



XIV Colóquio Ibérico
de Geografia

XIV COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA

'A JANGADA DE PEDRA' - Geografias ibero-afro-americanas



ACTAS DO
XIV COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA

11 a 14 de Novembro

Departamento de Geografia, Universidade do Minho

Campus de Azurém

Guimarães, Portugal

Guimarães, 2014

Da definição à avaliação de projetos de Educação Ambiental. Um estudo centrado nos 2º e 3º ciclos do ensino básico em Portugal

P. R. Moro ^(a), P. C. Remoaldo ^(b)

^(a) Departamento de Geografia, Universidade do Minho, paulomoro@uepg.br

^(b) Departamento de Geografia, Universidade do Minho, premoaldo@geografia.uminho.pt

Resumo

O presente artigo insere-se numa investigação iniciada em 2013 para responder aos seguintes objetivos: posicionar os projetos de Educação Ambiental (EA) implementados nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) por referência às diretrizes apontadas pela Organização das Nações Unidas; identificar o enfoque temático e os fatores que estão na origem da seleção dos projetos de EA para os 2º e 3º ciclos do EB; caracterizar as práticas de avaliação dos projetos de EA aplicados nos 2º e 3º ciclos do EB; conceber uma metodologia de avaliação de projetos de EA para ser utilizada nos 2º e 3º ciclos do EB. Em termos de fontes primárias está a ser aplicado um inquérito por questionário estruturado com questões abertas e fechadas. Até ao momento foi realizada uma breve análise dos contributos da Geografia e das pesquisas já desenvolvidas além das ações governamentais e não governamentais relativas à Educação Ambiental direcionadas para o Ensino Básico em Portugal.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino Básico, Ensino de Geografia.

1. Introdução

A Educação Ambiental (EA) nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) português atende às diretrizes propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU)? Qual é a perspectiva ideológica em que assentam os projetos de EA nos 2º e 3º ciclos do EB? Quais são os principais métodos de avaliação dos projetos em EA nos 2º e 3º ciclos do EB? Foi com base nestas questões que se iniciou uma investigação em 2013 e que tem como principais objetivos: posicionar os projetos de EA implementados nos 2º e 3º ciclos do EB por referência às diretrizes apontadas pela O.N.U.; identificar o enfoque temático e os fatores que estão na origem da seleção dos projetos de EA para os 2º e 3º ciclos do EB português; caracterizar as práticas de avaliação dos projetos de E.A. aplicados nos 2º e 3º ciclos do EB; caracterizar as práticas de avaliação dos projetos de EA aplicada nos 2º e 3º ciclos do EB; conceber uma metodologia de avaliação de projetos de EA para ser utilizada nos segundo e terceiro ciclo do EB.

A metodologia selecionada contempla fontes primárias e secundárias. Em termos de fontes primárias sobressai a aplicação de inquéritos aos professores dos 2º e 3º ciclos, mas tal pressupõe uma análise prévia do que foi realizado nos últimos dez anos em Portugal no que diz respeito à

EA e também à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). O presente texto centra-se no primeiro objetivo da investigação em curso e faz uma breve análise das ações portuguesas governamentais e não governamentais relativamente à EA e à EDS.

2. Educação Ambiental *versus* Desenvolvimento Sustentável

Desde os anos de 1970 que a Organização das Nações Unidas (ONU) organiza vários encontros para discutir e apresentar propostas para a EA e o seu desenvolvimento (*e. g.*, Estocolmo-1972, Belgrado-1975, Tbilisi-1977, Rio de Janeiro-1992). A partir do encontro de Tessaloniki-1997 e também do de Johannesburgo-2002 a ONU passou a considerar o conceito de Desenvolvimento Sustentável e a EA passou a ser entendida como uma forma de se atingir esse conceito. Para Lima (1997) essa mudança ocorreu devido à crise do capitalismo e surgiu como uma estratégia do pensamento e das políticas neoliberais para uma reestruturação sistêmica. Diante da controvérsia que se colocou entre a EA e EDS a Comissão Internacional de Educação e a *International Union for Conservation and Nature* (IUNC) realizaram em janeiro de 1999 em Soesterberg (Holanda), um encontro para se discutir esta controvérsia. Um debate utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) foi proposto neste encontro e realizado entre junho de 1999 a março de 2000. Como resultado deste debate, foram identificados quatro panoramas diferentes para a EA e a EDS à escala internacional. No primeiro a EA é parte da EDS, no segundo a EDS é parte da EA, no terceiro a EA e a EDS complementam-se e no quarto panorama a EDS é uma evolução da EA (Hesselink, van Kempen e Wals, 2000).

Em outubro de 2004, a ONU apresentou o Plano Internacional de Implementação através de um documento intitulado Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014, que também ficou conhecido como Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Este documento menciona que *a E.A. não deve ser equiparada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (E.D.S.), mas que esta engloba a primeira (...)* (UNESCO, 2005, p. 46). Perspetivas diferentes surgiram, por exemplo, com Sato (2005) que advogava que *a proposta da EA não se posiciona em apenas uma década (...)* *continuaremos na subversão da desobediência da UNESCO, pois acreditamos que temos competência suficiente na EA para construir um mundo melhor (...)*. Para Meira e Sato (2005) existe uma luta simbólica de campos ideológicos na apropriação do conceito de sustentabilidade. Para Bastida (2008, p. 14) *esta proposta trás consigo uma crise a esse pequeno mundo da E.A.*

motivada tanto pela indefinição dos termos “desenvolvimento” e “sustentabilidade”, como também pelo fato de serem incompatíveis.

No âmbito da EDS e o seu desenvolvimento nas escolas sobressaem os contributos de Gomes (2012), McNaughton (2012), Scott (2013) e Schmidt e Guerra (2013). Gomes (2012) analisa os discursos e as práticas da EDS na Educação Básica em Portugal. Considera existir a falta de uma estratégia governamental de EDS por parte do Ministério da Educação português. Afirma ainda que, mesmo assim, existe um cenário favorável ao desenvolvimento da EDS nas escolas, sendo possível pelas oportunidades criadas fora da organização escolar através de documentos fundamentados sobre a pertinência de uso de um *curriculum* flexível, embora considere que o processo de ensino ainda esteja muito centrado nos conteúdos. Schmidt e Guerra (2013) preocupados com os tipos de projetos, temáticas e intervenientes de EA em Portugal no âmbito da década 2005-2014 para a EDS concluem que a EA/EDS em Portugal se caracteriza por ser desenvolvida na escola e ficar confinada a ela, envolvendo, raramente, a comunidade, perspetiva da qual partilhamos. Também, que a maioria dos projetos tem âmbito local com enfoque predominante em temas como a política dos 3Rs, fauna e flora. Por último, a grande maioria do público alvo dos projetos desenvolvidos é o grupo de estudantes mais jovens, o que eles apelidam de “infantilização” constante da EA/EDS com tendência recreativa e lúdica.

Das ações governamentais relacionadas com a EA em Portugal, destacam-se dois documentos legislativos e que têm relação com as propostas pela ONU, em relação à DEDS. O Despacho nº 25931/2009 dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e do da Educação que aprovou a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ED) e propõe a promoção de uma abordagem colaborativa e crítica das realidades sócio-ambientais. O segundo ocorreu em dezembro de 2012 quando a Direção Geral da Educação publicou as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania incluindo a EA/Desenvolvimento Sustentável.

O contributo da Geografia para a EA também tem sido discutido em Portugal. Segundo Alberto (2000, p. 144) numa pesquisa realizada junto de professores de Geografia do ensino secundário *a EA é transdisciplinar e a Geografia tem o contributo específico de a territorializar e de analisar de forma multidimensional*. Alerta também para a urgência em procurar soluções para sistematizar a componente ambiental no ensino de Geografia, podendo, assim, contribuir de forma mais pragmática para a EA. Claudino (2009) recorda que a *Geografia e EA partilham de*

uma matriz comum: a relação entre os grupos humanos e a natureza. Mas alerta que é necessário que cada matriz curricular tenha identificado os domínios em que essas contribuições possam ser concretizadas pela Geografia, e que a abordagem de problemas ambientais na disciplina não significa estar desenvolvendo a EA.

Em relação à avaliação em EA que é desenvolvida nas escolas, vários investigadores demonstram preocupação e todos concordam que é preciso realizar mais pesquisas. Crohn e Birnbaum (2010) consideram que a avaliação em EA ainda é bastante incipiente e que é premente encontrar novos caminhos para a sua efetivação. Outros autores partilham da mesma opinião, tais como, Carleton-Hug e Hug (2009), Fien, Scott e Tilbury (2010), Fleming e Easton (2010) e Keene e Bluemstein (2010).

3. Metodologia de investigação

Segundo Sampieri (2006) há a possibilidade de juntar os enfoques quantitativo e qualitativo, quando se realiza uma investigação, efetivando-se o cruzamento dos dois enfoques. Este cruzamento foi apelidado por Denzin (1978) de triangulação.

Num primeiro momento da nossa investigação identificaram-se os avanços na legislação portuguesa e também na produção científica portuguesa que estão relacionados com a EA e a EDS no âmbito dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Num segundo momento, tentou-se identificar nos projetos voltados para a EA qual é o enfoque temático e os fatores que estão na origem da seleção. Estes procedimentos referem-se ao enfoque qualitativo da investigação em curso.

No âmbito das fontes primárias previstas e relacionadas com o enfoque quantitativo, está em curso, em termos de abordagem quantitativa, a aplicação de um questionário aos professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de todas as escolas que ofertam estes ciclos no município de Guimarães. Foi elaborado no final do ano letivo 2013/2014 um questionário e aplicado um pré-teste a 11 professores oriundos de 3 escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do município de Guimarães e um professor do Ensino Superior (Universidade do Minho). Todos os inquiridos tinham envolvimento com a EA. Concluiu-se que seria necessário realizar ajustes no questionário (estruturado contendo 39 questões abertas e fechadas) e que o tempo utilizado para o preenchimento demoraria em média 20 minutos. A aplicação do questionário está prevista para o início do ano letivo escolar 2014/2015 nos meses de outubro e novembro. O objetivo é

caracterizar as estratégias pedagógicas utilizadas, identificar os fatores de constrangimento na concepção e operacionalização, identificar as potencialidades educativas e, finalmente, caracterizar as práticas de avaliação desenvolvidas nos projetos de EA. A partir dos resultados encontrados pretende-se conceber uma proposta de avaliação para estes ciclos de ensino.

4. Algumas conclusões

A partir da produção académica em Portugal (*e.g.*, Almeida, 2005; Schmidt, 2005; Schmidt *et al.*, 2006, 2008, 2013; Lima, 2008; Gomes, 2009; Fernandes, 2010) pode-se concluir que, em Portugal, a EA precisa receber mais atenção por parte dos órgãos governamentais, com principal atenção por parte dos responsáveis pela elaboração dos *curricula* escolares. Uma maior atenção aos professores do ensino básico é necessária, no sentido de disponibilizar uma formação para o trabalho interdisciplinar tanto na EDS como na EA. As Organizações não Governamentais portuguesas têm-se revelado fundamentais para o desenvolvimento da EA, mas muita da sua atividades não é contínua nas escolas pela falta de recursos financeiros. As parcerias entre as escolas e as administrações locais e/ou nacional quando ocorrem são para atender aspetos ligados ao ambiente, deixando de lado áreas consideradas prioritárias como a saúde e/ou a solidariedade social (Schmidt *et al.*, 2008).

Os resultados encontrados até ao momento indicam a não existência de uma política sustentada tanto da EA como da EDS por parte do Ministério da Educação português. Prova disso foi a Direção Geral da Educação aprovar as linhas orientadoras da DEDS faltando dois anos para acabar a década. O frágil desempenho no âmbito da EA deve-se, na nossa perspetiva e seguindo a análise de alguns autores (*e.g.*, Gomes, 2012, Schimdt e Guerra, 2013), à falta de recursos dos órgãos responsáveis que tinham por função programar os seus orçamentos, às políticas institucionais e a uma falta de visão e continuidade de um programa português de Educação Ambiental. É preciso avançar, no sentido de possibilitar aos professores instrumentos para o desenvolvimento de avaliação dos projetos desenvolvidos em EA e que estes, tenham a participação de toda a escola e a comunidade local integrada permitindo a continuidade dos mesmos. É necessário que as Universidades e os Institutos de Pesquisa se aproximem mais das escolas, através de cursos de formação continuada para o desenvolvimento de um trabalho que necessita de envolver diferentes áreas de atuação, como é o caso da EA. E, por último, torna-se

necessário o compromisso dos governantes para disponibilizar condições físicas, financeiras e humanas para a concretização efetiva da EA nas escolas.

5. Bibliografia

- Alberto, A. F. (2000). O contributo da educação geográfica na educação ambiental. O caso da geografia no ensino secundário. *Inforgo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, pp. 117-136
- Almeida, A.J.C. (2005). Concepções ambientalistas dos professores: suas implicações em educação ambiental. Lisboa: Universidade Aberta. *Tese de doutoramento*.
- Bastida J. M. G. (2008). Programa 21 e Educación Ambiental: raíces da Axenda 21 Escolar. *Revista ambiental MENTE sustentable* - xaneiro-xuño, ano III, vol. I, núm. 5, páxinas 7-32
- Carleton-Hug, A. e Hug J. W. (2009). Challenges and opportunities for evaluation environmental education programs. *Evaluation and Program Planning*, 33 – p. 159-164.
- Claudino, S. (2009). Educação Geográfica e Educação Ambiental: convergências e percursos. *Actas XVI Jornadas da ASPEA – Encontro Nacional de Educação Ambiental*. 30 e 31 de janeiro, Porto.
- Crohn, K. e Birnbaum M. (2010). Environmental education evaluation: time to reflect, time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33 – p. 155-159.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2ª ed. Nova York: MacGraw-Hill.
- Fernandes, A.S.Q. (2010). *A educação ambiental formal e não formal nas escolas portuguesas: duas propostas de intervenção no ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta. Tese de doutoramento.
- Fien, J.; Scott, W. e Tilbury, D. (2010). Education and conservation: lessons from an evaluation. *Environmental Education Research*, 24:2 – 181-205.
- Fleming, M. L. e Easton, J. (2010). Building environmental educators evaluation capacity through distance education. *Evaluation and Program Planning*, 33 – p. 172-177.
- Gomes, J. C. S. M. (2009). *Programa Eco-Escolas: um contributo para a sua avaliação*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado.
- Gomes, M. A. C. (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da Década: Discursos e práticas no Ensino Básico*. Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Hesselink, F., van Kempen, P.P., Wals, A., editors (2000). *ESDebate International debate on education for sustainable development*. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Keene, M. e Bluemstein, D. T. (2010). Environmental education: a time of change, a time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33 – p. 201-204.
- Lima, O.M.S. (2008). La educación ambiental em el tercer ciclo de la enseñanza básica em Portugal: estudio de concepciones em la formación inicial del profesorado. Universidade de Sevilha. Tese de doutoramento.
- McNaughton, M. J. (2012). Implementing education for sustainable development in schools: learning from teachers' reflection. *Environmental Education Research*, 18:6 – 765-782.
- Meira, P.; Sato, M. (2005). Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*, v.14, n.25.
- Pinto, J.R. (2004). A educação ambiental em Portugal: raízes, influências, protagonistas e principais ações. Porto: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 21 – p. 151-164.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. H.; Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 3ª ed.

Sato, M. (2005). Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável. Lisboa : *Anais*, ASPEA. (Conferência)

Schmidt, L. (2005). Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Um Futuro Comum, in *Actas das Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental*, Ericeira, ASPEA, 27/29 Janeiro 2005.

Schmidt, L., Nave, J. G. e Guerra J. (2006). Dynamics of Environmental Education: An Overview of Portuguese Context. *Actas do 12th International Sustainable Development Research Conference*, Hong Kong, 6-8 de Abril de 2006.

Schmidt, L.; Guerra, J.; Nave, J.G. (2008). *Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. p. 4-16.

Schmidt, L., Guerra, J. (2013). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 25, nº25, p. 193-211.

Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: thinking the issues through. *Curriculum Journal* 24:2 – 181-205.

UNESCO (2005). Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília : UNESCO. 120 p.

World Wide Web

<http://www.abae.pt/EcoEscolas/index.php?p=schools&s=2010-11> (acesso no dia 14/03/2013 às 10:25 h)