu diferentes entidades, o que indicia o interesse pelo tema. Reflexo disso mesmo é a existência de um quadro legislativo e institucional sobretudo nos ministérios do Ambiente e da Educação,

bem como o envolvimento dos poderes locais no que à EA diz respeito em praticamente todos os países. Outro aspeto positivo a sublinhar é a existência de apoios financeiros nacionais e internacionais para projetos e ações, bem como o papel relevante desempenhado pelas ONGA e a consagração generalizada de Áreas Protegidas. Ainda positivamente, assinala-se a introdução das matérias ambientais nos currícula em diversos graus de ensino.

Como aspetos menos positivos e a carecerem de medidas específicas, regista-se a escassez generalizada de equipamentos e materiais pedagógicos de EA, excetando nos casos de Portugal, Brasil e Galiza, e acima de tudo, a ausência de formação de técnicos e de professores, bem como a falta de articulação entre escolas e universidades, o que é particularmente relevante pois permitiria um salto qualitativo nas práticas de EA.

Em suma, os processos de mudança para um modelo de sustentabilidade mais efetivo implicam o envolvimento das comunidades e das populações. Para isso, torna-se imperativo romper o ciclo vicioso de incapacitação (SEN 2006), investindo na educação formal e informal. Dos vários processos formativos disponíveis, a EA constitui um contributo determinante para fazer compreender as interdependências entre sociedade e ambiente. A EA surge como um 'driver' para a capacitação que dará sentido à participação pública efetiva

com impacto direto na mudança de práticas, normas e valores sociais, tal como se pretende com os ODS.

Como refere o Papa Francisco, “*é muito nobre assumir o dever de cuidar da criação com pequenas ações diárias, e é maravilhoso que a educação seja capaz de motivar para elas, até dar forma a um estilo de vida (...)*” (FRANCISCO, 2015: 154).

Referências bibliográficas

- CIEA (1977). Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia: Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental.
- FRANCISCO, SANTO PADRE (2015). ‘Laudato Si’: sobre o cuidado da casa comum - Segunda carta encíclica do Papa Francisco. Lisboa: Paulus
- GUERRA, João e SCHMIDT, Luísa (2016). Concretizar o Wishfull Thinking – dos ODS À COP21. Revista Ambiente & Sociedade, 19 (4): 179-196.
- JACKSON, Tim (2009): Prosperity without growth: economics for a finite planet. London, Earthscan.
- MOORE, Frances C. 2011. «Toppling the Tripod: Sustainable Development, Constructive Ambiguity, and the Environmental Challenge». The Journal of Sustainable Development, 5 (1): 141-150.
- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme (coord.) (2017): Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Lisboa, Ministério da Educação.
- REDCLIFT, Michael. (2005): “Sustainable development (1987-2005): an oxymoron comes of age”, em Sustainable Development, 13 (4), 212-227.
- SATO, Michéle (2001). “Debatendo os desafios da Educação Ambiental”, em I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar Dentro, Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, FURG & Pró Mar de Dentro, 14-, 17-21/maio/2001.
- SCHMIDT, Luísa, NAVE, Joaquim Gil, GUERRA, João (2010): Educação Ambiental: Balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- SEN, Amartya (2006): “Human Rights and Capabilities”, em Journal of Human Development and Capabilities, 7, 151-166.
- THE COMMISSION OF INQUIRY INTO THE FUTURE OF CIVIL SOCIETY (2010): Making good society - Final report of the Commission of Inquiry into the Future of Civil Society in the UK and Ireland. Dunfermline, Carnegie UK Trust.
- UNESCO (2017): Educação para os Objetivos de Desenvolvimento sustentável – Objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO.