



**DISCURSO E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A
AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO
BÁSICO**

Luís Alberto Pires Rodrigues (a3060)

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção
do Grau de Mestre em Educação Ambiental*

Orientado por
Adorinda Maria Rodrigues Pereira dos Santos Gonçalves

**Bragança
2023**

Agradecimentos

A realização desta dissertação só foi possível por ter relegado para segundo plano a minha família, os meus amigos e os meus tempos livres, por isso, quero agradecer àqueles que, pelo seu exemplo, solidariedade e memória, tornaram possível a realização deste trabalho.

Às Professoras Conceição Martins, Maria Rodrigues e Sofia Bergano, pela ajuda para que este trabalho chegasse a bom porto e pela dedicação demonstradas. Em particular à Professora Adorinda Gonçalves, por ter acreditado e me fazer acreditar que não há impossíveis, apesar de todas as vicissitudes. A ela devo uma lição de resistência que levo e conservarei para a vida.

Aos colegas de Mestrado pela partilha de conhecimentos, pelo trabalho colaborativo e entreajuda sentidos durante a duração do curso e a elaboração deste trabalho, designadamente as experiências de diferentes geografias que muito enriquecem um transmontano como eu.

À Escola Superior de Educação de Bragança, através da direção, dos seus professores, de modo especial aqueles com quem tive contacto e com os quais fui adquirindo novos conhecimentos e competências, ao IPB, por me ter permitido fazer parte desta grande e prestigiada instituição.

A todas as pessoas, citadas e não citadas, com quem me cruzei, contactei e me relacionei ao longo da minha vida, que contribuíram para o meu amadurecimento e crescimento (cognitivo, pessoal e emocional) e que fizeram de mim a pessoa que hoje sou. Destaco, ainda, os professores que participaram neste estudo, que disponibilizaram um pouco do seu tempo para responder ao questionário e assim dar-lhe utilidade.

Aos meus antepassados, pastores, agricultores, bons trabalhadores e contadores de histórias, que, antes de morrerem, se despedem com dor de deixar partir a vida, por mais dura que seja.

À minha esposa, Cristina Veiga, por ser fortaleza que protege a família e ao meu filho Guilherme por ser o horizonte de futuro para onde olhamos com alegria e orgulho.

Resumo

A Escola é o campo privilegiado no combate aos problemas complexos dos tempos que vivemos, como preparar as crianças e jovens para uma sociedade que será certamente muito diferente e cujos empregos ainda não se conhecem. As questões ambientais e de cidadania são um exemplo desses problemas que a publicação de documentos como o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade pretendeu corresponder.

À escola exige-se flexibilidade e criatividade para contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças e jovens, cidadãos mais informados, com maior capacidade de intervenção na resolução de problemas numa perspetiva de desenvolvimento sustentável, que a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho pretendeu almejar, concedendo-lhe um “maior grau” de autonomia.

Volvidos que estão cinco anos, apesar da Pandemia, impõe-se analisar a concretização dessas orientações nos contextos escolares, verificar as alterações produzidas e como se refletem no sucesso escolar dos alunos e no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A presente investigação pretende compreender como as orientações da política educativa nacional relativas à Educação Ambiental (EA) e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) têm sido implementadas nas escolas do ensino básico nomeadamente através dos programas/projetos no âmbito do Programa Eco-Escolas. Procura-se ainda compreender como a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) influencia esse discurso e as práticas de EA e de EDS. De forma a concretizar estes propósitos, feita a pesquisa bibliográfica, esclarecendo os conceitos utilizados e caracterizando a situação atual, procurou-se analisar o discurso e as práticas de EA e EDS e identificar fatores facilitadores ou constrangedores introduzidos pela AFC no seu desenvolvimento, na perspetiva de professores coordenadores do Programa.

A metodologia adotada foi, essencialmente, de natureza qualitativa, recorreu a questionários que incluíam questões abertas aplicados a uma amostra de professores coordenadores do Programa Eco-Escolas da zona norte e à análise de conteúdo de dois dos documentos de referência para o ensino básico.

Os resultados desta investigação revelam que o discurso oficial atribui à EA e à EDS um contributo imprescindível para a formação das crianças e jovens e para o DS nos seus pilares ambiental, social e económico e a AFC, que permitindo às escolas gerir o currículo de forma flexível e contextualizada, poderá proporcionar a integração da EA e a EDS nos seus projetos curriculares, através de uma abordagem transversal e de carácter interdisciplinar. Porém, tal exige que seja melhorada a informação, a formação e mesmo de qualificação dos professores, que foi apontada pelos mesmos como uma limitação importante para o desenvolvimento de projetos, e que sejam dotadas as escolas de recursos adequados para a verdadeira implementação da AFC.

Palavras-chave: Autonomia. Cidadania. Educação Ambiental. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Flexibilidade Curricular.

Abstract

School is the privileged field in the fight against the complex problems of our times, such as preparing children and young people for a society that will certainly be very different and whose future careers are not yet known. Environmental and citizenship issues are an example of these problems that the publication of documents such as the Environmental Education for Sustainability Reference intended to correspond.

School is required to be flexible, creative and should contribute to the holistic development of children and young people, more informed citizens, with greater capacity for intervention in problem-solving from a sustainable development perspective, which the publication of Decree-Law no. 55/2018 of July 6th intended to achieve, granting it a “higher degree” of autonomy.

After five years, despite the Pandemic, it is necessary to analyze the implementation of these guidelines in school contexts, verify the changes produced and how they are reflected in the academic success of students and in the development of the competencies foreseen in the Profile of Students at the End of Compulsory Schooling.

This research aims to understand how national educational policy guidelines regarding Environmental Education (EE) and Education for Sustainable Development (ESD) have been implemented in basic education schools, namely through programs/projects within the scope of the Eco-Schools Program. It also seeks to understand how the implementation of Curricular Autonomy and Flexibility (CAF) influences this discourse and EE and ESD practices. In order to achieve these purposes, a bibliographic search was carried out, clarifying the concepts used and characterizing the current situation, seeking to analyze EE and ESD discourse and practices and identify facilitating or constraining factors introduced by CAF in their development, from the perspective of Program coordinators teachers.

The methodology adopted was essentially qualitative, using questionnaires that included open-ended questions applied to a sample of Eco-Schools Program coordinator teachers from the northern zone and content analysis of two reference documents for basic education.

The results of this research reveal that official discourse attributes an essential contribution to EE and ESD for the formation of children and young people and for SD in its environmental, social, and economic pillars. CAF, allowing schools to manage the curriculum flexibly and contextually, may provide for the integration of EE and ESD into their curricular projects through a transversal and interdisciplinary approach. However, this requires improving information, training, and even teachers qualifications, which was pointed out by them as an important limitation for project development, and providing schools with adequate resources for true CAF implementation.

Keywords: Autonomy; Citizenship; Curricular Flexibility; Education for Sustainable Development; Environmental Education.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Índice de quadros.....	VII
Índice de figuras	VIII
Lista de siglas e acrónimos.....	VIII
1. Introdução.....	1
1.1. Justificação do Estudo	1
1.2. Relevância do Estudo	2
1.3. Questão-problema e objetivos do Estudo	4
1.4. Organização do Estudo.....	5
2. As escolas no caminho da EA e da EDS	8
2.1. Da sala de aulas ao mundo global e complexo.....	8
2.2. A Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável	10
2.2.1 Perspetiva histórica e conceptual da EA	13
2.2.2 Perspetiva histórica e conceptual da EDS.....	15
2.3. Programas de EA e EDS.....	19
2.4. Escolas promotoras da EA e EDS e o desafio da Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	22
3. Metodologia do estudo	29
3.1. Natureza da Investigação.....	29
3.2. Questões de Investigação e Objetivos	31
3.3. Participantes e Amostras	33
3.3.1 Caracterização dos participantes.....	34
3.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
3.4.1 Inquérito por questionário	36
3.4.2 Construção e validação do questionário.....	37
3.4.3 Análise documental através da análise de conteúdo	40
3.5. Procedimentos	42
4. Apresentação e análise dos resultados.....	45
4.1. Discurso	45
4.2. As práticas de EA e EDS na voz dos professores.....	49
4.2.1 Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS.....	49
4.2.2 Sobre as conceções e a formação em EA e EDS	51
4.2.3 Sobre as práticas de EA e de EDS	54
4.2.4 Sobre a AFC.....	56

5. Conclusões.....	60
5.1. Principais conclusões.....	61
5.2. Limitações do Estudo	63
5.3. Sugestões para investigações futuras.....	63
6. Referências Bibliográficas	66
Anexos.....	71
Anexo 1 - questionário	73

Índice de quadros

<i>Quadro 1:</i> A EA e a EDS (Adaptado de Hesselink et al., 2000).....	12
<i>Quadro 2:</i> Argumentos considerados na transição da EA para a EDS (Adaptado de Gaudiano, 2004).	13
<i>Quadro 3:</i> Características da EA (Adaptado de UNESCO, 1975).....	15
<i>Quadro 4:</i> Características da EDS (Adaptado de UNESCO, 2005).....	18
<i>Quadro 5:</i> Organização dos domínios a abordar em Cidadania e Desenvolvimento (Adaptado de Monteiro et al., 2017).	21
<i>Quadro 6:</i> Organização dos domínios relativos aos critérios de qualidade para Escolas-EDS (Breiting et al. 2006, p. 14).	23
<i>Quadro 7:</i> Potencialidades da AFC no papel da escola (Adaptado de Cohen & Fradique 2018, p. 19).....	26
<i>Quadro 8:</i> Caracterização da amostra por grupo de recrutamento e nível de ensino.	35
<i>Quadro 9:</i> Caracterização da amostra por anos de serviço como responsável por projetos EA/EDS e escolas galardoadas (n.º de anos)	36
<i>Quadro 10:</i> Questões específicas da investigação e secções do questionário.....	37
<i>Quadro 11:</i> Exemplo de duas questões para caraterizar os inquiridos	38
<i>Quadro 12:</i> Exemplo de itens com uma escala.	39
<i>Quadro 13:</i> Instrumento de análise dos documentos curriculares oficiais.	41
<i>Quadro 14:</i> Resultados da análise dos documentos curriculares (N.º de referências de cada documento por indicador).	47
<i>Quadro 15:</i> Política de organização da escola e suas relações.....	49
<i>Quadro 16:</i> Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS e o seu impacto dos mesmos no desempenho das suas funções.	51
<i>Quadro 17:</i> Palavras/expressões atribuídas aos conceitos de EA e EDS.	53
<i>Quadro 18:</i> Potencialidades que os inquiridos consideram mais relevantes na implementação da EA e da EDS.	53
<i>Quadro 19:</i> Temas que nunca constaram nos planos de ação dos últimos 5 anos.	56
<i>Quadro 20:</i> Percentagem de autonomia curricular (AFC) tomada, por opção da escola.....	56
<i>Quadro 21:</i> Grau de concordância ou discordância sobre EA, EDS e AFC.	58

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de desenvolvimento sustentável (Cachinho, 2012, p. 160).	16
Figura 2: Caracterização da amostra por anos de serviço.	34

Lista de siglas e acrónimos

AE – Ação Educativa

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CN – Ciências Naturais

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral de Educação

DR – Diário da República

DS – Desenvolvimento Sustentável

EA – Educação Ambiental

ES – Ensino Secundário

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENEA – Estratégia Nacional de Educação Ambiental

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

INAMB – Instituto Nacional do Ambiente

IPAMB – Instituto para a Promoção Ambiental

ONG – Organizações Não Governamentais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

REAS – Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade

1. Introdução

O presente capítulo pretende justificar o propósito deste trabalho, com o foco no discurso e nas práticas de Educação Ambiental (EA) e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no ensino básico, tendo em atenção as mudanças legislativas. Depois de enquadrada a temática do estudo e analisada a sua relevância, são apresentados os objetivos definidos, a par da questão-problema e a forma como se organiza o estudo.

1.1. Justificação do Estudo

A profissão de professor, tal como referido por Perrenoud (2000), está a sofrer enormes transformações, sujeita a um “contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional” (Alarcão, 2001, p. 10) que requer, como também é referido por Freire (2002), que o professor seja um agente de mudança numa altura muito marcante para esta e para as gerações vindouras. Apesar da ideia de que cada cidadão tem o poder de acompanhar e promover a mudança, é preciso que a escola contribua para a formação de todos os cidadãos, para que todos e cada um ganhe o poder de decidir, e para que todos saibam usar esse poder da melhor forma, evitando que se tornem meros cidadãos submissos (Foucault, 1999). Num contexto em que neoliberalismo influencia vários aspetos da educação, como os currículos e a ação dos agentes educativos em todo o mundo (Savage, 2017), o empoderamento dos cidadãos é um fator decisivo para as mudanças que a sociedade requer. Um exemplo das mudanças que são necessárias são as questões ambientais.

O ambiente é uma problemática que sempre inspirou a minha atividade enquanto professor. Quando era pequeno, muito pequeno, lembro-me de estar deitado nos lameiros do nordeste transmontano, enquanto os animais pastavam, e imaginava todo um universo desconhecido pronto a ser explorado. Assisti, na primeira fila, à luta do ulmeiro (*Ulmus minor*) contra a grafiose e como esta dizimou uma espécie que fazia parte do meu imaginário infantil. Esta foi uma entre muitas mudanças que assisti na minha vida e que contribuíram para a minha sensibilização para os problemas.

Nos últimos anos, sem perder o foco das questões ambientais, fui desenvolvendo o interesse em aprofundar o conhecimento do rumo da sociedade contemporânea face aos

desafios ambientais, sociais e económicos, e compreender os desafios da sustentabilidade, aspetos essenciais no desempenho do cargo de professor coordenador do programa Eco-Escolas nas comunidades educativas por onde passei. Assim, esta dissertação é fortemente influenciada por um percurso pessoal e profissional diversificado, de mais de duas décadas de desempenho docente, sempre assente na importância da aprendizagem ao longo da vida e na valorização da escola na formação dos jovens para a sustentabilidade.

O estudo desenvolvido procura compreender a implementação da EA e da EDS nas escolas do ensino básico e como a AFC contribui para a concretização dessa política nacional.

1.2. Relevância do Estudo

A incerteza e o desconhecimento sobre o futuro inundaram as nossas rotinas diárias e a ocupação exaustiva dessas rotinas com sessões virtuais e o recurso às mais variadas tecnologias digitais, não nos têm deixado tempo suficiente para refletir sobre donde viemos, onde estamos e para onde queremos ir. Saber lidar com a incerteza, o risco e o desconhecimento do futuro, como o coronavírus SARS-CoV-2 tão prontamente nos veio alertar é, de facto, o desígnio de todas as sociedades modernas e o melhor que podemos passar às futuras gerações. Exige-se aprender mais, com mais solidariedade e debate intergeracional, compreendendo o respeito pelo próximo, independente do seu género, idade, etnia, ou orientação sexual, e pelo Ambiente, como forma de garantir a vida e a qualidade de vida.

Estamos na era do digital, e as alterações introduzidas inverteram a realidade cultural de há alguns anos, criando uma escola constituída por alunos que são nativos no domínio das novas tecnologias e por professores que são, muitas vezes, meros aprendizes. É nesta realidade que alunos e professores convivem, num processo de ensino-aprendizagem sujeito a pressões sobre a forma de avaliar, o que avaliar, para que avaliar, numa busca incessante do sucesso escolar. Mas o que é hoje o sucesso escolar? Alguns pais e encarregados de educação consultam os *rankings* das escolas na hora de escolher o estabelecimento de ensino, esperando assim garantir o sucesso educativo dos seus educandos. Este sucesso escolar, centrado nas avaliações externas, serve os interesses daqueles que comparam realidades incomparáveis e ignoram o trabalho diário dos agentes educativos em contextos desfavoráveis, em que a escola se constitui como a única entidade que disponibiliza as ferramentas que permitem a todos os alunos escapar ao

insucesso e desenvolver as suas capacidades. Neste contexto, os professores constituem-se como importantes agentes promotores do sucesso escolar.

Aludindo a Alarcão (2001), “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação” (p. 26), pelo que a escola e os professores, em particular, se constituem como importantes agentes dessa mudança. A promoção do sucesso escolar não se faz apenas com legislação por muito bem elaborada que ela seja; pelo contrário, como preconizado por Alarcão (2001), “a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas” (p. 79), isto é, a formação de uma escola que contribua para um efetivo desenvolvimento de todas as crianças e jovens numa perspetiva holística e integradora, requer mudanças e tempo.

Perante o contexto de crise ambiental e de pressão sobre as instituições, acreditamos que a EA e a EDS são uma necessidade para a escola, para as crianças e os jovens e para uma sociedade ambientalmente mais justa e mais responsável e socialmente mais solidária. É imperativo investir na EA e EDS de modo a preparar os alunos e, também, a população em geral para abrandar os efeitos da ação humana no ambiente e contribuir, simultaneamente, para o pleno desenvolvimento dos alunos e a melhoria da sociedade.

Efetivamente, a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), veio reforçar a importância da escola no desenvolvimento integral dos alunos, valorizando as suas experiências de vida e potenciando o desenvolvimento de capacidades necessárias para a vida numa sociedade em mudança acelerada, em que ganha particular relevância a tomada de consciência “de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente” (p. 24), concedendo importância ao desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de um futuro sustentável, e envolvendo os alunos em projetos de cidadania ativa.

Porém, as escolas já têm contemplado a EA e a EDS no currículo e em numerosos projetos, muitos deles desenvolvidos com a colaboração direta de serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, outros desenvolvidos no quadro da sua autonomia, no âmbito de parcerias estabelecidas com autarquias, organizações não governamentais e outras instituições da sociedade civil. Por exemplo, pode referir-se o caso concreto dos programas das disciplinas da área das ciências, que, há anos, privilegiam uma abordagem holística entre Ciência,

Tecnologia, Sociedade e Ambiente visando o ensino da Ciência em todas as dimensões, desde a metodológica à sociológica, em que se enfatiza a análise do impacto das questões socio-científicas e tecnológicas no ambiente e, conseqüentemente, na vida de todos. No entanto, a passagem dessas orientações à prática letiva estará longe do ideal.

Também a publicação do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Pedroso et al., 2018), apresentado como sendo “de natureza flexível, pode ser usado em contextos muito diversos, no seu todo ou em parte, no quadro da dimensão transversal da Educação para a Cidadania” (p. 5) e a promoção da Educação para a Cidadania desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, incluindo nos currículos a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, procuram centrar o processo educativo naquilo que os alunos sabem fazer e nas suas múltiplas capacidades, ao invés do que [não] sabem.

Importa investigar se todo este discurso do Ministério da Educação é interpretado pelos professores e que reflexos estas diretrizes têm nas suas práticas, nomeadamente no que concerne à EA e à EDS.

Por outro lado, parece-nos que a legislação sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) surge como uma janela de oportunidades para que a Escola (e os seus atores) implementem a EA e a EDS, na medida em que lhe é dada margem para se reconfigurar, adaptando espaços, tempos, formas de trabalho, para quebrar o isolamento e beneficiar dos contributos do trabalho em rede, tal como é preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Diário da República, 2018b). Assim, a investigação procura, dentro das suas limitações, identificar eventuais mudanças ao nível do discurso oficial e a sua implicação nas práticas de EA e de EDS.

As coisas irão mudar, as pessoas também, mas é necessário agir – agora. Veja-se o exemplo, bem atual, das alterações climáticas em que a inação das últimas décadas nos obriga a decidir agora o caminho que queremos. A educação constitui-se como o meio único para abrandar os efeitos da ação humana no ambiente, contributo imprescindível a ser prestado pela EA e pela EDS.

1.3. Questão-problema e objetivos do Estudo

A investigação centra-se na EA e na EDS no contexto da implementação da AFC. Procura compreender o acolhimento dos agentes educativos às orientações da política educativa

nacional e a implementação da EA e da EDS nas escolas do ensino básico nomeadamente através dos programas/projetos de EA e da EDS. Procura-se ainda compreender como a implementação da AFC influencia essa política nacional. Assim, formulou-se o seguinte problema: “Que discurso e que práticas da EA e de EDS existem nas escolas portuguesas e como são afetadas pelas alterações introduzidas pela Autonomia e Flexibilidade Curricular?” Tendo em vista a sua concretização, foram definidos os seguintes objetivos para a investigação:

1. Refletir sobre a evolução da EA e sobre a emergência da EDS na política educativa portuguesa – o “discurso”;
2. Analisar os circuitos de comunicação que se estabelecem com a escola e os agentes educativos, com vista a informar, incentivar e promover a implementação da EA e da EDS através de programas/projetos do Programa Eco-Escolas nas escolas do ensino básico;
3. Identificar fatores facilitadores ou constrangedores introduzidos pela AFC no desenvolvimento das práticas de EA e EDS em escolas do ensino básico.

1.4. Organização do Estudo

A investigação, de teor qualitativo, privilegiou o entendimento sobre a integração da EA e da EDS na educação escolar considerando os documentos de referência e as informações recolhidas junto de responsáveis pela implementação de programas de EA e de EDS, designadamente através do Programa Eco-Escolas. Recorreu-se à análise documental e ao inquérito por questionário, com questões abertas, o que envolveu a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Os professores inquiridos constituíram uma amostra por conveniência considerando os respondentes ao inquérito enviado a coordenadores do Programa Eco-Escolas dos agrupamentos de escolas públicas da zona norte. A análise documental focou-se em dois documentos orientadores das práticas das escolas, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Básica (PASEO) (Martins et al., 2017) e um dos documentos que consubstancia a EA e da EDS nas escolas, o Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade (Pedroso et al., 2018).

Quanto à estrutura deste relatório escrito, apresenta-se em cinco capítulos fundamentais. O primeiro, esta Introdução, apresenta a relevância do estudo, os objetivos da investigação, a síntese de aspetos metodológicos seguidos e da organização do estudo.

No segundo capítulo discutem-se os conceitos de base, focando-se a reflexão no caminho percorrido pelas escolas na concretização da EA e da EDS. É feita uma resenha histórica da evolução da EA, mostrando como é imprescindível na tomada de consciência sobre os problemas ambientais e os perigos para a sociedade e salienta-se a emergência da EDS, como desafio face à necessidade de (re)organização da sociedade na sequência da complexificação das relações entre o ambiente, a sociedade e a economia. Conclui-se este capítulo, com uma reflexão sobre como a escola, com as suas limitações (Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira, 1999), tenta corresponder a esses desafios da EA e da EDS.

No terceiro capítulo apresenta-se a informação sobre o processo metodológico do estudo, fundamenta-se a sua natureza, e descreve-se a construção do questionário e os procedimentos da sua implementação, faz-se a caracterização da amostra de professores, justificando a sua seleção. Proceda-se de igual forma relativamente à descrição da construção do instrumento de análise documental. Termina-se com a apresentação dos procedimentos de análise de dados quer relativamente aos resultados dos questionários quer relativamente à análise documental.

No capítulo quatro são apresentados os resultados da análise, quer do inquérito a coordenadores do programa Eco-Escolas, quer da análise e interpretação das evidências emergentes da análise documental e da análise empírica, isto é, o discurso da política educativa nacional no âmbito da EA e da EDS.

No último capítulo apresentam-se as conclusões do estudo e reflete-se sobre as práticas de EA e de EDS vividas nas escolas do ensino básico e sobre as implicações que a AFC trouxe a essas práticas. Termina-se com uma referência às limitações do estudo realizado.

Finalmente, apresenta-se a listagem das referências bibliográficas utilizadas e, em Anexo, o instrumento de recolha de dados construído (questionário).

2. As escolas no caminho da EA e da EDS

Na presente dissertação foca-se a nossa atenção nos esforços perpetrados pela escola e pelos agentes educativos para a implementação da EA e da EDS, partindo do pressuposto que essas práticas permitem aos alunos do ensino básico adquirir competências que os preparem para a sociedade do futuro e, portanto, contribuem para o sucesso educativo.

Nesse sentido, entende-se que o sucesso educativo não é, apenas, aquele que se traduz nos *rankings* das escolas, baseado no desempenho dos alunos na realização dos instrumentos de avaliação externa, mas nas competências necessárias à obtenção de sucesso na vida, como participantes ativos numa sociedade do futuro que se pretende crítica, promotora de valores e ações sustentáveis, ambiental e socialmente mais justa.

Assim, analisando-se o caminho percorrido até aqui, procurou-se compreender como a escola se está a preparar para os desafios colocados por esta realidade do futuro, que exige a consolidação da Escola como instituição promotora da EA e da EDS e como a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) poderá contribuir para esses desafios.

2.1. Da sala de aulas ao mundo global e complexo

A escola, como instituição, constituiu-se historicamente quando se reconheceu, de forma sistemática, a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes constitui o currículo da escola. De acordo com Roldão e Almeida (2018), “conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, consequentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar” (p. 9).

Efetivamente, considerando as mudanças contínuas a que sociedade está sujeita e, consequentemente, a escola, não é possível conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos e na organização e modelos de trabalho, a partir de serviços centralizados, com vista a encontrar respostas para problemas de ocorrência local. As sociedades, do ponto de vista étnico, cultural e linguístico, são cada vez mais heterogéneas. A escola é hoje um espaço de inclusão, como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Diário da República, 2018a), o que é incompatível com modelos de trabalho rígidos,

sequências de abordagem de conteúdos repetitiva e descontextualizada, que só pode conduzir ao insucesso. Aliás, essa realidade é outra variável que quebra uma herança que data “dos séculos XVIII e XIX e que refletia [essa estrutura] na sua organização e currículo: organização de turmas na base do princípio da norma e da rentabilização de recursos materiais e humanos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 13). O sucesso escolar de uma geração multicultural e com múltiplas capacidades, passa pela possibilidade da escola responder aos múltiplos interesses dos seus alunos e de promover processos de ensino-aprendizagem contextualizados, diversificados e ricos, capazes de promover o desenvolvimento holístico de todos.

Convém realçar a importância das medidas adotadas por António Sérgio, enquanto Ministro da Instrução Pública na segunda década do século passado, assim como a atualidade e modernidade de algumas das reformas postas em prática, como referido por Sousa (2011) pois, já na época, “considerava fundamental a criação de um organismo que conseguisse ter uma visão global das necessidades do sistema de ensino português” (p. 25), e que a escola, ao invés de se focar em ensinar a ler, a escrever e a contar, devia dar primazia ao pensamento criador e ao desenvolvimento intelectual, através de um ensino ativo, demonstrativo e lógico. Sem dúvida que a continuidade de tais ideias (em vez do retrocesso que se registou ainda na 1.^a República e depois no Estado Novo) poderia ter contribuído, de forma indelével, para a reforma do sistema educativo português e para o ressurgimento e modernização de Portugal.

Muito mais recente, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constituiu-se como um marco histórico ao estabelecer que o sistema educativo deveria ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitude e sentido de cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de concretizar a perspetiva holística da educação. E, nesta perspetiva, a formação de atitudes é um ponto fundamental, como já referia Piaget (1987) quando alertava para a importância do “ser social”, de alguém que se relaciona com os seus semelhantes de forma equilibrada, que tem presente os legados da história e assim constrói uma narrativa coletiva que garanta o futuro. Naturalmente, este despertar da responsabilidade coletiva face a um mundo complexo e em constante mudança, ambiental, económica, social, debatendo-se com crises sucessivas, em que se incluem as migrações, as alterações climáticas, os conflitos religiosos, a pobreza e as desigualdades, torna imperativo encontrar o caminho para os tão desejados progresso e desenvolvimento baseados no equilíbrio que permita ao ser humano uma convivência na e com

a Terra. Tal exige um processo educativo orientado para alterações de atitudes e de comportamentos em matéria de ambiente e de sustentabilidade.

A mudança de paradigma, tornando a escolaridade imprescindível e obrigatória, foi acompanhada por esforços de intelectuais, profissionais e de especialistas da Educação, para preparar a escola e os seus agentes para um mundo cada vez mais complexo que requer uma formação exigente. Nos novos tempos tem aumentado a responsabilidade de professores e profissionais da educação pois, tal como referido por Gonçalves e Rodrigues (2016), “eles têm de dar resposta a múltiplas tarefas, e promover as aprendizagens dos seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, sem esquecer que devem considerar as suas características pessoais e sociais” (p. 14).

A sociedade portuguesa, em permanente mudança, consumou a escolaridade “obrigatória” para todos. No entanto, construir uma educação escolar para todos não é a mesma coisa que construir com todos uma escola, tantas são as diferenças entre as crianças e jovens, desde o seu nível de desenvolvimento, os seus recursos disponíveis para a aprendizagem, as suas motivações e interesses, e, claro, a sua origem socio-económica-cultural. A escola precisa de desenvolver processos que estejam focados na realidade exterior à própria escola e à sala de aula, que considerem os problemas atuais da sociedade global e local e que, dessa forma, trabalhando com os alunos em abordagens diversificadas, ativas, se possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades múltiplas e de atitudes e valores sociais.

Uma política educativa, centrada nas pessoas, que garanta a igualdade de acesso à escola e ao sucesso educativo, requer abordagens contextualizadas dos problemas com que toda a sociedade se confronta. É neste contexto que a EA e a EDS podem ter um papel de relevo.

2.2. A Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

No enquadramento inicial da investigação tornou-se pertinente clarificar os conceitos e a relação entre a EA e a EDS, no sentido de identificar as suas diferenças, a sua complementaridade e os seus contributos para minorar as crises instaladas na sociedade contemporânea, sejam ambientais, sociais ou económicas.

A pandemia de Covid-19 que vivemos, pelos desequilíbrios causados, pela rapidez com que se alargou a todo o mundo, pela fragilidade que demonstraram as sociedades, mesmo as habitualmente consideradas mais desenvolvidas, veio mostrar os “pés de barro” do homem, muitas vezes considerado o ser supremo do mundo, e a interdependência global das sociedades. A necessidade de lutar contra um inimigo invisível, veio tornar mais atual a necessidade da ciência e da educação, no respeito pelos valores éticos.

Ora, como é preconizado por Schmidt, Nave e Guerra (2010) “poucos temas facultarão hoje um encontro de saberes, exigência crítica, estímulo cívico e projeto de futuro como a educação ambiental (EA) e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” (p. 17).

Mas, o que se entende por EA e por EDS?

Regista-se que podem existir para cada conceito uma pluralidade de definições. Por exemplo, vários autores (Caride & Meira, 2004; Guerra, 2009) discutem uma eventual ambiguidade ou indefinição do conceito de desenvolvimento sustentável; Jickling (1994), citado por Kopnina (2020), refere como o “desenvolvimento sustentável, quando aplicado à educação, resulta frequentemente em contradições” (pp. 3, 4); para Gomes (2012), a EDS terá “emergido da procura de um desenvolvimento das sociedades que seja sustentável e não ponha em causa a existência da própria humanidade” (p. 11); mas Mckeown e Hopkins (2003) referem que “algumas pessoas insistem que a EDS inclui a EA e outras o oposto, que a sustentabilidade é parte da EA” (p. 123).

Se a EA desempenhou, nas últimas décadas do século XX, um papel fundamental, alertando as crianças e jovens para o impacto do homem sobre o ambiente e sobre a própria vida dos seres humanos, é também verdade que os problemas ambientais, sociais e económicos se têm intensificado. Turan (2019) aponta o efeito enorme da ação dos professores na sensibilização dos seus alunos para as questões ambientais, desempenhando um papel fundamental na preparação das gerações futuras, mesmo quando os resultados mostram que, por vezes, esses educadores são impotentes na promoção de estilos de vida mais sustentáveis, numa sociedade insustentável (Mckeown & Hopkins, 2003).

Objetos de discursos inflamados, a EA e a EDS têm pontos em comum. Hesselink, Kempen e Wals (2000), consideram que tem havido uma mudança de práticas de EA para a EDS, como uma perspectiva de evolução, apontando variantes como as registadas no Quadro 1.

Quadro 1: A EA e a EDS (Adaptado de Hesselink et al., 2000).

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

A controvérsia sobre a pertinência da EDS e se ela veio ou não ocupar o espaço da EA foi estudada por Gaudiano (2004). Partindo de um questionário, aplicado a um painel de especialistas, alguns presentes na Conferência Internacional de EDS, organizada pela Universidade do Minho, entre 18 e 14 de maio de 2004, procurava saber se a transição da EA para a EDS era conveniente, inconveniente, ou nenhuma das anteriores. Os resultados, vertidos no Quadro 2, mostraram o grau de divisão das opiniões dos inquiridos: o argumento de maior peso na explicação da “conveniência” (34%) da mudança da EA para a EDS seria o facto de a EDS permitir envolver temas sociais e económicos e não só temas ecológicos na intervenção educativa; mas esse foi exatamente o mesmo motivo invocado pelos participantes que consideraram ser “inconveniente” a mudança de EA para EDS (35%). Porém, estes também referiram que a transição pode ser associada à “falta de apoio institucional e político à EA”, designadamente colocando ministérios de governos em conflito nas orientações a seguir e na aplicação de recursos, com prejuízo para a EA. De referir também que 34% dos inquiridos considerou que essa transição implicaria a perda do potencial simbólico construído a nível local com muitas dificuldades e com um grande potencial transformador. Globalmente, de acordo com o estudo apresentado, a maioria dos inquiridos aponta mais inconvenientes que vantagens na transição da EA para a EDS ou seja, que a EDS não deveria substituir a EA.

Quadro 2: Argumentos considerados na transição da EA para a EDS (Adaptado de Gaudiano, 2004).

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

Os exemplos anteriores (Hesselink, Kempen & Wals, 2000 e Gaudiano, 2004), mostram que, com as devidas ressalvas, há duas tendências diametralmente opostas na interpretação das relações entre a EA e a EDS: uma em que a EA é a principal influência da EDS e, portanto, a EDS tem as suas raízes na EA; a outra, em que a EDS surgiu de forma autónoma como resultado da necessidade de concretizar os objetivos do DS. Nos tópicos seguintes descreve-se o caminho que nos trouxe a esta discussão.

2.2.1 Perspetiva histórica e conceptual da EA

A Conferência de Estocolmo (Nações Unidas, 1972), é considerada um dos primeiros marcos do debate internacional em matéria de EA. Definiram-se princípios e orientações para um programa de EA a ser implementado de forma contínua, multidisciplinar, integrando as diferenças regionais e orientado para os interesses nacionais. Assim, a EA deveria ser entendida como

um processo que visa formar uma população consciente e preocupada com o Ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam. (INAMB, 1989, p.11)

Na sequência da Carta de Belgrado (UNESCO, 1975) e da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1977), os objetivos da EA podem ser organizados em cinco categorias, a saber:

a) Consciência - ajudar os grupos sociais e os indivíduos a tomar consciência do ambiente global e dos seus problemas e sensibilizá-los para estes assuntos;

b) Conhecimentos - ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir uma compreensão fundamental do ambiente global, dos problemas que lhe estão associados, da importância da humanidade, da responsabilidade e do papel crítico que lhe incumbem;

c) Atitudes - ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir o sistema de valores e sentimentos de preocupação pelo ambiente e uma motivação suficientemente forte para participarem ativamente na melhoria e proteção da qualidade do ambiente;

d) Competências - ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir as competências necessárias à solução dos problemas do ambiente;

e) Participação - proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos oportunidades para se envolverem. (IPAmb, 1999, p. 13)

Assim, a EA deve ser um processo permanente que permita a consciencialização e formação de todos os indivíduos face aos problemas do ambiente e os torne capazes de intervir, criticamente, na procura de soluções para esses problemas, presentes e futuros.

Este foco na ação é essencial no cumprimento dos objetivos da EA, e foi reforçado na Carta de Aalborg (AAVV, 1994) e na Declaração de Thessaloniki (UNESCO, 1997), que referem que as ações de EA devem ser de natureza interdisciplinar e ter em consideração os conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, e promover a mobilização e participação dos cidadãos (Jacobi, 2005).

Os eventos sucessivos, organizados pela ONU, evidenciam a importância do trabalho pedagógico para a tomada de consciência das verdadeiras dimensões dos problemas ambientais da sociedade, apelando, com toda a urgência possível, para implementação de processos de EA, incluindo-os no currículo escolar. Em 1988, a (então) Comunidade Económica Europeia, propôs a inserção da EA no ensino formal, e definiu os objetivos, os princípios fundamentais e as ações a empreender nos estados-membros (Schmidt, Nave & Guerra, 2010).

No Quadro 3 apresenta-se uma síntese das características da EA de acordo com as propostas da UNESCO (1975). Pode constatar-se como os processos educativos estavam orientados para desenvolver capacidades nos indivíduos e grupos sociais, utilizando a informação científica pertinente sobre o ambiente e os seus problemas, de forma a desenvolver atitudes e valores, e capacidades de intervenção; posteriormente, seria necessário avaliar as ações propostas e assegurar que eram assumidas decisões responsáveis.

Quadro 3: Características da EA (Adaptado de UNESCO, 1975).

1	Permanente
2	Foco nos problemas globais
3	Interdisciplinar
4	Orientada para compreender e resolver os problemas
5	Participativa
6	Ação local, pensamento global
7	Investigação-ação como ferramenta metodológica
8	Pode desenvolver-se em contexto formal, não formal ou informal

2.2.2 Perspetiva histórica e conceptual da EDS

A reorientação das conceções sobre EA incluindo princípios da sustentabilidade social, económica e cultural, destaca-se a partir da Cimeira da Terra, no Rio de Janeiro (Nações Unidas, 1992), e da Conferência de Thessaloniki (UNESCO, 1997), ou seja, a EA deveria requerer uma visão contextualizada da realidade e o Ambiente deveria ser considerado um sistema multidimensional e complexo.

Efetivamente, as expressões “sustentável” e “desenvolvimento sustentável” apareceram a partir dos anos 80. O DS foi definido no chamado “Relatório Brundtland” (UNESCO, 1987), elaborado pela Comissão Mundial de Ambiente e Desenvolvimento coordenada pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Marlem Brundtland – o relatório o “Nosso Futuro Comum”. Aí, o “desenvolvimento sustentável” foi considerado como desenvolvimento que permite alcançar as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações

satisfazerem as suas próprias necessidades. Este conceito implica a consideração de três dimensões distintas em todas as ações do homem: ecológica (natural), económica e social.

De acordo com Cachinho (2011), o DS “implica, em grandes linhas, que as comunidades humanas, planeiem e desenvolvam a sua ação de forma concertada, em três grandes domínios: a economia, a sociedade e o ambiente” (p. 3). A Figura 1 evidencia como o desenvolvimento sustentável decorre da estreita articulação entre o uso eficiente e racional dos recursos, tanto em termos espaciais como temporais, e o apelo para a ação no presente, pensando no futuro que se quer construir, com uma sociedade globalmente mais justa.

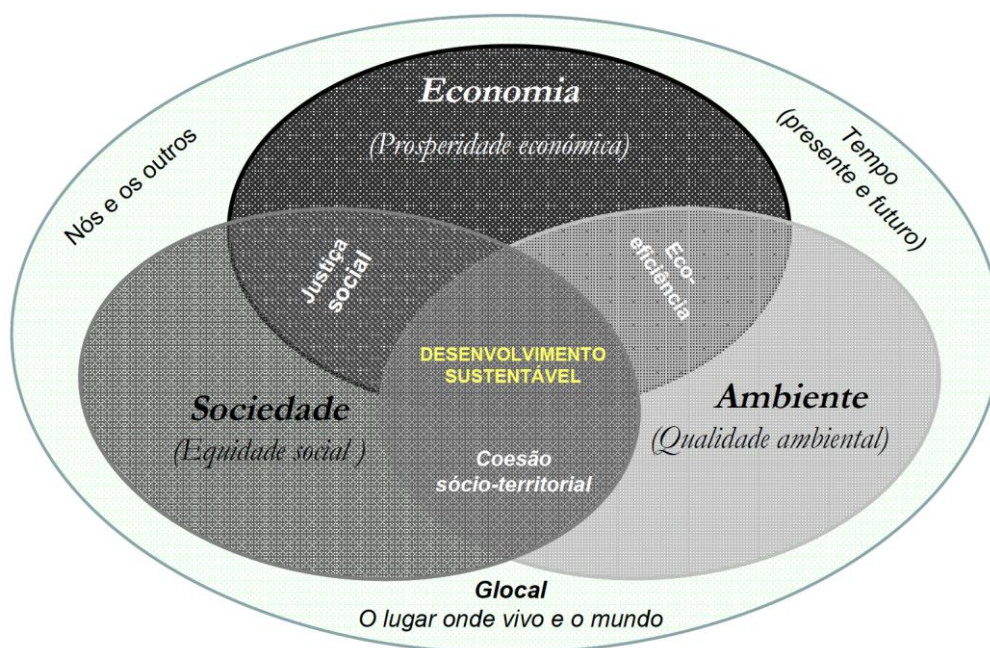


Figura 1: Modelo de desenvolvimento sustentável (Cachinho, 2012, p. 160).

Na Conferência do Rio (1992), o tema principal foi o DS. Dois documentos fundamentais tiveram aí origem: o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em que se acordaram os princípios fundamentais da educação, realçando o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a diversidade; e a Agenda 21, que traça as metas globais para o séc. XXI (Matos, Cabo, Fernandes & Ribeiro, 2016).

Sob o lema “pensar globalmente, agir localmente”, a Agenda 21 define 21 indicadores que devem ser aplicados a cada realidade local, segundo Artigas (2004), estabelecendo os conceitos operacionais para a aplicação de uma política de DS, através de Planos de Ação a

serem implementados a nível global, nacional e local, pelas organizações internacionais, pelos Governos e Autoridades Locais, bem como pelos cidadãos.

Em Joanesburgo, a Conferência das Nações Unidas sobre DS (World Summit on Sustainable Development [WSSD], 2002) consolidou a visão de um mundo no qual todos os cidadãos do mundo tenham a oportunidade de aceder à educação e adquirir valores que fomentem práticas sociais, económicas e políticas que contribuam para uma transformação positiva da sociedade. Desde então, diversos países passaram a considerar o DS como componente da sua estratégia política, conjugando ambiente, economia e aspetos sociais, e a EDS ganhou peso como mostra a adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, no período de 2005 a 2015 (Mota et al., 2005).

O desenvolvimento de sucessivas Conferências Mundiais e iniciativas internacionais com foco na EDS, permitem identificar a EDS como um processo educativo de carácter transversal a toda a sociedade, abrangendo todos os seus aspetos, numa perspetiva de interdependência das ações com vista a uma educação mais justa, equitativa e equilibrada, potenciadora de uma sociedade mais justa, económica, ambiental e socialmente (Nay-Valero, & Cordero-Briceño, 2019).

Tal não significa que a EDS descure o valor dos conhecimentos científicos específicos de cada área, da Ecologia, das Ciências Naturais, da Economia ou da História e da Antropologia, entre outras especialidades. Como refere Soromenho-Marques (2010), a EDS requer a “mobilização (...) do conhecimento objetivo e aprofundado das matérias concretas que afligem e condicionam o nosso modelo de civilização, contribuindo assim para a criação de valores, políticas e práticas (...) indispensáveis para a reforma da nossa sociedade” (p. 29).

Algumas das características da EDS são evidenciadas pela UNESCO (2005), no âmbito da proclamação da década para o DS, tal como registado no Quadro 4. Pese embora não haja modelos universais de EDS pode constatar-se que tem uma perspetiva de formação orientada para o futuro, preocupada com o desenvolvimento da capacidade crítica dos indivíduos e da sociedade, considerando abordagens globais e multifacetadas dos problemas complexos, locais e globais.

Quadro 4: Características da EDS (Adaptado de UNESCO, 2005).

1	Orientada para o futuro
2	Crítica de uma sociedade predominantemente orientada para o mercado e o consumo
3	Sensível às diferentes realidades (atenta ao contexto)
4	Propõe uma abordagem sistémica de problemas complexos
5	Orientada para a comunidade e a solidariedade
6	Preocupada com o processo (criação de condições para a aprendizagem social)
7	Aberta a novas formas de pensar e fazer
8	Preocupada com a conexão entre equidade social, económica e ambiental, a nível local, regional e global.

Depois de analisadas as características da EA e da EDS, é possível apontar, como semelhanças, o processo de educação permanente na esfera formal e informal, a interdisciplinaridade, a contextualização das aprendizagens, a ação participativa que parte dos problemas locais mas com pensamento global, quer dizer, no efeito dessa ação na mudança de comportamentos individuais que terão contributos à escala planetária. As diferenças entre EA e EDS situam-se no objeto de estudo, nos tipos de aprendizagem e na conceção axiológica.

A urgência de situação vivida obriga a investir na EA e na EDS de modo a preparar as crianças e os jovens, e a população em geral, de forma a nascer daí uma transformação positiva da sociedade. É necessário que todos tenham a oportunidade de receber uma educação e de aprender os valores, comportamentos e modos de vida necessários para um futuro sustentável. Como refere a UNESCO, remetendo para as metas de Aichi, “a EDS pode proporcionar o conhecimento, a consciência e a ação que capacita as pessoas a transformarem-se a si próprias e a transformarem as sociedades” (UNESCO, 2021, p. 2). Tal aposta implicará ter paciência e saber esperar, nalguns casos; noutros, será urgente pressionar mudanças para que a expressão “desenvolvimento sustentável” possa ter sentido e deixar de ser sinónimo de utopia.

2.3. Programas de EA e EDS

A concretização da EA e da EDS tornou-se um desafio constante para os sistemas educativos e para a escola, em particular. Consubstanciar os processos educativos, levá-los para além das quatro paredes de uma sala de aula e tornar possível que o conhecimento não seja, de facto, meramente conceptual, mas seja o alicerce para uma mudança concreta nas sociedades, é complexo e difícil.

No caso português, como referido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos (...) para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Diário da República, 2018b, p. 2938). Neste contexto, as escolas têm sempre um papel fundamental, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento, de capacidades e atitudes das crianças e jovens, mas também ganha particular relevância a educação extraescolar, em contextos não formais ou informais. Em conjunto, com os diferentes contributos, a educação deve ser capaz de criar jovens detentores das melhores bases necessárias para um olhar crítico conducente à sustentabilidade. Para tal, todas as entidades que trabalham direta ou indiretamente com as escolas devem estar profundamente envolvidas na dinamização de projetos que atraiam os mais novos e os estimulem e entusiasmem neste processo de mudança permanente.

Existem bons exemplos, como o programa Eco-Escolas, sob a égide da *Foundation for Environmental Education*, que visa incluir os jovens em processos de aprendizagem ativos, envolvendo-os diretamente em dinâmicas fortes e que acolhem contributos de organizações não governamentais (ONG) que trabalham no terreno e que têm projetos diversificados.

Torna-se importante criar outros projetos, curriculares ou extraescolares, que sejam estimulantes e que façam a diferença, que impliquem os jovens na vida cívica e política, na intervenção no espaço público, em particular no espaço público de proximidade.

Mas é também importante que a EA e a EDS estejam, efetivamente, presentes na escola e nas abordagens curriculares. Se a reorganização curricular no ensino básico e do ensino secundário de 2001 e 2002 (Decreto-Lei n.º 6/2001; Decreto-Lei n.º 209/2002) consagrava áreas curriculares não disciplinares cujos objetivos pedagógicos e as competências a adquirir

pelos alunos podiam contribuir para abordagens focadas na EA e na EDS, a verdade é que constituíram uma oportunidade perdida. Como referido por Schmidt et al. (2010) “as escolas foram de certa forma abandonadas a si mesmas em termos de Educação Ambiental/Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (p. 52).

É verdade que as orientações curriculares, em alguns casos, parecem copiar os melhores exemplos, como o que chega da Alemanha onde o currículo escolar privilegia atividades ao ar livre, justificada “com duas razões fundamentais: aumentar a ligação dos alunos com a natureza e influenciar a sua aprendizagem, através da possibilidade de descobrir, observar e interpretar diretamente o ambiente natural” (Dieser & Bogner, 2015, citados por Martins & Veiga, 2017, p. 659). Mas os recursos escassos, a falta de autonomia das escolas, a rigidez das estruturas organizativas, a falta de articulação e, mesmo, as contradições do discurso político, têm limitado abordagens em que os problemas ambientais e os seus impactos sejam efetivamente trabalhados e discutidos por e com os alunos.

Foi neste cenário que foi introduzida a área de Cidadania e Desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), confiando na formação humanista dos professores e procurando a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados através de uma configuração transversal que permite englobar a EA, entre outras, como a educação para a saúde e a defesa do consumidor. Esta inclusão no currículo do ensino básico, segundo o artigo 6.º do referido Decreto-Lei, conecta-se com a Estratégia nacional de educação para a cidadania, ENEC (Monteiro et al., 2017) que visa o desenvolvimento de competências fundamentais no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, capazes de contribuir para uma cultura de democracia; essas aprendizagens podem ter impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural. Poderá, pois, haver aqui enquadramento para abordagens de EA e de EDS, a nível curricular.

Efetivamente, de acordo com a ENEC (Monteiro et al., 2017, p. 7) “os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos” (quadro 5). O primeiro, de carácter obrigatório, para todos os níveis e ciclos de escolaridade, inclui explicitamente os temas DS e EA. Mas outros temas podem contribuir para a EDS, como a educação para o consumo, ou para a EA, como o bem-estar animal.

Quadro 5: Organização dos domínios a abordar em Cidadania e Desenvolvimento

(Adaptado de Monteiro et al., 2017).

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Direitos humanos Igualdade de género Interculturalidade Desenvolvimento sustentável Educação ambiental Saúde	Sexualidade Média Instituições de participação democrática Literacia financeira e educação para o consumo Segurança rodoviária	Empreendedorismo Mundo do trabalho Risco Segurança, defesa e paz Bem-estar animal Voluntariado Outros - escala local
Obrigatório para todos os níveis e ciclos	Obrigatório pelo menos em dois ciclos	Opcional em qualquer ano ou ciclo

Apesar dos aspetos mencionados, que parecem apontar para um discurso político-administrativo que vai ao encontro da EA e da EDS (repare-se que os temas de EA e DS serão obrigatórios para todos os níveis e ciclos de ensino básico), apresenta-se um caminho repleto de obstáculos, que requer esforço no sentido de consolidar uma colaboração na e da escola conducente à concretização dos pressupostos da EA e da EDS. Isso é da responsabilidade de todos – professores, agrupamentos, estruturas organizativas e políticas, organizações parceiras das escolas – e só essa colaboração pode ter verdadeiro impacto na abordagem pedagógica da EA e da EDS.

Porém, importa recordar que a escola é um espaço de tensões entre as soluções de curto e longo prazo, como descrito por Delors (2001, p. 15), o “domínio do efémero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efémeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos”. Não raras vezes, as opções políticas resultam de tentar dar respostas e soluções rápidas aos problemas de um dado momento, quando muitos dos problemas necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a implementar. Os intervenientes na escola, frequentemente, têm de lidar com um desfasamento entre as mudanças na sociedade e a definição e desenvolvimento de políticas educativas, ou seja, a capacidade dos sistemas educativos se adaptarem às novas exigências (Delors, 2001).

2.4. Escolas promotoras da EA e EDS e o desafio da Autonomia e Flexibilidade Curricular

Uma das questões que os alunos colocam frequentemente é se aquilo que aprendem na escola é verdadeiramente relevante para as suas vidas, para a sociedade ou, no limite, se o que aprendem ajuda a garantir a sobrevivência do nosso planeta. A resposta a esta questão será afirmativa se a escola promover a EDS, como refere a UNESCO (2021). Através de processos de ensino e aprendizagem que considerem os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável, a escola contribui para a universalidade do direito à educação e desencadeia comportamentos e modos de vida necessários para se alcançar um futuro sustentável.

Mas, de acordo com Gomes (2012, p. 277) “uma escola que se desenvolva no sentido da EDS exige mudanças do ponto de vista do ensino e aprendizagem, da política e organização escolares e das suas relações externas com a comunidade”. Neste cenário, é necessário reformular os conteúdos curriculares, as metodologias e as práticas desenvolvidas na escola e, no fundo, diversificar os percursos educativos, adaptando-os à complexidade da sociedade atual. Neste contexto, as Escolas promotoras de EA e EDS são aquelas que escolhem, apesar das limitações da sua autonomia, a EDS como o fundamento da sua missão e do seu Projeto Educativo “como um princípio essencial a ter em conta quando se planifica, quer a vida diária da escola, quer as suas mudanças e desenvolvimento de longo prazo” (Breiting, Mayer, & Mogensen, 2006, p. 4). Tal exige que a escola tenha capacidade e autonomia para construir o seu próprio caminho.

A EA e a EDS tratam de aspetos da dependência dos seres humanos relativamente ao ambiente e do acesso aos recursos naturais, hoje e no futuro, mas igualmente abordam aspetos de participação, de eficácia pessoal, de igualdade e de justiça social, que são essenciais à preparação dos alunos para o seu envolvimento na proteção e na gestão do ambiente e no desenvolvimento sustentável. Isto implica o envolvimento de toda a escola num processo do tipo de investigação-ação, aceitando que o desenvolvimento escolar é um processo complexo, em parte imprevisível, o que requer uma avaliação e revisão regulares das práticas desenvolvidas. Tal avaliação deve seguir critérios de qualidade, que devem incidir em diversos domínios, como é proposto por Breiting et al. (2006) e mostrado no Quadro 6.

Quadro 6: Organização dos domínios relativos aos critérios de qualidade para Escolas-EDS (Breiting et al. 2006, p. 14).

Critérios de qualidade relativos aos processos de ensino e aprendizagem	Critérios de qualidade relativos à política e organização escolares	Critérios de qualidade relativos às relações externas da escola
Domínios		
1. processos de ensino e aprendizagem 2. resultados visíveis na escola e na comunidade local 3. perspetivas para o futuro 4. “cultura da complexidade” 5. pensamento crítico e a linguagem da possibilidade 6. clarificação dos valores e do seu desenvolvimento 7. ação prospetiva 8. participação 9. conteúdo disciplinar	10. política e planeamento escolares 11. clima da escola 12. gestão da escola 13. reflexão e a avaliação das iniciativas da EDS ao nível da escola	14. cooperação com a comunidade 15. redes e parcerias

A implementação plena da EA e da EDS requer, como referido, um certo grau de autonomia da escola, para adaptar as orientações globais das estruturas políticas ao seu contexto económico, cultural e social. A autonomia e a flexibilidade curriculares não são conceitos novos: Crahay (1996) já apontava Portugal com um dos exemplos em que, no 1.º ciclo do ensino básico, “o número de horas a atribuir às diferentes disciplinas é deixado à apreciação dos professores e o programa é tido como flexível” (p. 14); Benavente (1993), recomendava a mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre professores de uma instituição no pressuposto de que a matriz curricular devia potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização e, portanto, devia ser possível (re)organizar os processos de ensino-aprendizagem em função do contexto específico daquela escola e grupo de alunos.

Convém recordar os trilhos percorridos relativamente à AFC, desde o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (Diário da República, 1992), que, considerando as especificidades da comunidade educativa, atribuía ao conselho pedagógico da escola uma maior intervenção no processo de avaliação dos alunos. A mudança de milénio trouxe consigo pressões crescentes sobre a avaliação e o conceito de sucesso escolar, mas também sobre os

processos educativos pois “se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade” (Alarcão, 2001, p. 25).

As alterações legislativas de política educativa foram objeto de um longo e continuado trabalho com as comunidades educativas, através da reflexão participada sobre os currículos escolares que viria a ser vertido no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Diário da República, 2001). Passava-se, então, de uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir em todas as salas de aula para um currículo atento aos contextos reais das crianças e da comunidade, apoiado na crescente autonomia das escolas.

Nos anos 2011 a 2014, o país esteve sujeito a medidas de austeridade com cortes significativos no investimento público, nomeadamente no setor da educação. Fruto dessa política, houve uma reorganização da rede escolar traduzida no aumento de Mega agrupamentos de escolas. Daí resultou a extinção de recursos que colocaram em causa a adaptação da escola às especificidades do seu ambiente e da sua comunidade, porque a administração das escolas passou a ser centralizada. Por outro lado, a título de exemplo, a Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e o Emprego (Ministério da Economia, 2013) estabelecia uma aposta clara no ensino profissional e aprendizagem dual (modelo em que os alunos passariam até 40% do seu tempo curricular nas empresas), que tinha em vista qualificar os jovens “para o ingresso no mercado de trabalho”. Focava-se assim, a atenção não no desenvolvimento holístico das crianças e jovens, incluindo a sua capacidade crítica e de intervenção na sociedade, mas no desenvolvimento de um trabalhador eficaz para “reformas” onde se incluía a legislação laboral. Estas mudanças políticas tiveram reflexos nas comunidades escolares e suas dinâmicas.

Ainda nesse período, foi introduzida a avaliação externa, com efeitos na progressão das crianças; visava, alegadamente, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico. A Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Diário da República, 2012a), definiu metas curriculares, quer dizer, os objetivos mínimos que todas as crianças deviam atingir para terem sucesso. Só que, no essencial, esses objetivos centravam-se no domínio de conhecimentos básicos e não consideravam aprendizagens no domínio das capacidades transversais ou das atitudes. Mesmo no 1.º ciclo do ensino básico, foram introduzidos exames nacionais no 4.º ano de escolaridade, ao abrigo do Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (Diário da República, 2012b). Estes factos abalaram os

pressupostos da autonomia, promoveram uma hierarquização e abriu portas a uma segmentação precoce do sistema educativo. Apesar de se manter um discurso de flexibilidade, autonomia, diferenciação e inovação, os resultados do processo ensino-aprendizagem passaram a centrar-se demasiado nos resultados da avaliação externa, surgindo a retenção como uma inevitabilidade, em contradição com as medidas de promoção do sucesso escolar proclamadas.

A entrada em funções do XXI Governo Constitucional, em outubro de 2015, reverteu algumas políticas educativas persistindo, no entanto, os cortes no investimento em educação. Muitas das escolas enfrentam dificuldades em manter os seus recursos e infraestruturas adequados, falta de materiais didáticos, equipamentos desatualizados. A redução do número de professores, como parte dos esforços para reduzir os gastos com pessoal, fez aumentar a carga de trabalho para os outros professores, designadamente nas respostas necessárias ao apoio de alunos com necessidades especiais (Benavente et al., 2014). Foi neste contexto que as comunidades educativas acolheram as alterações legislativas que visavam a AFC.

De acordo com Cohen e Fradique (2018) “as potencialidades da AFC são inúmeras e distintas, dependendo sempre do contexto de aplicação e dos seus atores” (p. 16), em linha com o preconizado por Freire (2002) “ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p. 41). Na verdade, o relatório da OECD (2021) rumo a um "currículo do século 21", apontava a importância da autonomia das escolas para tomar as suas decisões face à necessidade de currículos flexíveis e adaptados às circunstâncias complexas de cada escola. Se o foco do relatório era a ideia de melhorar a aprendizagem e o bem-estar dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante para a sua vida social e futura, reconhecia também que as escolas enfrentam realidades complexas, lacunas, (des)igualdades, e era necessário adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos, particularmente dos mais vulneráveis, e promover a igualdade e a inclusão.

Perante as inquietações pedagógicas e os esforços das comunidades educativas, a pertinência de muitas propostas mostrou que “dotar as escolas de mais autonomia, possibilita a identificação das «opções curriculares eficazes», sendo que esta tomada de decisão não deve ser fruto de um trabalho isolado, mas deve, sim, decorrer da mobilização dos diversos atores educativos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16), numa lógica de trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos, designadamente os professores.

Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho – Autonomia e Flexibilidade Curricular – reconheceu “a dificuldade do sistema e das escolas se reorientarem, no sentido da efetiva (...) autonomia” (Roldão & Almeida, 2018, p. 5) e procurou reposicionar a autonomia das escolas para recriar os currículos em face das suas próprias realidades. Dava, assim, resposta às inquietações, isto é, tornava possível um currículo personalizado, baseado em conteúdos flexíveis, e promotor de competências interdisciplinares, capaz de conduzir alunos com características e capacidades muito diversas a níveis de aprendizagem e de desenvolvimento compatíveis com o PASEO. A escola tornar-se-ia assim uma escola inclusiva onde todos eram chamados à participação. No Quadro 7 estão patentes as principais potencialidades que se abrem à escola com AFC - a escola desejada para o séc. XXI - quando comparada com a escola tradicional ou, nos termos utilizados, a “escola que conhecemos” (Cohen & Fradique, 2018).

Quadro 7: Potencialidades da AFC no papel da escola (Adaptado de Cohen & Fradique 2018, p. 19).

Escola que conhecemos	Possibilidades da AFC (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)	Escola do século XXI
<ul style="list-style-type: none"> • Uniforme. • Pretensa igualdade de oportunidades reforça desigualdades. • Apenas alguns aprendem. • Rígida. • Fechada sobre si própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos (artigo 26.º). • Escola participada, isto é, que «deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação (artigo 26.º). 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível. • Inclusiva, sensível à diversidade, aos contextos, ao aluno real. • Mobiliza dispositivos de monitorização e de compreensão das situações educativas. • Diferenciação positiva e inclusiva através da diversificação e individualização de experiências de ensino-aprendizagem. • Ambiente positivo favorável à aprendizagem. • Aberta à comunidade. • Inovadora. • Tecnologias digitais.

Nesta conjuntura, cabe às escolas e aos professores a operacionalização das orientações preconizadas no Decreto-Lei n.º 55/2018:

Às equipas educativas e aos professores que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as “dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos” e às escolas o

estabelecimento de autonomia curricular, “num intervalo de variação entre 0% e 25%”.
(Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 12.º)

Mais uma vez, salienta-se que a política educativa reconhece que a inclusão e integração plena na escola requerem abordagens contextualizadas dos problemas (ambientais, sociais, culturais, económicos), adaptadas aos diferentes grupos, com implicação de todos os atores da comunidade educativa e, para isso, a EA e a EDS são fundamentais. Porém, a intervenção das estruturas escolares, na melhor das hipóteses, não vai além dos 25% do currículo...

3. Metodologia do estudo

Apresenta-se neste capítulo a metodologia da investigação levada a cabo referindo-se cinco pontos: a natureza da investigação, em que se clarificam elementos gerais da metodologia usada; os objetivos e as questões de investigação, através das quais se operacionalizam os aspetos que se pretendeu dar resposta; a seleção e caracterização das amostras, quer dos participantes quer dos documentos analisados, em que se apresentam os fundamentos da escolha no contexto da rede Eco-Escolas e das orientações da política educativa; os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, concretamente o inquérito por questionário e a análise documental; e, finalmente, os procedimentos para a aplicação desses instrumentos e para o tratamento e análise dos dados através da análise de conteúdo.

3.1. Natureza da Investigação

Freire (2002) registou que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 14), o que corroborava a importância do professor pesquisador, fazendo a investigação parte da natureza da prática docente. Também Afonso (2005), assumindo a perspetiva dos profissionais de educação, referia que importa refletir sobre as suas práticas e alterá-las, aperfeiçoando-as, assumindo uma postura de perseverança em prol de fazerem sempre mais e melhor “num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão” (p. 75). Porém, “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos” (Amado, 2017, pp. 21-22).

O investigador em educação depara-se, desde logo, com a variedade de conceitos atribuídos ao termo *educação*. Através da reflexão sobre o contexto educativo, as ações implementadas e os efeitos dessas ações nos sujeitos e no processo educativo, pode compreender melhor os problemas e criar mais e novas opções de ação com vista à melhoria das práticas; e essas novas ações proporcionam mais sobre o que refletir, num processo contínuo em busca de uma melhor educação tornando-a num campo de investigação qualitativa na

verdadeira ascensão do termo. Nesta acessão, a investigação em educação é, portanto, um campo por excelência de investigação qualitativa.

Convém referir as vantagens e desvantagens da investigação qualitativa mencionadas por Lakatos e Marconi (2003). Se o facto da pesquisa proporcionar uma grande variedade de dados (por vezes muito detalhados e que poderão ser usados mais tarde) é uma vantagem, pois o “acúmulo de informações sobre determinado fenómeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes”, por outro lado, uma das desvantagens, é o “pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados” (p. 189). De forma a mitigar o aspeto mencionado, os dados recolhidos foram analisados exclusivamente com vista a dar resposta às questões previamente formuladas.

Segundo Amado (2017), o estudo realizado teve presente que “a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica e procedimento” (p. 207). Desta forma, não se esqueceu que um estudo desta natureza considera o meio onde os dados são recolhidos e os sujeitos intervenientes, sem esquecer o meio envolvente e o contexto mais geral em que se enquadra – a escola.

Por outro lado, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), a investigação foi de carácter qualitativo pois foi um processo contínuo, que se foi construindo e modelando à medida que os dados foram sendo recolhidos.

A investigação desenvolvida obedeceu às características enunciadas uma vez que foi sendo feita a par do desenvolvimento da prática profissional e para dar resposta às dúvidas suscitadas por essa prática, corroborando Blaxter, Hughes e Tight (2010) “a investigação consiste numa pesquisa sistemática para encontrar respostas para um problema” (p. 62).

Dado o exposto, a metodologia adotada teria forçosamente de considerar os vários planos que a proposta atravessa – a escala global no âmbito das orientações da política educativa nacional sobre EA e a EDS; e a escala local no âmbito da implementação da autonomia e flexibilidade curricular, e da implementação da EA e da EDS nas escolas.

Foi exatamente para compreender estas práticas implementadas nas escolas de ensino básico, que se recorreu ao inquérito por questionário. Como referem De Ketele e Roegiers

(1999), o recurso a inquérito é necessário cada vez que há necessidade de informação sobre uma variedade de comportamentos, cuja observação, mesmo que possível, levaria demasiado tempo, ou seria completamente impossível porque se reportaria ao passado. O recurso a inquérito, segundo os mesmos autores, tem ainda a vantagem de permitir fazer projeções no futuro ou, como refere Denscombe (2007), permitir recolher informação que pode ser usada subsequentemente como dados para análise.

Se, consubstanciando o preconizado por Blaxter et al. (2010), o uso de questionários constitui uma técnica de investigação associada a uma estratégia quantitativa, e apesar da natureza desta investigação ser predominantemente qualitativa, optou-se pela utilização de um questionário porque permite abranger um maior número de respondentes e, portanto, ter um leque mais abrangente dos contextos de implementação da EA e da EDS. O facto de se incluir no questionário questões abertas, cujas respostas foram categorizadas posteriormente, atenua esse carácter quantitativo. Além disso, a forte componente que esta investigação apresenta no campo da análise documental coloca-nos numa posição de uma investigação de natureza qualitativa.

Procuramos assim encontrar respostas para as questões que nos propusemos responder, no contexto específico em que foi desenvolvida a presente dissertação.

3.2. Questões de Investigação e Objetivos

Comungando o preconizado por Amado, Costa e Crusoé (2014) “a variedade possível de problemas de investigação é enorme” (p. 309), pelo que foi fundamental limitar a pesquisa no sentido de a adequar à natureza do trabalho, aos seus objetivos e à sua (previsível) duração.

Tendo em conta a relevância da comunicação entre os organismos oficiais nacionais e as escolas, as próprias características das Eco-Escolas e a disponibilidade para investir nas novas orientações sobre EDS, pretendeu-se, como foi referido, distinguir a escala global – as orientações da política educativa nacional sobre EA e a EDS, e a escala local – a implementação dessas orientações, nomeadamente no quadro da AFC, isto é, distinguir o “discurso” das “práticas”, ficando assim definido a questão problema deste trabalho: “Que discurso e que práticas da Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável existem

nas escolas portuguesas e como são afetadas pelas alterações introduzidas pela Autonomia e Flexibilidade Curricular?”

Para melhor clarificar as respostas pretendidas foram formulados os objetivos do trabalho e as questões específicas que permitem operacionalizar a investigação. Assim, os objetivos definidos foram:

1. Refletir sobre a evolução da EA e sobre a emergência da EDS na política educativa portuguesa;

2. Analisar a comunicação do ME com a escola e os agentes educativos, com vista a informar, incentivar e promover a implementação da EA e da EDS através de programas/projetos do Programa Eco-Escolas nas escolas do ensino básico;

3. Identificar fatores facilitadores ou constrangedores introduzidos pela AFC no desenvolvimento das práticas de EA e EDS em escolas do ensino básico.

A partir dos objetivos definidos elaboraram-se as questões específicas da investigação:

- 1) Os conceitos EA e EDS estão clarificados nos documentos oficiais?
- 2) As orientações curriculares presentes nos diversos documentos para o ensino básico incentivam e promovem a EA e a EDS? Como?
- 3) Que alterações trouxe a AFC ao discurso oficial sobre EA e a EDS?
- 4) Que informação/formação têm os professores do ensino básico das Eco-Escolas sobre a EA e a EDS e sobre práticas de EA e a EDS? 4.1 Como a recebem?
- 5) Que práticas (e projetos) de EA e EDS têm sido implementados nas Eco-Escolas nos últimos 5 anos? 5.1 Que resultados e dificuldades têm sido sentidos?
- 6) Que alterações houve nas práticas de EA e EDS, nas Eco-Escolas, decorrentes da AFC?

3.3. Participantes e Amostras

Partilhando o preconizado por Bogdan e Biklen (1994) de que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas” (p. 180), consideramos que o conteúdo de documentos, apesar da sua subjetividade, pode fornecer pistas acerca dos conceitos EA e de EDS e das ações e atividades incentivadas e promovidas nas escolas. Embora reconhecendo a relevância de outros documentos para o presente estudo, a atenção irá centrar-se na comunicação externa, designadamente nos materiais produzidos pelas estruturas políticas educativas, pois “este material é útil na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181). O acesso fácil a estes documentos é uma via direta para entender o contexto social em que os mesmos são produzidos e as orientações das políticas educativas que os seus redatores pretendem ver aplicadas nas escolas.

Relativamente aos múltiplos documentos oficiais orientadores das práticas nas escolas, consideraram-se para análise apenas os seguintes, ordenados pela sua data de publicação.

- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017);
- Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade (REAS) (Pedroso et al., 2018);

No que diz respeito à análise das “práticas” de EA e a EDS nas escolas portuguesas – que traduzirão a implementação das orientações da política educativa – foi necessário considerar, do universo das escolas do ensino básico, uma amostra cujo tratamento fosse viável no contexto da investigação e servisse o seu propósito. Estabeleceu-se, como cenário de aplicação do questionário, as escolas às quais a prática da EA e EDS não fosse totalmente estranha, pelo que se consideraram as escolas que integram a rede Eco-Escolas. Destas, por conveniência (do investigador e do seu conhecimento da realidade), foi considerada uma subamostra correspondente às escolas da zona norte de Portugal tendo sido enviados os questionários aos professores coordenadores do programa. Assim, constituiu-se a subamostra final, correspondente ao conjunto de professores que responderam ao questionário; dela fazem parte professores, de diferentes grupos de recrutamento, com variedade de experiências, quer em tempo de serviço, quer nas funções desempenhadas (professores coordenadores de

Projetos/Programas de EA, Projetos/Programas de EDS, professores de Cidadania e Desenvolvimento). Apresenta-se, de seguida, a caracterização mais detalhada desses participantes obtida a partir das respostas ao I grupo do questionário.

3.3.1 Caracterização dos participantes

Responderam ao questionário 19 professores e educadores (N=19). Consta-se, como consta na Figura 2, que catorze dos inquiridos tem 21 ou mais anos de serviço, quatro, de 11 a 20 anos e apenas um, tem menos de 10 anos, o que traduz a vasta experiência profissional dos inquiridos.

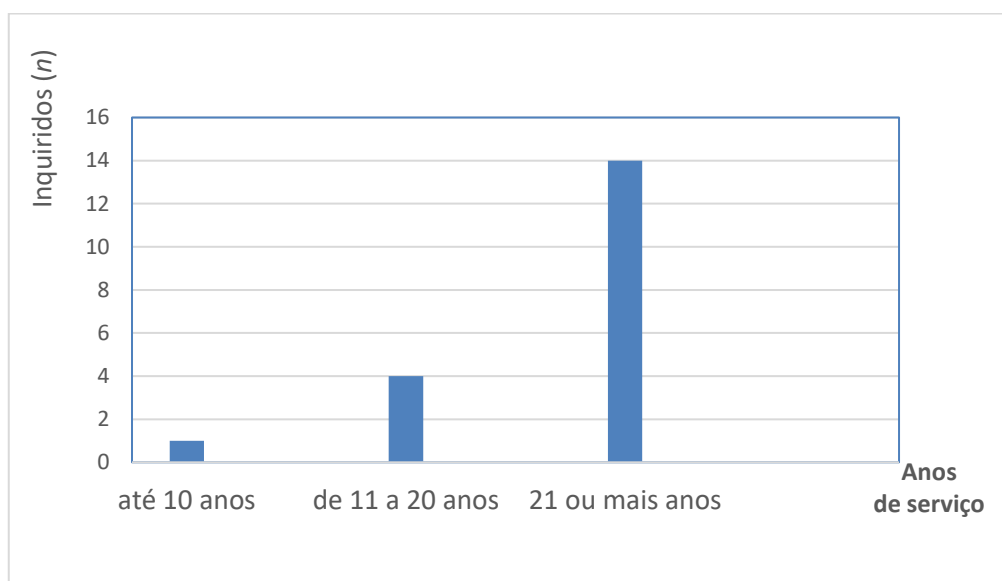


Figura 2: Caracterização da amostra por anos de serviço.

Como se pode confirmar no Quadro 8, apenas um é responsável da Educação Pré-escolar, três são professores do 1.º CEB, sete do 2.º CEB e oito pertencem a grupos de recrutamento do 3.º CEB e Ensino Secundário. Um deles é também responsável pelo Ensino Profissional.

Relativamente ao 2.º e 3.º ciclos é no grupo de recrutamento 520 (3.º ciclo) que está colocado o maior número de indivíduos (7). No 2.º ciclo, três lecionam maioritariamente Matemática (grupo de recrutamento 230), dois Educação Visual e Tecnológica (grupos de recrutamento 240) e dois lecionam Educação Física (grupo de recrutamento 260). Há ainda um docente que leciona Educação Visual (grupo de recrutamento 600). Embora estes dados se concentrem no grupo de recrutamento 520, há alguma diversidade nos restantes grupos de recrutamento.

Quadro 8: Caracterização da amostra por grupo de recrutamento e nível de ensino.

Grupo de recrutamento	n (n.º de inquiridos)	Nível de ensino em que exerce funções	n (n.º de inquiridos)
100	1	Pré-Escolar	1
110	3	1.º Ciclo	3
230	3	2.º Ciclo	7
240	2		
260	2		
520	7	3.º Ciclo e Secundário	8
600	1		

O período em que os professores inquiridos têm sido responsáveis por projetos/ações de EA ou EDS são variados, a saber: quatro - menos de 2 anos; sete - entre 2 e 5 anos; três - entre 5 e 10 anos; cinco - mais de 10 anos. Pese embora a maioria dos inquiridos (18) tenha mais de 10 anos de serviço docente, apenas 5 professores têm sido responsáveis por projetos/ações de EA/EDS há mais de 10 anos, dados que constam do Quadro 9. Registaram-se onze respostas em que os professores têm menos de 5 anos como responsáveis por projetos/ações de EA/EDS. De notar, ainda mais uma vez, a larga experiência no desenvolvimento de projetos de EA ou EDS de um número importante dos inquiridos (8 em 19 tinham mais de 5 anos de experiência).

Relativamente às escolas onde atualmente desempenham funções e são coordenadores do Programa Eco-Escolas os inquiridos, têm sido galardoadas com a bandeira verde Eco-Escolas, sendo que oito foram galardoadas até 5 anos, outras oito foram galardoadas mais de 10 anos e apenas 3 no intervalo intermédio entre 5 e 10 anos. Estes dados mostram que, também do ponto de vista dos estabelecimentos, há uma experiência que pode considerar-se alargada de trabalhos e projetos em Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

As diferenças entre o número de anos como responsável por projetos/ações de EA/EDS e o número de anos que as escolas foram galardoadas com a bandeira verde Eco-Escolas indicia alguma alternância dos responsáveis, não sendo possível inferir se é dentro do mesmo estabelecimento ou entre estabelecimentos diferentes.

Quadro 9: Caracterização da amostra por anos de serviço como responsável por projetos EA/EDS e escolas galardoadas (n.º de anos)

Categorias	N.º de anos como responsável por projetos/ações de EA/EDS	N.º de anos que as escolas foram galardoadas com a bandeira verde Eco-Escolas
	<i>n</i>	<i>n</i>
Menos de 5 anos	11	8
Entre 5 e 10 anos	3	3
Mais de 10 anos	5	8

Relativamente aos cargos desempenhados, para além do de coordenador do programa Eco-Escolas nos últimos 5 anos, treze respondentes referem “diretor de turma”, nove “coordenador de projetos”, seis “professor de cidadania e desenvolvimento”, seis “membro de equipas educativas (inclui DAC)”, três “coordenador de departamento; coordenador de estabelecimento”, três “representante de grupo disciplinar” e um “Membro do Conselho Geral”. Estes dados mostram, mais uma vez, a vasta experiência dos professores da amostra, quer como membros de órgãos de gestão e coordenação quer como membros de grupos de trabalho de natureza interdisciplinar.

3.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Como foi referido, a investigação realizada no âmbito deste estudo recorreu ao inquérito por questionário e à análise documental. Nos tópicos seguintes descrevem-se os processos e os instrumentos utilizados na recolha de dados.

3.4.1 Inquérito por questionário

Ghiglione e Matalon (2005) referem o recurso ao inquérito para compreender fenómenos como as atitudes e as opiniões que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea. Independentemente das virtualidades assinaladas, permanece o facto de o inquérito ser totalmente dependente da linguagem, do que a pessoa pode ou quer dizer. Além disso, pode haver taxas de resposta baixas, dificuldades do investigador na descodificação das respostas, nomeadamente nas respostas abertas. Mas um questionário é relativamente económico, garante o anonimato (McMillan & Schumacher, 2010) e é uma forma simples de obter resultados sistematizados e padronizados.

Atendendo aos objetivos da investigação, à dimensão e à dispersão geográfica da amostra de professores, das diversas técnicas de recolha de dados que poderiam ser utilizadas, ponderaram-se as vantagens e desvantagens do inquérito por questionário que foi considerado a técnica mais adequada para dar resposta às questões 4, 5 e 6 deste estudo.

No que concerne às questões restantes, considerou-se pertinente a técnica de análise de conteúdo que incidu sobre os documentos oficiais em vigor e que será clarificada no ponto 3.4.3.

3.4.2 Construção e validação do questionário

O referido instrumento foi construído tendo por base as questões específicas da investigação, como se demonstra no Quadro 10, e foi dividido em quatro secções. A primeira secção incluiu itens para a caracterização dos respondentes, nomeadamente relativamente ao seu perfil e à sua experiência profissional, e das escolas, relativamente ao seu envolvimento no Programa Eco-Escolas. Exemplifica-se no Quadro 10 a organização do questionário.

Quadro 10: Questões específicas da investigação e secções do questionário.

Questões da investigação	Secções
<p>4) Que informação/formação têm os professores do ensino básico das Eco-Escolas sobre a EA e a EDS e sobre práticas de EA e a EDS? 4.1 Como a recebem?</p> <p>5) Que práticas (e projetos) de EA e EDS têm sido implementados nas Eco-Escolas nos últimos 5 anos? 5.1 Que resultados e dificuldades têm sido sentidos?</p> <p>6) Que alterações houve nas práticas de EA e EDS, nas Eco-Escolas, decorrentes da AFC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o inquirido e a sua escola/agrupamento • Sobre as conceções e formação em EA e EDS • Sobre as práticas de EA e de EDS • Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS • Sobre a AFC e a EA/EDS

Na segunda secção questionaram-se os inquiridos sobre as conceções de Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, assim como sobre os projetos de EA e de EDS desenvolvidos; a terceira secção reportava-se ao conhecimento sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS e ao seu impacto, finalizando-se, na quarta secção, atinente à autonomia e flexibilidade curricular e a EA/EDS, com uma análise da situação na perspetiva do inquirido. Como foi referido, apesar das questões de investigação 1, 2 e 3, não estarem diretamente abrangidas pelo questionário, considerou-se pertinente a inclusão

de itens que abordam, designadamente, a clarificação dos conceitos EA e EDS e as percepções dos inquiridos relativamente a eventuais alterações trazidas pela AFC ao discurso oficial sobre EA e a EDS. Atendendo à heterogeneidade dos inquiridos, designadamente no que concerne ao tipo de Educação/Ensino que poderiam representar, considerou-se útil caracterizar os visados de acordo com as suas especificidades. No Quadro 11 apresenta-se um item que permite caraterizar as disciplinas lecionadas pelos inquiridos que leccionariam no 2.º ou 3.º CEB e ES (e excluiria os da educação pré-escolar e do 1.º CEB, com especificidades próprias).

Do questionário constam itens de escolha múltipla, caixa de verificação, itens de resposta curta e itens com escala de Likert. Considerou-se útil a utilização deste tipo de itens numa das secções do questionário, porque se pode apresentar uma lista de frases que permitem que os respondentes manifestem opiniões diferentes (claramente positivas ou negativas) em relação ao objeto em estudo, cobrindo, assim, diferentes vertentes do assunto (Lima & Correia, 2017). Considerou-se uma escala de 5 pontos, pedindo aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância em relação aos diferentes itens, contornando a falta de poder discriminatório se a escala tivesse poucas possibilidades de resposta, ou inversamente, muitos pontos, tal como se exemplifica no Quadro 12.

Quadro 11: Exemplo de duas questões para caraterizar os inquiridos

<p>Se é professor do 2.º, 3.º ciclo ou do ensino secundário, que disciplina leciona na maior parte da sua componente letiva?</p> <p><input type="radio"/> - ciências naturais; <input type="radio"/> - geografia; <input type="radio"/> - física e química; <input type="radio"/> - biologia e geologia; <input type="radio"/> - outra. Indique: _____</p>
<p>Assinale outro(s) serviço(s)/cargo(s) distribuído(s) nos últimos 5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Direção de Estabelecimento; <input type="checkbox"/> Direção de Turma; <input type="checkbox"/> Coordenador de Departamento; <input type="checkbox"/> Representante de Grupo Disciplinar; <input type="checkbox"/> Cidadania e Desenvolvimento; <input type="checkbox"/> Coordenação de Projetos; <input type="checkbox"/> Equipas Educativas (inclui Domínios de Autonomia Curricular); <input type="checkbox"/> Outro. Indique: _____</p>

Na análise das respostas deste tipo, e de acordo com Likert (citado em Ghiglione & Matalon, 2005), utilizou-se o método de cálculo através de uma média ponderada do nível de

concordância expresso pelo sujeito, atribuindo em cada item um peso (positivo ou negativo) de forma a garantir a objectividade, fidelidade, validade e consistência da escala.

Quadro 12: Exemplo de itens com uma escala.

Classifique as afirmações seguintes de acordo com a sua concordância/discordância pontuando-as de acordo com a escala apresentada.				
discordo totalmente	discordo (parcialmente)	não concordo, nem discordo	concordo (parcialmente)	concordo totalmente
1	2	3	4	5
E - A AFC facilita a prática pedagógica da EA e da EDS e contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.				
F - Os professores têm formação adequada relativamente à EA e à EDS.				

Uma versão preliminar do questionário foi sujeita à análise de especialistas em EA e em Metodologia de Investigação para validação, tendo sido incluídas as alterações sugeridas na versão final do documento.

3.4.3 Análise documental através da análise de conteúdo

No contexto da investigação, a análise de conteúdo revelou-se adequada pois estava-se perante um conjunto de documentos que requeriam uma análise sistemática. Como refere Amado (2017), não se pretendeu realizar “um processo empírico [que pode ser] utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação”, mas pretendeu-se seguir “um conjunto de passos que lhe [dessem] o rigor e a validade” (p. 350) que caracterizam uma “metodologia de investigação científica”.

A aplicação da análise de conteúdo aos documentos oficiais da amostra selecionada *a priori*, pretendeu identificar referências implícitas e explícitas à EA e à EDS. Assim, seguiram-se as etapas preconizadas por Bardin (2002): “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). Na primeira etapa, e como preconizado por Amado et al. (2014) “antes, propriamente, dos procedimentos de categorização e da codificação que a acompanha” (p. 313), considerou-se importante construir um instrumento de análise. A necessidade de validação dos dados exigia uma análise sistemática pelo que foi necessário identificar os domínios e categorias de análise e um conjunto de indicadores que traduzissem as ideias-chave fundamentais, de acordo com os pressupostos teóricos referenciados na Fundamentação Teórica.

Assim, a partir dos objetivos enunciados, geral e específicos, elaboraram-se as questões que permitiram operacionalizar a investigação e que aqui se recordam:

- 1) Os conceitos de EA e de EDS estão clarificados nos documentos oficiais?
- 2) As orientações curriculares presentes nos diversos documentos para o ensino básico incentivam e promovem a EA? e a EDS? Como?
- 3) Que alterações trouxe a AFC ao discurso oficial sobre EA? e sobre a EDS?

De acordo com o exposto, foram consideradas as categorias e subcategorias relativas aos domínios que se apresentam no Quadro 13.

Assim, consideraram-se três domínios de análise – (i) os conceitos e as relações entre a EA e a EDS expressos através dos princípios orientadores dos documentos; (ii) as orientações curriculares expressas através dos temas de conteúdo, dos resultados de aprendizagem pretendidos e dos procedimentos metodológicos e das atividades sugeridas; (iii) a política de organização da escola e das suas relações com outras entidades.

Quadro 13: Instrumento de análise dos documentos curriculares oficiais.

	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Domínio dos conceitos de EA e de EDS e os princípios orientadores dos documentos	Foco da ação educativa (AE)	Problemas ambientais (água, resíduos, poluição, alterações climáticas, perda de biodiversidade, ...)	Pretende compreender os problemas ambientais e as suas consequências na natureza
		Impacto socio económico dos problemas (alterações climáticas/migrações, catástrofes/pobreza, doenças, custos de reconstrução/recuperação ...)	Pretende compreender os impactos económicos, sociais e éticos dos problemas ambientais, e promover mudanças sociais
	Contextualização da AE	Parte dos problemas ambientais locais	Considera os problemas que afetam os recursos naturais locais <u>identifica as suas causas para propor ações de mitigação</u>
		Considera problemas ambientais globais e o seu impacto social	Considera os problemas socioeconómicos locais, <u>identifica as suas causas para propor ações de mitigação</u>
		Atende ao contexto específico de cada aluno	Considera os contributos das ações individuais e os seus efeitos nos problemas globais, ao nível ambiental, económico e social, valorizando a ética ambiental e os valores sociais
	Natureza da AE (especializada/transversal)	Centra-se no conhecimento científico específico	Reforça a diversificação e individualização de experiências de ensino-aprendizagem.
		Considera diferentes perspetivas dos problemas	Considera a resolução dos problemas ambientais assente em conceitos específicos de ciências naturais
	Papel do aluno na AE	Aluno ativo	Considera que a resolução dos problemas ambientais exige a intervenção de múltiplas áreas do conhecimento e promove práticas interdisciplinares
			Reforça processos de ensino-aprendizagem inovadores e diversificados incluindo Tecnologias Digitais
			Promove competências de diversos domínios (cognitivo, comunicacional, raciocínio, interação social, ...)
		Aluno passivo	Promove o pensamento crítico
			Promove a participação democrática nas diversas tarefas respeitando as diferenças individuais dos alunos e o seu contributo para o DS
		Centra a AE na ação do professor e da escola	
Domínio das orientações curriculares	Temas de conteúdo	Específicos/especializados no âmbito de CN	Aborda temas das CN relevantes do ponto de vista ambiental (água, resíduos, energia...)
		Transversais (ambiente e CN, economia e sociedade)	Inclui a abordagem de temas transversais que refletem a interação natureza, economia e sociedade
	Resultados de aprendizagem pretendidos		Desenvolve o espírito crítico
			Estimula a tomada de consciência e a capacidade de intervenção nos problemas sociais e ambientais
			Estimula a responsabilidade face ao ambiente e à sociedade
	Procedimentos metodológicos e atividades sugeridas		Prevê atividades práticas e experimentais
			Prevê atividades de pesquisa/ investigação e resolução de problemas sobre problemas ambientais
			Prevê atividades de discussão interdisciplinares
			Prevê saídas de campo
			Prevê atividades de intervenção na escola e na comunidade
		Prevê atividades de avaliação formativa (auto e hetero)	
Domínio da política de organização da escola e suas relações	Política e organização escolares	Planeamento e organização	Promove políticas de planeamento das atividades escolares flexíveis
			Promove uma estrutura organizativa não hierárquica
	Intervenção e Inclusão		Promove a inclusão de alunos e atores sociais com diferentes características (considera a diversidade dos contextos dos alunos)
			Assegura a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação
	Relações externas da escola		Promove a cooperação/abertura da escola à comunidade
			Promove redes e parcerias com outras organizações

No domínio dos conceitos e relações entre a EA e a EDS expressos, consideraram-se quatro categorias: as perspetivas sobre o foco da ação educativa; a contextualização da ação educativa; a natureza da ação educativa (específica e especializada ou com carácter transversal); o papel dos alunos na ação educativa. No domínio das orientações curriculares, consideraram-se as três categorias já referidas (temas de conteúdo, resultados de aprendizagem e procedimentos metodológicos). No domínio da política de organização da escola e das suas relações, consideraram-se duas categorias (política e organização escolares e relações externas da escola). Em algumas das categorias previstas, consideraram-se ainda duas ou mais subcategorias de acordo com as características da EA ou da EDS estabelecidas pelos autores referenciados. Construiu-se deste modo o instrumento de análise que consta do Quadro 13 que foi sujeito à validação por um grupo de especialistas em Educação Ambiental e em Metodologias de Investigação, como aconteceu com o questionário.

Na etapa de exploração dos documentos selecionados avançou-se para a categorização pois a análise de conteúdo é uma “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’” (Amado et al., 2014, p. 302) nesses documentos. A cada documento foi aplicado o processo de análise com base no Quadro 13, tendo sido identificadas as referências a cada um dos indicadores descritos.

3.5. Procedimentos

Tendo em conta o preconizado por Blaxter et al. (2010) “investigação consiste numa pesquisa sistemática para encontrar respostas para um problema” (p. 62), pretende-se, agora, ilustrar como se organizou o processo investigativo.

A aplicação da análise de conteúdo aos documentos oficiais que constituíram a amostra, após construído o instrumento de análise (quadro 13), permitiu identificar em cada um as referências a cada um dos indicadores descritos. Os resultados foram contabilizados (número de referências por indicador, por categoria e por domínio) e são apresentados nos Quadros numerados de 14 e 15. Além disso, foram registados excertos dos documentos que exemplificam a análise realizada.

Relativamente ao questionário, o instrumento construído foi validado por especialistas na área da Educação Ambiental e de Metodologias de Investigação, como foi referido, foi

corrigido e posteriormente disponibilizado através da sua publicação no *Google Forms*, disponível para preenchimento e submissão entre os dias 1 de novembro de 2022 e 31 de janeiro de 2023. Os professores coordenadores do programa Eco-Escolas da zona norte do país foram contactados pessoalmente, por telefone, e, noutros casos, contactadas as respetivas direções das escolas que constam como inscritas no referido programa no ano letivo 2022/23. Foram contactados igualmente professores que, não sendo atualmente coordenadores do programa Eco-Escolas, tiveram essa responsabilidade num dos últimos três anos.

Para o tratamento da informação recolhida, as respostas de tipo aberto foram sujeitas a análise de conteúdo tal como preconizado por Ghiglione e Matalon (2005). As categorias criadas foram emergentes dessas mesmas respostas, a partir de operações de desmembramento do texto em unidades que permitissem descobrir os diferentes núcleos de sentido da comunicação (Bardin, 2002), em congruência com a fundamentação teórica e os objetivos da investigação, como referem Bauer e Gaskell (2002). Para cada questão, as respostas foram, depois, enquadradas nas diferentes categorias e contabilizadas o número de referências em cada uma; foi efetuada a distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas agrupadas nas categorias definidas. As respostas às perguntas fechadas foram sujeitas a uma análise quantitativa, e os dados numéricos a um tratamento estatístico, com recurso ao programa JASP (2022).

A apresentação dos resultados foi feita em quadros, e, no caso das perguntas de resposta aberta, foram apresentados extratos de resposta que ilustram a análise efetuada.

A construção e aplicação dos questionários, bem como a divulgação de toda a informação, obedeceram a critérios éticos, incluindo, além da confidencialidade dos inquiridos, a obtenção da permissão para divulgar os resultados e outras informações recolhidas junto das organizações escolares e dos próprios inquiridos.

4. Apresentação e análise dos resultados

O presente capítulo foi concebido com o propósito de apresentar os resultados do estudo, lembrando que o objetivo central desta investigação consistiu em encontrar respostas para o problema: “Que discurso e que práticas da EA e de EDS existem nas escolas portuguesas e como são afetadas pelas alterações introduzidas pela AFC?” A apresentação e análise dos dados recolhidos respeita a ordem dos objetivos definidos e das subquestões de estudo.

4.1. Discurso

Uma amostra dos documentos visados foram sujeitos a uma análise de conteúdo, com o desígnio de encontrar respostas a três das questões de investigação, nomeadamente: 1) Os conceitos EA e EDS estão clarificados nos documentos oficiais?; 2) As orientações curriculares presentes nos diversos documentos para o ensino básico incentivam e promovem a EA e a EDS? Como?; 3) Que alterações trouxe a AFC ao discurso oficial sobre EA? e sobre a EDS?

Assim, o estudo enfatizou o discurso da política educativa nacional relativa à EA e à EDS, através da identificação e contabilização dos indicadores que constam do instrumento de análise construído e que traduzem as ideias-chave fundamentais, de acordo com os pressupostos referenciados na Fundamentação Teórica.

Realizando uma leitura global dos resultados que constam no Quadro 14 é notório maior número de referências no Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade (REAS) (Pedroso et al., 2018) (317 referências) do que no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al, 2017) (74 referências).

Apesar de, no PASEO, se considerar fundamental a perspetiva de Educação para a cidadania e o desenvolvimento - nos resultados de aprendizagem o indicador “Desenvolve o espírito crítico”, com 17 referências, é o mais frequente - salienta-se que essa perspetiva também está presente ao nível da natureza da ação educativa que se pretende de carácter interdisciplinar e adaptada ao contexto específico, em particular, de cada aluno. Efetivamente, na subcategoria “Considera diferentes perspetivas dos problemas” encontraram-se 8 referências

e na subcategoria “Atende ao contexto específico de cada aluno”, 5 referências. Tal reflete-se, conseqüentemente, dos procedimentos metodológicos sugeridos, como “Prevê atividades de discussão interdisciplinares”, com 5 referências, ou na diversificação das atividades educativas - “Reforça a diversificação e individualização de experiências de ensino-aprendizagem”, também com 5 referências. Estes resultados vão, ainda, ao encontro das orientações políticas que vão no sentido da inclusão – o indicador “Promove a inclusão de alunos e atores sociais com diferentes características” apresenta também 5 referências.

Relativamente ao REAS, o indicador “Pretende compreender os problemas ambientais e as suas conseqüências na natureza” surge como mais frequente, com 39 referências. Tal quer dizer que o foco da ação educativa é o ambiente e, portanto, a Educação Ambiental, e menos a perspectiva da Educação para o Desenvolvimento – o indicador “Pretende compreender os impactos económicos, sociais e éticos dos problemas ambientais, e promover mudanças sociais” tem apenas 23 referências. Estes resultados parecem contrariar os que dizem respeito aos temas de conteúdo em que dominam os temas transversais – o indicador “Inclui a abordagem de temas transversais que refletem a interação natureza, economia e sociedade” tem 36 referências e os temas especializados de CN “Aborda temas das CN relevantes do ponto de vista ambiental”, apenas 19 referências.

Ainda no que diz respeito ao REAS, salienta-se, nos seus princípios orientadores, a ideia de papel ativo do aluno, consubstanciada pelo estímulo da sua capacidade de intervir em problemas concretos – “Considera os problemas socioeconómicos locais, identifica as suas causas para propor ações de mitigação”, com 19 referências, ação que, conseqüentemente, “Promove competências de diversos domínios (cognitivo, comunicacional, raciocínio, interação social, ...)”, com 25 referências. Mais uma vez, estes resultados apontam numa perspectiva de educação para o desenvolvimento sustentável.

Regista-se que não há qualquer referência, em ambos os documentos, ao indicador “centra a AE na ação do professor e da escola”, o que reforça a perspectiva duma ação educativa centrada no aluno, nos seus contextos e interesses e no seu papel não só nessa ação educativa, mas na sua capacidade de intervenções, presentes e futuras como cidadão. Para além do mencionado anteriormente, no PASEO não se encontraram referências a mais dois indicadores, a saber: “considera a resolução dos problemas ambientais assente em conceitos específicos de ciências naturais” e “aborda temas das CN relevantes do ponto de vista ambiental (água, resíduos, energia...)”, facto que confirma o carácter mais generalista do documento, por um lado, e, por

outro lado, uma perspetiva de educação contextualizada, inclusiva e mais focada no desenvolvimento holístico do aluno.

Quadro 14: Resultados da análise dos documentos curriculares (N.º de referências de cada documento por indicador).

	Categorias	Subcategorias	Indicadores	PASEO	REAS
Domínio dos conceitos de EA e de EDS e os princípios orientadores dos documentos	Foco da ação educativa (AE)	Problemas ambientais (água, resíduos, poluição, alterações climáticas, perda de biodiversidade, ...)	Pretende compreender os problemas ambientais e as suas consequências na natureza	2	39
		Impacto socio económico dos problemas (alterações climáticas/migrações, catástrofes/pobreza, doenças, custos de reconstrução/recuperação ...)	Pretende compreender os impactos económicos, sociais e éticos dos problemas ambientais, e promover mudanças sociais	2	23
	Contextualização da AE	Parte dos problemas ambientais locais	Considera os problemas que afetam os recursos naturais locais identifica as suas causas para propor ações de mitigação	1	11
			Considera os problemas socioeconómicos locais, identifica as suas causas para propor ações de mitigação	1	19
		Considera problemas ambientais globais e o seu impacto social	Considera os contributos das ações individuais e os seus efeitos nos problemas globais, ao nível ambiental, económico e social, valorizando a ética ambiental e os valores sociais	4	8
		Atende ao contexto específico de cada aluno	Reforça a diversificação e individualização de experiências de ensino-aprendizagem.	5	4
	Natureza da AE (especializada/transversal)	Centra-se no conhecimento científico específico	Considera a resolução dos problemas ambientais assente em conceitos específicos de ciências naturais	0	1
		Considera diferentes perspetivas dos problemas	Considera que a resolução dos problemas ambientais exige a intervenção de múltiplas áreas do conhecimento e promove práticas interdisciplinares	3	6
			Reforça processos de ensino-aprendizagem inovadores e diversificados incluindo Tecnologias Digitais	5	10
	Papel do aluno na AE	Aluno ativo	Promove competências de diversos domínios (cognitivo, comunicacional, raciocínio, interação social, ...)	3	25
			Promove o pensamento crítico	1	5
			Promove a participação democrática nas diversas tarefas respeitando as diferenças individuais dos alunos e o seu contributo para o DS	1	5

		Aluno passivo	Centra a AE na ação do professor e da escola	0	0
Domínio das orientações curriculares	Temas de conteúdo	Específicos/especializados no âmbito de CN	Aborda temas das CN relevantes do ponto de vista ambiental (água, resíduos, energia...)	0	19
		Transversais (ambiente e CN, economia e sociedade)	Inclui a abordagem de temas transversais que refletem a interação natureza, economia e sociedade	2	36
	Resultados de aprendizagem pretendidos		Desenvolve o espírito crítico	17	5
			Estimula a tomada de consciência e a capacidade de intervenção nos problemas sociais e ambientais	1	14
			Estimula a responsabilidade face ao ambiente e à sociedade	1	19
	Procedimentos metodológicos e atividades sugeridas		Prevê atividades práticas e experimentais	2	6
			Prevê atividades de pesquisa/ investigação e resolução de problemas sobre problemas ambientais	1	10
			Prevê atividades de discussão interdisciplinares	5	9
			Prevê saídas de campo	1	6
			Prevê atividades de intervenção na escola e na comunidade	1	14
			Prevê atividades de avaliação formativa (auto e hetero)	2	2
Domínio da política de organização da escola e suas relações	Política e organização escolares	Planeamento e organização	Promove políticas de planeamento das atividades escolares flexíveis	4	3
			Promove uma estrutura organizativa não hierárquica	1	1
		Intervenção e Inclusão	Promove a inclusão de alunos e atores sociais com diferentes características (considera a diversidade dos contextos dos alunos)	5	3
			Assegura a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação	1	10
	Relações externas da escola		Promove a cooperação/abertura da escola à comunidade	1	1
			Promove redes e parcerias com outras organizações	1	3
Total				74	317

Uma palavra em particular para os resultados da análise no que diz respeito ao domínio da política de organização da escola e suas relações, aspeto relevante considerando a autonomia e a flexibilidade curricular. Tal como observado no Quadro 15, ambos os documentos analisados consideram a importância de atividades flexíveis, contextualizadas e integradoras de vários agentes educativos, designadamente os alunos e os pais (10 referências no REAS), mas também com outras organizações. Constata-se que o número de referências em ambos documentos enfatiza a política e organização escolares, com 11 referências no PASEO e 17 referências no REAS, e registam-se, respetivamente, 2 e 4 referências sobre as “relações externas da escola”

constituindo menos de 20% nos dois documentos analisados. Quer dizer, apesar da ideia da contextualização das aprendizagens, a Escola parece ainda muito fechada sobre si mesma e a colaboração com entidades e organizações externas uma ocorrência extraordinária e pontual.

Quadro 15: Política de organização da escola e suas relações.

Categorias	N.º de referências	
	PASEO	REAS
Política e organização escolares	11	17
Relações externas da escola	2	4
Total	13	21

Uma vez feita a análise documental para conhecer o discurso oficial sobre EA e a EDS, vejamos agora as práticas que têm sido implementadas nas escolas do ensino básico e se a AFC trouxe alterações ao discurso oficial.

4.2. As práticas de EA e EDS na voz dos professores

Tendo presente as questões orientadoras da investigação, pretende-se nesta secção dar resposta às questões 4, 5 e 6, que se transcrevem: 4) Que informação/formação têm os professores do ensino básico das Eco-Escolas sobre a EA e a EDS e sobre práticas de EA e a EDS? 4.1 Como a recebem?; 5) Que práticas (e projetos) de EA e EDS têm sido implementados nas Eco-Escolas nos últimos 5 anos? 5.1 Que resultados e dificuldades têm sido sentidos?; 6) Que alterações houve nas práticas de EA e EDS, nas Eco-Escolas, decorrentes da AFC?

Esta secção está organizada por subpontos de acordo com as secções previstas no questionário enviado a professores coordenadores do Programa Eco-Escolas, como foi referido nos procedimentos definidos no capítulo da metodologia.

4.2.1 Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS

No atinente ao conhecimento sobre os documentos orientadores, foi solicitado aos inquiridos que respondessem a duas questões numa escala de 1 a 4. Na primeira, optando entre a) desconheço; b) ouvi falar; c) conheço; d) conheço bem, na segunda, visando o impacto no

desempenho das suas funções, podendo escolher entre a) nada relevante; b) pouco relevante; c) relevante; d) muito relevante.

Assim, como se pode observar pelos resultados apresentados no Quadro 16, a generalidade dos respondentes conhece os documentos orientadores referidos, pois o valor mais baixo é superior a 2; efetivamente, e por ordem decrescente, o PASEO ($\bar{X} = 3,4$), o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho ($\bar{X} = 3,1$), são os documentos melhor conhecidos, depois a Estratégia nacional de educação para a cidadania e o REAS ($\bar{X} = 2,7$), o Referencial de educação para o desenvolvimento ($\bar{X} = 2,6$). Destaca-se a ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental, como documento menos conhecido ($\bar{X} = 2,4$).

Considerando a frequência absoluta das respostas, sobre o documento mais conhecido (o PASEO), 9 respondentes dizem conhecer bem, igualmente 9 dizem conhecer e apenas 1 ouviu falar. Por outro lado, a ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental, registou 11 respostas em que os respondentes ouviram falar e apenas 8 conhecem.

Relativamente ao impacto destes documentos no desempenho das funções docentes surgem, também por ordem decrescente, o PASEO ($\bar{X} = 3,5$), o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho ($\bar{X} = 3,4$), a Estratégia nacional de educação para a cidadania e o REAS ($\bar{X} = 3,1$). Destacam-se a ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental e o Referencial de educação para o desenvolvimento, como os documentos com menor impacto no desempenho das suas funções, embora o valor médio das respostas ainda seja muito positivo ($\bar{X} = 2,7$), quer dizer, todos os documentos referidos são relevantes do ponto de vista das práticas dos professores.

Mais uma vez, considerando a distribuição de frequência das respostas, o PASEO é o que tem maior impacto no desempenho das funções, com 10 respondentes dizem ser “muito relevante”, 8 dizem ser “relevante” e apenas 1 “pouco relevante”. No outro extremo, a ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental, registou apenas 2 respostas que o consideram “muito relevante”, 10 “relevante” e 7 “pouco relevante”.

Quadro 16: Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS e o seu impacto dos mesmos no desempenho das suas funções.

	Sobre os documentos orientadores \bar{X}^*	Impacto no desempenho das suas funções \bar{X}^*
Referencial de educação para o desenvolvimento	2,6	2,7
ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental	2,4	2,7
Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)	3,4	3,5
Estratégia nacional de educação para a cidadania	3,1	3,1
Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade	2,7	3,1
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	3,1	3,4

* Escalas:

Sobre os documentos: 1 – Desconheço; 2 - Ouvi falar; 3 – Conheço; 4 - Conheço bem

Impacto no desempenho das suas funções:

1 - Nada relevante; 2 - Pouco relevante; 3 – Relevante; 4 - Muito relevante

Os dados do Quadro 16 permitem destacar o PASEO como o documento mais considerado pelos respondentes, melhor conhecido e mais impactante. Documentos com publicação mais antiga como o Referencial de educação para o desenvolvimento e a ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental são os menos conhecidos e, por conseguinte, terão menos impacto na prática docente.

No atinente às fontes onde os professores obtiveram conhecimento dos documentos referidos, e por ordem decrescente, 16 respostas foram “na escola/agrupamento”, 14 “na internet”, 10 “no ministério da educação” e 1 “no ministério do ambiente e da transição energética” e “autarquia”, respetivamente. As respostas parecem apontar diversidade de canais de comunicação estabelecidos pelos respondentes, mas sobressaindo o papel da escola/agrupamento.

4.2.2 Sobre as conceções e a formação em EA e EDS

Mantendo o foco nas questões colocadas, designadamente na formação que têm os professores do ensino básico das Eco-Escolas sobre a EA e a EDS todos os respondentes realizaram ações de formação, nos últimos 5 anos, sobre tópicos variados, a saber: 7 em “autonomia e flexibilidade curricular” (AFC); 5 em “cidadania e desenvolvimento”; 10 em EA;

6 em EDS; e 15 respostas apontaram outra(s) temática(s) diferente(s). Estes resultados confirmam a disponibilidade dos professores em se manterem atualizados, procurando formação para o desempenho das suas funções, mostrando, por outro lado, alguma oferta no âmbito da AFC, EA e EDS, por parte das entidades formadoras.

No que concerne às relações que estabelecem entre a EA e a EDS, foi solicitado aos inquiridos que assinalassem uma entre as seguintes opções, a saber: a) a EA foi a principal área de influência da EDS o que demonstra a sua importância, b) A EDS é independente da EA e tem evoluído por si própria; c) a EDS é independente da EA e está a sobrepor-se à EA; d) a EA está na área de influência da EDS o que é desfavorável à EA que tem perdido o seu campo de atuação; e) não concordo com nenhuma das posições anteriores; f) Desconheço a relação entre a EA e a EDS. Em resposta à questão mencionada, a maioria dos docentes (12) refere que a EA foi a principal área de influência da EDS, o que demonstra a sua importância. Outras respostas são variáveis: para 4 docentes a EDS é independente da EA e tem evoluído por si própria; para 2 docentes a EDS é independente da EA e está a sobrepor-se à EA; e para 1 docente a EA está na área de influência da EDS o que é desfavorável à EA que tem perdido o seu campo de atuação. As respostas obtidas permitem concluir do alinhamento dos respondentes relativamente às conceções referenciadas na fundamentação teórica, entre outros, Gaudiano, (2004) e Jacobi, (2005).

Importa destacar que, na opinião geral dos docentes, de acordo com o Quadro 17, as expressões visadas se referem em concomitância à EA e EDS, centrando apenas na EDS palavras/expressões como “sustentabilidade, equilíbrio”; “economia, economizar”; “poupar, poupança”; “refletir”; “mudança, ação”; “solidariedade”, e mesmo assim, estas respostas são num número reduzido.

Relativamente às potencialidades que os docentes consideram mais relevantes na implementação da EA e da EDS, como registado no Quadro 18, destacam-se o “Desenvolvimento de ações que favoreçam a sustentabilidade do Planeta” (9 respostas) e “Aquisição de consciência ambiental” (8 respostas). As respostas globais situam-se nos extremos da escala dos objetivos da EA estabelecidos na Carta de Belgrado e na Conferência de Tbilissi, respetivamente na categoria “consciência”, em que se registam 12 respostas, na categoria “competências” com 14 respostas e na categoria “participação”, com 18.

Quadro 17: Palavras/expressões atribuídas aos conceitos de EA e EDS.

	apenas EA	apenas EDS	ambas (EA e EDS)	nenhuma das duas	desconheço
política dos Rs;	1		17	1	
proteger, conservar;	1		17	1	
prevenção, prevenir;	1		17	1	
sustentabilidade, equilíbrio;		2	16	1	
educação, ensino, formação;		1	17	1	
sensibilização, sensibilizar;		1	17	1	
economia, economizar;	1	2	14	1	1
poupar, poupança;	1	2	15	1	
refletir;		2	16	1	
ética ambiental;		1	17	1	
mudança, ação;		2	16	1	
solidariedade;		3	15	1	
cidadania.		1	17	1	

Além das respostas mencionadas, seguem-se com maior frequência absoluta, 7 respostas em “cidadania ativa”, 5 “permitir maior interligação entre os conteúdos abordados, a realidade dos alunos e a relação escola/família”, 4 “promoção da política dos R's” e “desenvolvimento de sentido crítico”, 3 “prevenir” e “mudança de atitudes”, 2 “motivação” e 1 “dedicação”, “incentivar” e “proteger”.

Quadro 18: Potencialidades que os inquiridos consideram mais relevantes na implementação da EA e da EDS.

Consciência	Conhecimentos	Atitudes	Competências	Participação
Aquisição de consciência ambiental (8) Promoção da política dos R's (4)	Desenvolvimento de sentido crítico (4)	Prevenir (3) Dedicação Incentivar	Cidadania ativa (7) Permitir maior interligação entre os conteúdos abordados, a realidade dos alunos e a relação escola/família (5) Motivação (2)	Desenvolvimento de ações que favoreçam a sustentabilidade do Planeta (9) Mudança de atitudes (3) Sustentabilidade (5) Proteger
12	4	5	14	18

4.2.3 Sobre as práticas de EA e de EDS

Para conhecer as práticas das escolas em EA e EDS (questão de investigação 5), o questionário incorporava um conjunto de questões sobre projetos implementados nas Eco-Escolas nos últimos 5 anos.

As respostas indicam que os projetos educativos de todas as escolas dos respondentes contemplam EA (19) e 14 contemplam EA e EDS, em simultâneo. Estes resultados estão em linha com o esperado, tendo em conta a manutenção do programa Eco-Escolas. Além disso, foram enunciados outros projetos no domínio da EA e EDS que, segundo os inquiridos, não estão diretamente ligados ao programa Eco-Escolas, a saber: Clubes Ciência Viva (2); Clubes da Floresta (2); Parque das Serras do Porto (2); Compromisso Verde da Juventude; Erasmus+ eSGarden; Life invasaqua; A natureza é a melhor sala de aula; Pés na Terra; Piker Pals; Missão 360; Projeto NSA; Projeto Rios. Este resultado mostra a diversidade de projetos em que estão envolvidos os docentes, a maioria deles focados no ambiente e a conservação da natureza.

No que diz respeito à organização curricular, que contempla a componente de Cidadania e Desenvolvimento, a maioria das respostas (17) indica que a abordagem dessa componente curricular integra a EA e a EDS. Mas em duas das escolas/estabelecimentos visados, as respostas dizem desconhecer esse facto, o que pode estar associado ao nível de ensino dos inquiridos (educação pré-escolar e 1.º CEB).

Apesar de todos esses projetos de EA e da EDS nem tudo parece correr de maneira a satisfazer estes docentes pois há obstáculos à sua implementação, nomeadamente: a “escassez de tempo porque é necessário cumprir os conteúdos programáticos”, apontada pela maioria das respostas (15); e a “falta de recursos (humanos, materiais e financeiros)”, referida em 14 respostas. São também referidos a “falta de envolvimento dos alunos/famílias” (7), a “falta de disponibilidade dos professores”, a “falta de motivação dos agentes educativos” e a “falta de formação dos professores” (5 respostas cada) e a “falta de informação sobre as temáticas” (2). Há ainda respostas que especificam outras dificuldades como a “falta de envolvimento dos assistentes operacionais”, a “articulação entre os diferentes agentes”, “ausência de créditos horários nas escolas para que os professores possam (...) ter tempo para desenvolver verdadeiros projetos de articulação com as forças vivas da comunidade”. Estas respostas, em particular, evidenciam a dificuldade sentida pelos docentes em aplicar, efetivamente, os princípios da autonomia e flexibilidade curricular.

No entanto, as respostas indicam que vários dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos dos respondentes integram representantes da coordenação dos projetos (8), sejam projetos de EA/EDS, sejam projetos de cidadania e desenvolvimento (1), sejam outros projetos não especificados (5). Tal deveria supor uma maior articulação entre os agentes educativos e um maior envolvimento de todos. Apenas cinco respondentes dizem desconhecer a constituição do seu Conselho Pedagógico.

Sobre a constituição do conselho Eco-Escolas, a totalidade das respostas referem os alunos (19), em 17 referem a Direção da escola, e em outras respostas constam os agentes educativos da escola: Assistentes operacionais e professores (16), Associação de pais (12) e Associação de estudantes (4). Como agentes “externos”, 15 respostas referem a Câmara Municipal, 9 a Junta de Freguesia, e ainda Empresas (incluindo a de abastecimento de água) (4), ONG (2), Comunicação social (1). Além destes, surgem ainda o SEPNA, elemento de uma Associação Ambiental, Docente e estudante universitários, Clube desportivo, Escuteiros, Parque das Serras do Porto, CROA (centro de recolha oficial de animais). Os resultados mostram a grande importância das autarquias no potencial desenvolvimento dos projetos de EA e EDS, que também começam a surgir outros organismos de caráter público e algumas empresas sectoriais (por exemplo, projetos sobre a “Gestão da Água”).

Sobre os temas desenvolvidos no âmbito da EA e EDS, pedia-se para os respondentes apontarem os que nunca constaram do plano de ação das suas escolas, nos últimos 5 anos. Tal como observado no Quadro 19 registam-se 10 respostas para mobilidade e educação rodoviária; 9, educação multicultural; 8, educação para o mundo do trabalho; 7, geodiversidade; 6, educação para o consumo; 6, ruído; 5, educação para a paz; 4, educação para os direitos humanos; igualdade de género e sexualidade; 3, mar; 2, agricultura biológica; ar; educação para a saúde; 1, alterações climáticas; espaços exteriores; floresta; (outros) risco. Chama a atenção o facto de alguns destes temas serem tão pertinentes do ponto de vista social e do dia a dia dos alunos, alguns até fundamentais do ponto de vista da contextualização de conteúdos programáticos, mas não serem contemplados nos projetos. Salienta-se, por exemplo, as questões de multiculturalidade, presente em muitas das salas de aula, ou de igualdade de género e sexualidade; e, no caso das ciências naturais, o facto de não se trabalhar a geodiversidade num contexto de um país tão geodiverso e base de toda a riqueza ecológica, mas trabalhar-se, aparentemente, a biodiversidade.

Quadro 19: Temas que nunca constaram nos planos de ação dos últimos 5 anos.

TEMAS	n
agricultura biológica	2
alterações climáticas	1
ar	2
educação multicultural	9
educação para a paz	5
educação para a saúde	2
educação para o consumo	6
educação para o mundo do trabalho	8
educação para os direitos humanos	4

TEMAS	n
espaços exteriores	1
floresta	1
geodiversidade	7
igualdade de género e sexualidade	4
mar	3
mobilidade e educação rodoviária	10
ruído	6
(outros) Risco	1

Sobre os temas possíveis de abordar, aqueles que os respondentes gostariam de ver incluídos nos planos de ação das suas escolas/agrupamentos, registam-se a saúde ambiental / mental (6 respostas); a agricultura biológica (2 respostas); a mobilidade e educação rodoviária (também 2 respostas); e as alterações climáticas, o mar e a educação para o consumo com 1 resposta. Estas temáticas vão ao encontro da necessidade não só se suprir as lacunas reconhecidas, mas também da premência e atualidade destes temas.

4.2.4 Sobre a AFC

Inquiridos sobre a autonomia curricular (AFC) na sua escola, de acordo com o Quadro 20, dois respondentes colocam-na numa escala de 0 a 9%, uma resposta regista de 10 a 19%, duas consideram que a opção foi entre 20 a 25% e outras duas mais de 25%. O mais relevante é o facto de 12 dos respondentes desconhecerem a percentagem de autonomia curricular que foi optada pela respetiva escola, o que contradiz o grau de conhecimento e impacto do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Efetivamente, tal como é exarado no ponto 2, do Artigo 12.º do referido documento, “a autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola”. Este desconhecimento pode ter origem na falta de iniciativa por parte da gestão da escola ou das decisões tomadas não terem impacto nas práticas dos professores.

Quadro 20: Percentagem de autonomia curricular (AFC) tomada, por opção da escola.

	0 a 9%	10 a 19%	20 a 25%	Mais de 25%	Desconhece
n	2	1	2	2	12

O resultado anterior compromete a validade da avaliação que 7 dos respondentes fazem das alterações na implementação das atividades do programa Eco-Escolas, decorrentes da publicação do citado Decreto-Lei. Para nove docentes “trouxeram algumas vantagens”, para três “a situação ficou inalterada”, mas para dois docentes a AFC “trouxeram algumas dificuldades” (1) ou mesmo (1) “muitas dificuldades”. De referir que cinco respostas registam “não tenho opinião”. Pode concluir-se que os sete docentes referidos no início responderam aleatoriamente, não mantendo coerência relativamente ao desconhecimento do documento.

Relativamente aos itens analisados com base na escala Likert, os resultados são apresentados no Quadro 21. Destaca-se o grau de concordância com a afirmação A - “A EA e a EDS ganham preponderância face à complexificação das relações entre o ambiente, a sociedade e a economia” ($\bar{X} = 4,1$).

Ainda com valores “positivos” que se aproxima do grau “concordo” da escala, encontram-se os itens B - “As aprendizagens essenciais da(s) disciplina(s) que leciono facilita(m) a EA e a EDS” ($\bar{X} = 3,6$) e I - “O conselho Eco-Escolas colabora e estimula a concretização das atividades do plano de ação da escola” ($\bar{X} = 3,5$). Muito perto de uma posição neutra, ou seja, do “não concordo, nem discordo” da escala, o item D, com ($\bar{X} = 3,2$), evidencia a falta de flexibilidade na gestão e “na organização dos espaços, do tempo de trabalho dos professores e dos alunos”.

Os restantes itens foram todos pontuados com valores inferiores a 3, o que traduz o grau de discordância dos respondentes. Estão neste caso os itens J e E, que relacionam a AFC com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ($\bar{X} = 2,7$) e ($\bar{X} = 2,5$), respetivamente; os itens G, C e F, que referem a formação e a informação (ou falta delas) das escolas e dos professores sobre a AFC e sobre EA e EDS; as pontuações médias obtidas por estes itens variam entre 2,4 e 2,3. Ainda com 2,3 e portanto, também apontando para a discordância, o item H que refere que “A AFC facilita a ação dos responsáveis por projetos/programas de EA e de EDS”.

Em síntese, segundo as respostas dos docentes, o regime de AFC não contribuiu para a melhoria da qualidade da escola e o sucesso dos alunos nem para a implementação de projetos de EA e de EDS que poderiam concretizar as orientações dos documentos curriculares atuais.

Quadro 21: Grau de concordância ou discordância sobre EA, EDS e AFC.

	\bar{X}^*
A. A EA e a EDS ganham preponderância face à complexificação das relações entre o ambiente, a sociedade e a economia.	4,1
B. As aprendizagens essenciais da(s) disciplina(s) que leciono facilita(m) a EA e a EDS.	3,6
C. As escolas recebem informação suficiente sobre a EA e a EDS.	2,3
D. Existe flexibilidade, ao nível da gestão da escola/agrupamento, na organização dos espaços, do tempo de trabalho dos professores e dos alunos.	3,2
E. A AFC facilita a prática pedagógica da EA e da EDS e contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	2,5
F. Os professores têm formação adequada relativamente à EA e à EDS.	2,3
G. Os professores têm formação adequada relativamente à AFC.	2,4
H. A AFC facilita a ação dos responsáveis por projetos/programas de EA e de EDS.	2,3
I. O conselho Eco-Escolas colabora e estimula a concretização das atividades do plano de ação da escola.	3,5
J. A AFC contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	2,7

* Escala: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo (parcialmente); 3 - Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo(parcialmente); 5 - Concordo totalmente.

Além disso, de acordo com os resultados registados no Quadro 21, os respondentes reconhecem a necessidade de formação adequada relativamente à EA e à EDS, em linha com a necessidade de melhorar os canais de comunicação com a escola e com os professores, recebendo mais informação sobre a EA e a EDS, por um lado, e potenciando o contributo da AFC para práticas pedagógicas mais contextualizadas, no espaço e no tempo, capazes de induzir melhorias na qualidade do ensino e no sucesso da aprendizagem.

5. Conclusões

Procuramos enquadrar as principais conclusões mantendo o foco na resposta ao problema formulado “que discurso e que práticas da Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável existem nas escolas portuguesas e como são afetadas pelas alterações introduzidas pela Autonomia e Flexibilidade Curricular?” Foi exatamente este processo de implementação que procurámos compreender com esta investigação, num contexto particularmente desafiante, agravado pelos últimos desenvolvimentos.

No complexo contexto económico, tecnológico e social à escala global (OCDE, 2021) é de prever a manutenção de correntes que se referem à educação como uma “mercadoria negociável” (Savage, 2017). Neste cenário as escolas públicas cada vez mais tendem a operar como empresas e os agentes educativos, a começar nos seus diretores, assemelham-se a gerentes, responsáveis por responder aos desejos dos seus pais e alunos.

Neste clima de competição intensa entre alunos e entre escolas, particularmente agravado em Portugal pelo decréscimo do número de alunos, pela pressão demográfica, as escolas parecem embarcar num conjunto de técnicas sofisticadas para recrutar os seus “clientes/alunos”. Este cenário não se coaduna com uma sociedade mais justa e preocupada com a sustentabilidade, desígnios que a escola não poderá prescindir. A escola, e, em particular a escola pública, deve pugnar por uma perspetiva educativa que promova o desenvolvimento holístico dos seus alunos, incluindo a sua formação como cidadão com exigência crítica, responsável, com espírito cívico, isto é, uma educação para o desenvolvimento sustentável, como nos dizem Schmidt, Nave e Guerra (2010).

Além disso, a necessidade de recuperação das aprendizagens, comprometidas pela pandemia Covid-19, levanta ainda mais desafios, pois o retrocesso sentido pelos alunos mais novos, não foi igual para todos, sendo maior nas crianças mais desfavorecidas (Ministério da Educação, 2021). Sobressai, assim, o desafio da inclusão, conseqüentemente, da aplicação prática de medidas de AFC.

Estas reflexões mostram a pertinência do estudo realizado. Por outro lado, mostram também a importância da implementação da EDS, que precisa de sair do discurso político dos

documentos orientadores para as escolas do ensino básico, o que pode ser potenciado por medidas ao abrigo da AFC. Mas vejamos, de forma mais detalhada, as principais conclusões do estudo, antes de apresentar as suas limitações e sugestões para o futuro.

5.1. Principais conclusões

Relativamente ao objetivo “refletir sobre a evolução da EA e sobre a emergência da EDS na política educativa portuguesa”, depois de analisados dois dos documentos oficiais, o PASEO e o REAS, o primeiro de carácter mais genérico e o segundo mais técnico e específico, podemos concluir que a tendência do discurso oficial atribui à EA e à EDS um contributo imprescindível para a formação das crianças e jovens e para o DS nos seus pilares ambiental, social e económico. O REAS e o PASEO incentivam as escolas a desenvolverem projetos e iniciativas de educação para a cidadania, que envolvam os alunos na participação ativa e na resolução de problemas relacionados com o ambiente e o desenvolvimento sustentável.

Além disso, a AFC permite às escolas gerir o currículo de forma flexível e contextualizada, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, colocando nestes o enfoque da ação educativa, ao proporcionar um conjunto de orientações e sugestões para integrar a EA e a EDS nos projetos curriculares, através de uma abordagem transversal e de carácter interdisciplinar.

Com recurso ao inquérito por questionário foi possível exarar respostas ao objetivo “Analisar a eficácia dos circuitos de comunicação que se estabelecem com a escola e os agentes educativos, com vista a informar, incentivar e promover a implementação da EA e da EDS”. A falta de informação, de formação e mesmo de qualificação dos professores foi apontada como uma limitação importante para o desenvolvimento de projetos, apesar de a generalidade dos Conselhos Pedagógicos integrarem representantes da coordenação dos projetos. Aliás, os resultados mostram que, se a generalidade dos docentes conhece o PASEO, já a Estratégia nacional de educação para a cidadania, o REAS, ou o Referencial de educação para o desenvolvimento são menos conhecidos. No entanto, os docentes apresentam conceções de EA e de EDS alinhadas com outros estudos, por exemplo, McMillan e Schumacher (2010): (i) se, para a maioria, a EA foi a principal área de influência da EDS, para outros, a EDS está a sobrepor-se à EA, que terá perdido influência; mas (2) as potencialidades dos projetos situam-

se nos objetivos da EA da Carta de Belgrado e na Conferência de Tbilisi, na categoria “consciência” e na categoria “participação”.

Encontramos, pois, algumas contradições, pelo que será necessário, um esforço significativo na formação dos professores (e também dos diretores escolares), para que estejam habilitados a liderar e implementar iniciativas educativas mais inovadoras nas escolas do ensino básico.

Finalmente, foram ainda as respostas ao questionário que permitiram “identificar fatores facilitadores ou constrangedores introduzidos pela Autonomia e Flexibilidade Curricular no desenvolvimento das práticas de EA e de EDS em escolas do ensino básico”. De realçar que a maioria dos docentes não conhece a percentagem respeitante ao grau de autonomia adotado pela sua escola.

No entanto, as respostas apontam para que a AFC não contribui para a melhoria da qualidade da escola e o sucesso dos alunos nem para a implementação de projetos de EA e de EDS, apesar da sua “preponderância face à complexificação das relações entre o ambiente, a sociedade e a economia”. Entre os fatores constrangedores foram apontados “escassez de tempo porque é necessário cumprir os conteúdos programáticos”, “falta de recursos (humanos, materiais e financeiros)”, “envolvimento das famílias” e “ausência de créditos horários nas escolas para que os professores possam (...) ter tempo para desenvolver verdadeiros projetos de articulação com as forças vivas da comunidade”. Assim, para as escolas terem, efetivamente, mais autonomia e flexibilidade é necessário que tenham os recursos (humanos e materiais) para realizar projetos e iniciativas educativas mais inovadoras, mais contextualizadas, capazes de conduzir a mudanças significativas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Em conclusão, as restrições na implementação da EA e da EDS nas escolas do ensino básico são diversas, não estão a ser supridas pela AFC, e exigem um esforço conjunto por parte dos diferentes atores do sistema educativo para as ultrapassar. É necessário mais investimento em formação e qualificação dos professores, maior envolvimento dos pais e da comunidade em geral, e maior disponibilidade de recursos e pessoal nas escolas.

Só assim se poderá garantir uma educação mais inovadora e adequada aos desafios do século XXI.

5.2. Limitações do Estudo

Tendo em conta a densidade da temática, em contraciclo com os recursos disponíveis ao investigador, este trabalho tem um carácter exploratório mas poderá eventualmente ser alargado em outros estudos. Das limitações, sobressai designadamente a dimensão da subamostra de professores inquiridos, quer pelo número efetivo de respostas ao questionário quer pelo facto deste por ter sido aplicado apenas a professores responsáveis pelo programa Eco-Escolas de uma única zona do país (zona norte). Outra limitação deste estudo, que se prende também com a taxa de resposta obtida, será o ambiente de tensão que se viveu nas escolas, quer no ano letivo em que se aplicou o questionário (2022-2023) quer nos anos letivos anteriores, que, de certo modo, marcou um certo desencanto de muitos professores pela profissão e a sua disponibilidade para responder ao inquérito. Alguns dos professores inquiridos simplesmente recusaram a resposta assim que se falava em AFC!

Também o número de documentos sujeitos à análise de conteúdo (2) devia ser alargado para melhor compreender a abrangência do articulado nacional e como os outros documentos relevam no dia-a-dia das escolas.

Ultrapassadas estas limitações, poderíamos conseguir uma melhor avaliação do impacto da AFC no discurso e nas práticas de EA e de EDS nas escolas do ensino básico.

5.3. Sugestões para investigações futuras

As restrições na implementação da AFC nas escolas do ensino básico são diversas e complexas. Embora a legislação portuguesa, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, tenha vindo a apontar o reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade curricular, existe ainda um longo caminho a percorrer para que estas medidas sejam efetivamente implementadas. Uma das restrições principais é a resistência à mudança de parte dos agentes educativos e das estruturas organizacionais. Muitos desses agentes sentem a AFC como ameaças à estabilidade e segurança do sistema educativo, preferindo manter uma abordagem mais tradicional e controladora do ensino, em conflito com as orientações de vários documentos, que apontam para abordagens diversificadas, focadas nos alunos e promotoras do seu desenvolvimento holístico. Essa tendência conservadora, aliás, acaba por estar em consonância com outros normativos oficiais, como os exames e as provas de aferição, que valorizam a normalização e uniformização e as aprendizagens de domínio cognitivo.

Este conflito esteve, de certo modo, presente nos resultados deste estudo. Registaram-se resultados contraditórios entre o grau de conhecimento dos docentes e o impacto do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, nomeadamente no exarado no ponto 2, do Artigo 12.º “A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola”. Ora, tal pode significar falta de iniciativa por parte da gestão das escolas em aplicar as medidas de flexibilização que estão ao seu alcance ou as decisões tomadas neste sentido não terem impacto nas práticas dos professores e, sobretudo, não serem sentidas por eles. Este é um dos aspetos que se considera importante clarificar através da realização de estudos com amostras maiores e mais diversificadas que permitam concluir, ou não, da concretização de medidas previstas na AFC.

Também a análise de documentos que concorrem para a aplicação da EA e da EDS nas diversas vertentes devia ser alargada para melhor compreender a sua abrangência e a sua articulação, o que poderia contribuir para os tornar mais relevantes no dia-a-dia das escolas.

6. Referências Bibliográficas

- AAVV (1994). *Carta de sustentabilidade das cidades europeias - Carta de Aalborg*. I Conferência Europeia sobre Cidades Sustentáveis. <https://sustainablecities.eu/the-aalborg-charter/>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico (1.ª ed.)*. ASA Editores.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In João Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-1390-1
- Artigas, P. (2004). *La agenda 21 local*. Mundi-Prensa Libros.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Vozes.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas*. Escolar Editora.
- Benavente, A. et al. (2014). *O estado da educação num estado intervencionado. Portugal 2014*. Observatório de políticas de educação e de formação. <http://www.op-edu.eu/media/relatorios/Op-Edu-Relatorio-2014.pdf>
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research* (4.ª ed.). Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2006). *Critérios de qualidade para escolas – eds.* (M. C. Gomes, Trad.) Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/219/QC_PT.pdf
- Cachinho, H. (2011). *A educação para o desenvolvimento sustentável no currículo nacional* (Vol. I). Universidade de Lisboa. doi:10.13140/RG.2.1.3226.8321
- Cachinho, H. (2012). A EDS no currículo nacional. Em Conselho nacional de educação, *Educação para o desenvolvimento sustentável* (pp. 157-180). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent.pdf>

- Caride, J., & Meira, P. (2004). *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Instituto Piaget.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia de autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Instituto Piaget.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. *Coleção Epistemologia*. Instituto Piaget.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide (third edition)*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Diário da República (1992). *Despacho normativo n.º 98-A/1992 do Ministério da Educação*. Diário da República: I série-B, n.º 140. <https://data.dre.pt/eli/despnorm/98-a/1992/06/20/p/dre/pt/html>
- Diário da República (2001). *Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, n.º 15. <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>
- Diário da República (2012a). *Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/p/cons/20180706/pt/html>
- Diário da República (2012b). *Despacho Normativo n.º 24-A/2012 do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República: II série, n.º 236. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/1847070/details/maximized?jp=true>
- Diário da República (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros*. Diário da República: I série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Diário da República (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros*. Diário da República: I série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Fernandes, J. A. (1983). *Manual de educação ambiental*. Secretaria de Estado do Ambiente - Comissão Nacional do Ambiente.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Sarmiento, M. J., & Ferreira, F. I. (1999). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*. Livraria Minho.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e terra.
- Gaudiano, E. (2004). *Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la educación para el desarrollo sustentable. Conferência internacional de educação para o desenvolvimento sustentável*. Universidade do Minho.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e prática* (4.ª ed.). Celta.
- Gomes, M. A. (2012). *Educação para o desenvolvimento sustentável no contexto da década: discursos e práticas no ensino básico: tese de doutoramento em ensino da geografia*. Universidade de Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.
- Gonçalves, A., & Rodrigues, M. J. (2016). Formação em ciências na licenciatura em educação básica: O caso da escola superior de educação de Bragança. Em *EDUSER: revista de educação* (Vol. 1, pp. 13-27). Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14744/1/Forma%20a7%20a3o%20em%20Ci%20aancias.pdf>
- Guerra, J. (2009). Sustentabilidade e participação. O papel dos executivos municipais no envolvimento das populações. *Espacio Abierto - Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18 (4). nº4 (octubre/diciembre 2009), p.605-625
- Hesselink F, v. K. (2000). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge.
- INAMB - Instituto Nacional do Ambiente (1989). *Apontamentos de Introdução à educação ambiental*. INA.
- Instituto de Promoção Ambiental (IPAmb). (1999). *A Educação Ambiental na Política de Ambiente*. IPAmb.
- Jacobi, P. R. (2005). *Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo*. Educação e Pesquisa.
- JASP. (2022). *JASP (Versão 0.16.3)*. [Software de computador]. Recuperado de [<https://jasp-stats.org/>]
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The journal of environmental education*. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª Ed.). Atlas.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, M. L., & Correia, E. U. (2017). Atitudes: medida, estrutura e funções. Em J. Vala, & M. B. Monteiro, *Psicologia social* (pp. 201-244). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.

- Martins, M., & Veiga, F. H. (2017). Atitudes face ao ambiente, rendimento escolar e área geográfica: revisão da literatura. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, C. Teixeira (Eds.) *II Encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas* (pp. 656-663). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/4960> (livro)
- Matos, A.; Cabo, P.; Fernandes, A. & Ribeiro, M. (2016). Cenário evolutivo da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável no mundo: etapas e promotores. *Revista Egítania Scientia*. Instituto Politécnico da Guarda. ISBN 1646-8848. 18:1, p. 7-32
- Mckeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: Defusing. *Environmental education research*, 9:1 (pp. 117-128). doi:10.1080/13504620303469
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7.^a ed.). Pearson.
- Ministério da Educação (2021). *Autonomia e flexibilidade curricular (afc) - relatório de acompanhamento, monitorização e avaliação*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf
- Monteiro, Rosa (Coord.) et al. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Mota, I. A., Pinto, M., Sá, J. V., Marques, V. S., & Ribeiro, J. F. (2005). *Estratégia nacional para o desenvolvimento sustentável 2005-2015: um projecto para Portugal*. Pandora.
- Nações Unidas (1972) Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. *Conferência de Estocolmo*. Nações Unidas. https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf
- Nações Unidas (1992). *The United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) 'Earth Summit'*. Nações Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N92/836/55/PDF/N9283655.pdf?OpenElement>
- OECD (2021). *Adapting curriculum to bridge equity gaps: towards an inclusive curriculum*. OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>
- Pedroso, J. V. (Coord.) et al. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1987). A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica. Em M. Piattelli-Palmarini (Org.) *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores* (pp. 51-62). Edições 70. (Original publicado em 1978)

- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação.
- Savage, G. C. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. In Powers of Curriculum. *Sociological Perspectives on Education* (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand.
- Schmidt, L., Nave, J., & Guerra, J. (2010). *Educação ambiental, balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*. ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Soromenho-Marques, V. (2010). *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Revista Noesis n° 80, 26 – 29. Ministério da educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. M. (2011). *António Sérgio – ministro da educação. Dissertação de mestrado, em línguas e culturas – estudos portugueses*. Universidade de Aveiro.
- Turan, E. Z. (2019). Teacher candidates environmental awareness and environmental. *International journal of higher education*. SCIEDU. doi:10.5430/ijhe.v8n4p202
- UNESCO (1975). *Programa internacional de educación ambiental: seminario internacional de educación ambiental*. United nations environment programme. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027608_spa
- UNESCO (1977) *Intergovernmental Conference on Environmental Education - Final Report*. Organized by UNESCO in co-operation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14-26 october 1977. UNESCO.
- UNESCO (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. ONU. <https://digitallibrary.un.org/record/139811>
- UNESCO (1997). *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade: documento de referência no. 32 / elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (declaração de Thessaloniki). ONU.
- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final (do) Plano Internacional de Implementação, maio de 2005*. ONU. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por
- UNESCO (2021). *Educação para o desenvolvimento sustentável: um roteiro*. ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>
- Valero-Avenidaño, M., & Cordero-Briceño, MEF (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encontros*, 17 (02), 187-201. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.2113>
- WSSD (2002). Plan of implementation of the world summit on sustainable development. *Report of the world summit on sustainable development, 26 august–4 september*. Johannesburg: UN. <http://www.un-documents.net/jburgdec.htm>

Anexos

Anexo 1 - questionário

Autonomia e flexibilidade curricular na emergência da educação para o desenvolvimento sustentável

O presente questionário, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Ambiental (Instituto Politécnico de Bragança), tem como principal objetivo analisar o discurso e as práticas acerca da Educação Ambiental (EA) e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) introduzidos pela Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) no ensino básico.

A sua resposta é muito importante, pelo que contamos com a sua colaboração.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão apenas utilizados para esta investigação.

Por favor, responda a todas as questões de forma clara.

Luís Alberto Pires Rodrigues

Grupo I

Sobre si e a sua escola/agrupamento

Por favor, assinale a(s) alternativa(s) que se aplica(m) ao seu caso.

1. Nível de educação/ensino em que trabalha:

jardim de infância;

1.º Ciclo;

2.º Ciclo;

3.º Ciclo;

secundário;

outro. Qual? _____

2. Número de anos de serviço:

- de 0 até 10 anos;

- de 11 a 20 anos;

- 21 ou mais anos.

3. Grupo de recrutamento: _____

- Grupos 100, 110 e 120 avançam para a questão 5;
 - Restantes grupos de recrutamento seguem para a questão 4.
4. Se é professor do 2.º, 3.º ciclo ou do ensino secundário, que disciplina leciona na maior parte da sua componente letiva?
- ciências naturais;
- geografia;
- física e química;
- biologia e geologia;
- outra. Indique: _____
5. Outro(s) serviço(s) ou cargo(s) desempenhado(s) nos últimos 5 anos:
- | diretor de agrupamento;
- | diretor de turma;
- | coordenador de departamento; coordenador de estabelecimento;
- | representante de grupo disciplinar;
- | professor de cidadania e desenvolvimento;
- | coordenador de projetos;
- | membro de equipas educativas (inclui domínios de autonomia curricular);
- | outro cargo. Indique: _____
6. No estabelecimento onde é coordenador do Programa Eco-Escolas, há quanto tempo estão a ser desenvolvidos projetos/ações de EA ou EDS?
- menos de 5 anos;
- entre 5 e 10 anos;
- mais de 10 anos.
7. Há quantos anos é responsável por projetos/ações de EA ou EDS?
- menos de 2 anos;
- entre 2 e 5 anos;
- entre 5 e 10 anos;
- mais de 10 anos.

8. Há quantos anos a escola onde atualmente desempenha funções foi galardoada com a bandeira verde Eco-Escolas, de forma continuada?
- a escola nunca foi galardoada;
 - há menos de 5 anos;
 - entre 5 e 10 anos;
 - há mais de 10 anos.
9. Assinale a(s) ação(ões) de formação, destinada(s) ao pessoal docente, realizadas nos últimos 5 anos.
- autonomia e flexibilidade curricular (AFC);
 - cidadania e desenvolvimento;
 - educação ambiental (EA);
 - educação para o desenvolvimento sustentável (EDS);
 - outra(s) temáticas(s) diferente(s) da(s) anteriore(s);
 - não participei em ações de formação nos últimos 5 anos.

Grupo II

Sobre Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável

10. O projeto educativo da sua escola contempla a EA e a EDS?
- ambos; Avança para a questão 12.
 - apenas EA; Avança para a questão 12.
 - apenas EDS; Avança para a questão 12.
 - nenhuma das duas;
 - desconheço. Avança para a questão 13.
11. Se nenhuma das duas componentes, EA ou EDS, é contemplada no projeto educativo indique, de forma resumida, o(s) motivo(s). Avança para a questão 13.
- _____
12. Caso existam outros projetos na sua escola no domínio da EA e EDS, que não estejam diretamente ligados ao programa Eco-Escolas, nos últimos 5 anos, registe-o(s). _____

13. Que palavras/expressões atribui aos conceitos de EA e EDS?

	apenas EA	apenas EDS	ambas (EA e EDS)	nenhuma das duas	desconheço
política dos Rs;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
proteger, conservar;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prevenção, prevenir;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sustentabilidade, equilíbrio;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
educação, ensino, formação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sensibilização, sensibilizar;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
economia, economizar;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poupar, poupança;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refletir;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ética ambiental;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mudança, ação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
solidariedade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cidadania.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Indique 3 potencialidades que considere mais relevantes na implementação da EA e da EDS.

15. Assinale os 3 obstáculos que considere mais frequentes na implementação da EA e da EDS.

- falta de recursos (humanos, materiais e financeiros);
- escassez de tempo porque é necessário cumprir os conteúdos programáticos;
- falta de disponibilidade dos professores;
- falta de motivação dos agentes educativos;
- falta de informação sobre as temáticas;
- falta de formação dos professores;
- falta de envolvimento dos alunos/famílias;
- outro (s). Indique _____

16. Assinale a frase com a qual mais se identifica a propósito da EA e da EDS.

- A EA foi a principal área de influência da EDS o que demonstra a sua importância.

- A EDS é independente da EA e tem evoluído por si própria.

O - A EDS é independente da EA e está a sobrepor-se à EA.

O - A EA está na área de influência da EDS o que é desfavorável à EA que tem perdido o seu campo de atuação.

O - Não concordo com nenhuma das posições anteriores.

O - Desconheço a relação entre a EA e a EDS.

Grupo III

Sobre os documentos orientadores do currículo e da EA/EDS

17. Assinale a sua resposta acerca dos documentos mencionados.

	desconheço	ouvi falar	conheço	conheço bem
Referencial de educação para o desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégia nacional de educação para a cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Indique a(s) fonte(s) onde obteve conhecimento dos documentos referidos.

escola/agrupamento;

ministério da educação;

ministério do ambiente e da transição energética;

autarquia;

internet;

outra. Indique _____

19. Avalie o impacto dos documentos seguintes no desempenho das suas funções.

	nada relevante	pouco relevante	relevante	muito relevante
Referencial de educação para o desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ENEA 2020 - estratégia nacional de educação ambiental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégia nacional de educação para a cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo IV

Sobre a autonomia e flexibilidade curricular e a EA/EDS na sua escola

20. Para além da coordenação de projetos existe representação de cidadania e desenvolvimento e/ou EA/EDS, no conselho pedagógico da sua escola/agrupamento?

- todos;

- nenhuma;

- desconheço;

- outras(s) Indique: _____

21. Assinale os elementos que fazem parte do conselho Eco-Escolas.

agência municipal de energia;

alunos;

assistentes operacionais;

- associação de estudantes;
- associação de pais/pais;
- câmara municipal;
- comunicação social;
- direção da escola;
- empresas;
- escola segura;
- junta de freguesia;
- ONG;
- professores;
- SEPNA;
- outra(s) entidade(s)/outro(s) elemento(s). Indique. _____

22. De acordo com o estipulado no artigo 12.º do Decreto-Lei 55/2018, qual a percentagem de autonomia curricular (AFC) tomada, por opção da sua escola? Assinale a sua resposta.

- O - 0 a 9%;
- O - 10 a 19%;
- O - 20 a 25%;
- O - mais de 25%;
- O – desconheço.

23. Na sua escola, a componente de cidadania e desenvolvimento contempla EA e EDS?

- O - ambos;
- O - apenas EA;
- O - apenas EDS;
- O - nenhum dos dois;
- O – desconheço.

24. Apresentam-se temas que podem ser abordados no âmbito da EA e EDS.

Assinale os temas que **nunca** constaram do plano de ação da sua escola, nos últimos 5 anos.

- resíduos;
- água;
- energia;
- ar;

- ruído;
- agricultura biológica;
- alterações climáticas;
- floresta;
- mar;
- geodiversidade;
- espaços exteriores;
- biodiversidade - preservar e regenerar;
- mobilidade e educação rodoviária;
- igualdade de género e sexualidade;
- educação multicultural;
- educação para a saúde;
- educação para o consumo;
- educação para a paz;
- educação para o mundo do trabalho;
- educação para os direitos humanos;
- outros.

25. Indique dois temas, no âmbito da EA e EDS, que gostaria de ver incluídos no plano de ação da sua escola.

26. Como avalia as alterações na implementação das atividades do plano de ação do programa

Eco-Escolas decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (AFC)?

- O - trouxe muitas dificuldades;
- O - trouxe algumas dificuldades;
- O - situação inalterada;
- O - trouxe algumas vantagens;
- O - trouxe muitas vantagens;
- O – não tenho opinião.

27. Classifique as afirmações seguintes de acordo com a sua concordância/discordância pontuando-as de acordo com a escala apresentada.

discordo totalmente	discordo (parcialmente)	não concordo, nem discordo	concordo (parcialmente)	concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
A. A EA e a EDS ganham preponderância face à complexificação das relações entre o ambiente sociedade e economia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. As aprendizagens essenciais da(s) disciplina(s) que leciono facilita(m) a EA e a EDS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. As escolas recebem informação suficiente sobre a EA e a EDS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. Existe flexibilidade, ao nível da gestão da escola/agrupamento, na organização dos espaços, do tempo de trabalho dos professores e dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E. A AFC facilita a prática pedagógica da EA e da EDS e contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F. Os professores têm formação adequada relativamente à EA e à EDS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G. Os professores têm formação adequada relativamente à AFC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H. A AFC facilita a ação dos responsáveis por projetos/programas de EA e de EDS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I. O conselho Eco-Escolas colabora e estimula a concretização das atividades do plano de ação da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Pretende registar mais algum contributo ao conteúdo deste questionário? Deixamos este espaço para si. ___

Muito obrigado!

FIM