

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

# A Educação Ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico

## "Estudo Realizado nas Escolas da Freguesia de Águas Santas do Concelho da Maia"

**Isabel Maria Oliveira Monteiro**

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia**

**Orientador: Professor Doutor Eduardo Rodrigues**

Setembro, 2009



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

# A Educação Ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico

## "Estudo Realizado nas Escolas da Freguesia de Águas Santas do Concelho da Maia"

**Isabel Maria Oliveira Monteiro**

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia**

**Orientador: Professor Doutor Eduardo Rodrigues**

Setembro, 2009

*"O mundo é um lugar perigoso de se viver,*
*não por causa daqueles que fazem o mal,*
*mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer."*

**Albert Eintein**

# Resumo

O estudo realizado neste trabalho tem por objectivo analisar percepções, conceitos e práticas de educação ambiental, desenvolvidas pelo universo das "redes" até chegar à implementação e acção nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da freguesia de Águas Santas.

A globalização é sem dúvida o veículo de influências no âmbito internacional, que transporta consigo factores positivos, mas para a temática ambiental, considerada a maior problemática da actualidade, acarreta factores negativos. A educação ambiental será por isso um contra ponto que pretende evitar uma deterioração da situação.

No processo da análise foram realizadas 23 entrevistas a docentes e entidades que funcionam em rede com a instituição escolar. Pela análise qualitativa dos dados foi possível concluir que, apesar de existir de facto a dita "rede" que trabalha em interacção pela causa ambiental, há falhas bastante acentuadas de alguns dos intervenientes envolvidos, nomeadamente a não cooperação e não comunicação entre actores, entraves burocráticos e falta de meios financeiros. Esta situação desemboca na ausência de qualquer acção que pretenda materializar a implementação da temática ambiental nas escolas do 1º Ciclo estudadas. Patenteia-se uma passividade demasiado intrínseca, pelo que se adivinha que o processo de mudança não se avista com facilidade, pelo menos num futuro próximo.



**Palavras-chave:**

Educação Ambiental, Sensibilização, Educação para Cidadania, Globalização, Trabalho em Rede.

# Abstract

This study, has the purpose of analysing perceptions, concepts and practices of environmental education, developed by the universe of the "networks" until it reaches the implementation and action in the schools of the "1º Ciclo do Ensino Básico" at of "Aguas Santas".

The globalization is, without any doubt, the vehicle of influences in the international scenario, which carries with it some positive factors, but for the environmental issue, considered the major problem of our days; it carries also some negative factors. The environmental education will work as a counter-weight to prevent the deterioration of the current situation.

In the process of analysis, 23 interviews where made to teachers and entities that are linked to the school. By the analysis of that data it was possible to observe that, despite the existence of the above mention "networks", which work in interaction for the environmental cause, there are still major flaws in some of the entities involved, namely the lack of cooperation and lack of communication between the participants, bureaucracy and lack of funds. This situation result in the absence of actions that would allow implementing the environmental discussion in those schools. There is a profound passivity, which will make the changing process harder, at least in the near future.



**Key-words:**

Environmental, Awareness, Education for Citizenship, Globalization, Network

# Résumé

L'étude realisée dans ce travail a comme objectif analyser les perceptions, définitions et pratiques d'éducation écologique, développés par l'univers des «réseaux» jusqu'à la mise en œuvre et action des écoles primaires d' Águas Santas. La globalisation est sans aucun doute le moteur d'influences à niveau international, qui transporte des facteurs positifs, mais pour la thématique environnemental, considérée comme un des plus grand problème actuel qui conduit à des facteurs négatifs. L'éducation écologique est un contrepoint qui prétend éviter une détérioration de la situation.

Dans le processus d'analyse ont été réalisé 23 entretiens à des professeurs et entités qui fonctionnent en réseaux aves les institutions scolaires. À partir de l'analyse qualitative des données, il est possible de conclure que même s'il existe ce « réseau » qui travaille en interaction pour la cause écologique, il existe de nombreux échecs de certains acteurs impliqués, comme la non-coopération et la non-communication entre les différents acteurs, des difficultés bureaucratique et le manque de moyens financiers. Cette situation finie dans l'absence d'actions qui prétendent réaliser l'implémentation de thématiques écologiques dans les écoles primaires étudiées. Il existe une passivité essentiellement intrinsèque, qui permet de déduire que le processus de changement ne va pas être facile dans un futur proche.



**Mots-clé :**

Éducation écologique, Sensibilisation, Éducation pour la citoyenneté, Globalisation, Travail en réseau.

# Índice

**pág.:**

**Introdução** ..... **1**

**Parte I** ..... **6**

Capítulo I ..... 6

I)A Educação Ambiental ..... 6

*II) A "Agenda 21 Local" suas Finalidade e Pressupostos* ..... 7

Capítulo II ..... 10

*I)Insegurança e Risco* ..... 10

II) *O Papel do Estado* ..... 12

III) *Carências VS Modernização* ..... 13

IV) *Natureza e Sociedade* ..... 14

V) *O Papel do Estado em Portugal* ..... 15

VI) *Mercado, Ciência e Opinião Pública* ..... 15

VII) *Natureza e Sociedade em Portugal* ..... 16

Capítulo III ..... 24

*Análise Histórico – Jurídica* ..... 24

I) Evolução da Educação em Portugal ..... 24

II) Principais Reformas Políticas Operadas no Sistema Social e Educativo em Portugal ..... 30

III) Lei de Bases do Sistema Educativo ..... 33

Capítulo IV ..... 36

Associação de Pais ..... 36

I) *O Desenvolvimento Associativo pós 25 de Abril / Historial* ..... 36

II) *O Movimento Associativo dos Pais e a Participação Activa na Escola* ..... 37

*Colaboração na Escola* ..... 37

Capítulo V ..... 38

*I)Cartas Educativas* ..... 38

Capítulo VI ..... 40

*I) O Processo de Globalização e suas Influências* ..... 40

*II) A Educação Ambiental e sua Prática no 1º Ciclo do Ensino Básico numa Perspectiva de Globalização* ..... 41

**Parte II ..... 44**

Capítulo I ..... 44

Metodologia ..... 44

I) Abordagem geral sobre o método ..... 44

II) Metodologias qualitativas: entrevista e análise qualitativa ..... 45

III) A Metodologia Aplicada na Análise ..... 49

*Os Guiões de Entrevista* ..... 49

*IV) A Amostra* ..... 52

Capítulo II ..... 53

Obstáculos Metodológicos ..... 53

I) T*entativas para realização da entrevista feitas à DREN* ..... 53

Capítulo III ..... 55

*I) A situação de entrevista* ..... 55

*II) A análise qualitativa* ..... 56

**Parte III ..... 58**

Capítulo I ..... 58

*I) Análise de Resultados* ..... 58

Momento Descritivo ..... 58

*b) Acções Actuais* ..... 59

*c) Sensibilização em Rede/Cidadania* ..... 59

*d) Colaboração* ..... 60

*e) Percepção da Eficácia* ..... 61

*f) Existência de Ecopontos, Pilhão e Oleão / Mini-ecoponto por Sala de Aula* .... 62
*g) Compostagem* .... 63
*h) Propostas* .... 64
*i) Necessidades para a Mudança* .... 65
*j) Controlo* .... 66
*k) Eficácia e Eficiência* .... 67
*l) Representação / A concretizar* .... 68
II) *Propostas* .... 70
Capítulo II .... 71
I) *Momento Interpretativo* .... 71
II) *Narrativas e Transmissão* .... 72
*III) Normas e mecanismos de controlo* .... 73
**Parte IV .... 75**
Capítulo I .... 75
*I) Integração Teórica* .... 75
**Conclusões .... 78**
**Referências Bibliograficas .... 86**
**Anexos .... 92**

# Lista de Tabelas

Tabela 1: *Maiambiente* ..... 108

Tabela 2: *Junta de Freguesia de Águas Santas* ..... 110

Tabela 3: *Câmara Municipal da Maia* ..... 111

Tabela 4: *A Instituição Escolar* ..... 112

Tabela 5: *Grelha de Actividades Ambientais* ..... 116

# Lista de Abreviações - Siglas

CME - Conselho Municipal de Educação

CMM – Câmara Municipal da Maia

CNN- Cable News Network [Canal Televisivo Norte Americano]

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

DREN - Direcção Regional Educação Norte

EB1 – Ensino Básico 1º (Ciclo)

ENDS - Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável

EUA – Estados Unidas da América

GEE - Gases com Efeito de Estufa

ICLEI – "Local Governments for Sustainability" - Associação Internacional de Governos Locais para Promover a Sustentabilidade

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

JFAS – Junta de Freguesia de Águas Santas

LIPOR - Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto

MA – Maiambiente

OGM- Organismos Geneticamente Modificados

REA – Relatório Educação Ambiental

REEE – Resíduos de Equipamento Eléctrico e Electrónico

SIDS – Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável

# Introdução

A presente dissertação, apresentada no âmbito do Mestrado em Sociologia, ambiciona analisar as sensibilizações, acções, atitudes e comportamentos de um conjunto de indivíduos intimamente inseridos no contexto escolar numa fase primária[1], as quais estavam a ser dinamizadas pelos mesmos, não descurando obviamente todas as estruturas que estão por detrás de todos os processos aqui implícitos.

Esta temática é assaz abrangente e transporta consigo diversas dimensões que se consideram pertinentes numa análise como esta. Ora nela estão também, sem dúvida latentes aspectos como a temática dos riscos e das ameaças na Modernidade (tardia). Aludindo dois autores distintos, tentamos retratar aqui as suas posturas e posições para que alicerce no fundo este estudo, na verdade como parte de uma fundamentação teórica.

A obra de Beck aqui patenteada é marco da entrada de novos objectos, anteriormente pertencentes unicamente ao campo de análise das ciências exactas, na Sociologia. E mais concretamente na Sociologia do Ambiente, na sua ligação íntima à influência da actividade humana sobre o Ambiente e sobre os recursos naturais, à percepção dos novos riscos ambientais e ao aparecimento de uma consciência pública ecológica.

A obra de Castel será abordada principalmente naquilo que nos vem dizer de novo sobre o papel do Estado na elaboração de políticas sociais de protecção do indivíduo, face a estes novos riscos, ameaças e medos.

Não se deseja aqui colocar os autores paralelamente, num confronto simplista, mas antes chamar a atenção para os seus pontos de contacto e de complementaridade.

Após a breve análise integrada das obras, procurar-se-á ilustrar a aplicação dos conceitos e teorias a algumas vertentes da realidade do ambiente em Portugal, tomando-se como ponto de apoio o Relatório do Estado do Ambiente 2006 e também 2007.

Com o surgimento do chamado «mercado mundial», os níveis de exigência em termos de eficácia, eficiência e sucesso sobem cada vez mais. Ao nível cultural, surgem também estilos de vida de um certo modo homogéneos mas, ao mesmo tempo, há a necessidade e o esforço de configurar a identidade nacional, preservando os valores tradicionais próprios de cada povo. A formação valorativa das pessoas, a crença nas relações sociais e humanas, inerentes ao novo estilo de convivência, ilustram também parte deste novo cenário. A preocupação com

[1] Referimo-nos aqui ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

a temática do desenvolvimento sustentável, com a educação ambiental, no sentido de tornar os comportamentos mais «ecológicos», com os recursos naturais não renováveis e a manutenção das condições de sanidade, são também a face daquilo que de mais positivo este processo de globalização / pós – modernidade encerra.

O interesse pelo desenvolvimento sustentável surge-nos muitas vezes de uma forma muito vaga, pela multiplicidade de sentidos que o conceito consegue abranger, podendo ser tudo e nada simultaneamente. Verdadeira razão da existência da *Agenda 21 Local***,** é visto muitas vezes como estando ligado apenas à dimensão ambiental. O presente estudo elucida-nos para outros efeitos. Estes últimos prendem-se com a importância das administrações locais para o sucesso das medidas de sustentabilidade local. Através do inquérito os autores procuraram descortinar projectos, acções, esforços e compromissos políticos, receptividade, sensibilidade e dinamismo dos autarcas portugueses perante o arranque ou consolidação de medidas de política ambiental, com forte peso no ordenamento do território e nos processos de desenvolvimento sustentável. A cultura ambiental, o nível de participação dos cidadãos nas decisões políticas e como pensam. Este estudo comprovará que em Portugal é ainda incipiente a adesão dos municípios a verdadeiros processos de desenvolvimento sustentável e poucas iniciativas passam de meras intenções discursivas, o que se revela de facto efectivo em todo o processo ambiental. Isto revela na verdade o atraso estrutural de Portugal, que coloca o país na cauda da Europa em termos de política ambiental. *"Seremos assim, à escala europeia, um dos países mais distantes da própria sustentabilidade em termos de indicadores económicos, sociais e ambientais e onde o discurso estará mais distante da prática."*[2]

Actualmente a crescente preocupação com a promoção da cidadania ambiental, visa fomentar o exercício das boas práticas, quer a nível individual, quer colectivo, na conservação e uso eficiente dos recursos naturais.

Deste modo, tem-se assistido ao despertar das consciências no sentido de se adoptarem medidas para a questão do ambiente e do desenvolvimento sustentável, através da concepção e do desenvolvimento de estratégias de informação e comunicação, recorrendo aos canais mais adequados, tendo em conta as exigências da sociedade em que vivemos, a sociedade da informação.

O desenho da concepção destas acções, tem de ter em conta, a promoção de campanhas, exposições, projectos formativos e outras, cujo conteúdo formativo e informativo, objectivem a incrementação de comportamentos e exercício de boas práticas, conducentes ao crescimento

[2] SCHMIDT e VALENTE, 2004, p.73

do desenvolvimento, com sustentabilidade, nomeadamente no sector da educação, onde se dão com certeza os enraizamentos para o futuro.

Como supra referido o *desenvolvimento sustentável* é um processo evolutivo, como é sabido e que se traduz no crescimento dos diversos sectores da economia, na melhoria da qualidade de vida das populações e simultaneamente do ambiente e da sociedade, para que as gerações vindouras possam continuar a usufruir dos benefícios e tirar proveito deste nosso planeta.

Esta consciencialização colectiva deve pressupor preocupações com o presente, mas também como já foi referido, com o futuro. Deve basear-se na solidariedade entre gerações, na co-responsabilização das populações, tendo como pano de fundo das políticas nacionais e internacionais, a incrementação de factores de coesão social e equidade,[3] o respeito pela biodiversidade e protecção dos recursos vitais.

Tentar-se-á percepcionar neste estudo, toda a sistemática envolvente no processo ambiental que se espera activa, mas por outro lado se adivinha ainda aquém das expectativas consideradas satisfatórias.

As incorrectas atitudes para com o ambiente existem e isso é uma realidade que tem de ser trabalhada na investigação científica e no ensino em Portugal, campo de estudo que, no melhor do nosso conhecimento, não foi ainda alvo de observação sistematizado no nosso país.

O que deveria ser feito, apesar de planificado, e das coordenadas serem supostamente imanadas nesse sentido pelas diversas entidades competentes revela-se ainda um mundo aparte, quando comparados resultados do nosso país com outros países mais avançados.

De forma a concretizar esta análise o melhor possível, parece-nos pertinente explorar os ineficazes processos de acção /sensibilização e pró actividade ambiental, ou mesmo a inexistência dos mesmos se for o caso.

Para tal tentamos através da recolha de dados e da observação directa, determinar as características desta área, tratadas e trabalhadas positivamente ou negativamente para tentar apurar as vias que estarão a funcionar, ou pelo contrário estarão de facto a falhar. Por outras palavras, pretendemos debruçar-nos sobre os comportamentos e posturas dos docentes bem como das entidades locais envolvidas num trabalho que é feito conjuntamente e em rede.

Para o fazermos decidimos lançar mão de metodologias qualitativas pois, este seria um dos poucos caminhos a percorrer quando se tenta entrar num campo de estudo ainda por explorar, avançando então de forma hipotético-indutiva e no intuito de compreensão das práticas, percepções e valorações. Efectivaremos uma sequência de entrevistas a indivíduos procedentes do específico campo da educação, vinculados ao ensino público e que

[3] A preservação do ambiente global exige mudanças, nos níveis de desigualdade que existem no mundo.

desenvolvem a docência a uma faixa etária que está certamente muito receptiva a novas temáticas e metodologias, até pelas grandes capacidades de aprendizagem de que são dotados nestas idades, quer sendo através da prática ou do estímulo 'oral', existindo aqui a forte possibilidade de estes transportarem tais transmissões para as suas casas o que teria um duplo efeito positivo. Procuramos então que nos fossem transmitidas as suas práticas, pontos de vista, acções e valorações acerca de determinados conceitos de que possam eventualmente praticar diariamente, assim como a pedagogia a implementar, se ainda não for o caso.

Este trabalho encontra-se estruturado em 4 partes, as quais se encontram ainda subdivididas por capítulos. A primeira parte, eminentemente teórica, pretende num momento inicial esclarecer e definir a temática ambiental num sentido vasto, bem como ainda, que de uma forma sucinta ela é alicerçada no seu aspecto amplo pela sociologia. Na continuação, proceder-se-á a uma abordagem da evolução da educação em Portugal, para tentarmos dar a conhecer assim como apreender o desenvolvimento de sistema de ensino em Portugal, especificamente no 'Pós 25 de Abril', bem como as principais influências no progresso do mesmo, não descurando aqui a Globalização e as suas influências em todo o processo de ensino/transmissão, bem como na temática ambiental.

Na segunda parte, após descrição das características gerais do método e legitimar a opção pelas metodologias qualitativas, pelo instrumento de entrevista e pela análise qualitativa dos dados, desenvolverá então para a caracterização do método seguido no presente estudo, especificamente o guião de entrevista, amostra, categorias a explorar, tipo de análise e obstáculos metodológicos.

A terceira parte será constituída pela análise de dados e dividido em três momentos que ambicionam desenvolver progressivamente para níveis maiores de complexidade. A primeira operação[4] dará lugar à descrição dos dados obtidos, para cada categoria, consequências ou resultados conhecidos e actores envolvidos. Imediatamente a seguir[5], através da leitura e interpretação, procurar-se-á o sentido das palavras dos entrevistados de forma a iluminar os processos que poderão estar na origem dos procedimentos, das acções ou sensibilizações percepcionadas e transmitidas por via da entrevista. Finalmente, tentar-se-á avançar com propostas para aperfeiçoar e progredir na temática ambiental tanto quanto possível mediante os argumentos que detivermos dos respectivos dados.

A quarta parte será ocupado pela integração teórica do estudo e por algumas conclusões que nos parecem fazer sentido lançar neste ponto.

[4] Primeira parte.
[5] Segunda parte.

Para finalizar teremos as conclusões de toda a investigação, onde tentaremos fazer uma abordagem reflexiva de todas as partes que compõem esta Tese de Dissertação.

# Parte I

## Capítulo I

### I)A Educação Ambiental

A primeira tentativa conhecida para conhecer os limites da 'Terra' pode ter sido o relatório do Clube de Roma. Tratou-se de um grupo de intelectuais que reuniram esforços publicamente e empenharam-se nesta causa, onde estão referenciados os limites do planeta: a alimentação, recursos minerais e energéticos e a poluição. Quanto maior é a população, mais recursos não renováveis são utilizados, o que contribui para o aumento da poluição. Tanto a falta de recursos, como os custos que a poluição acarreta reduzem a capacidade internacional para se empenhar num crescimento económico sustentado a longo prazo.

Já a teoria do caos, de Gleich e Hall propõe que o sistema global e os outros sistemas, estão interligados de forma inerentemente desordenada. Beck argumenta que devemos ter receio dos perigos imprevisíveis. Lovelock, Gleich, Beck contribuíram para o pânico ambientalista global. Para O'Neill o típico pânico globalizante é a sida, considerada como uma ameaça "ambiental".

Vemos hoje que, apesar de o '*Globo Terrestre'* e a sociedade, estarem face a face com os problemas existentes, não são postas em prática as soluções precisas e ambicionadas. Ora veja-se como exemplo o Protocolo de Quioto que, como se verificou, não teve a ratificação por parte dos EUA, não porque, não seja benéfico, mas porque prevê um esforço económico, que pressupõe privações económicas, em especial para os países industrializados.

Ainda no dia 26 de Maio de 2008, os ministros do ambiente do G8 reuniram-se em *Kobe*, no Japão, e concordaram em reduzir pelo menos em 50%, as emissões de gases com efeitos de estufa até 2050, quando inicialmente a data seria de 2020.

No entanto, não são só os problemas a nível mundial que atrasam a implementação das medidas necessárias à protecção do ambiente. No nosso próprio país, apesar da existência de fundos comunitários, para investimento em acções de protecção ao ambiente, estes não são aplicados na sua totalidade. Junte-se a isto, o facto de que os próprios autarcas responsáveis pelas nossas cidades, desconhecem e estão despreocupados em saber mais sobre a Agenda 21 Local.

Os conceitos "Agenda 21 Local" e Desenvolvimento Sustentável, já começam a ser comuns no nosso léxico, assim como uma série de termos que nos remetem para as questões de ordenamento territorial e ecológico.

Num quadro que se irá revelar de fraca comunicação entre poder central e poder local, insistem respostas para situações de deterioração ambiental que se vive por todo o país, competindo aos autarcas do século XXI a execução de políticas ambientais. No entanto, o empenho será inútil se as populações locais não se sentirem envolvidas nestes planos estratégicos. Deste modo, o conceito de desenvolvimento sustentável[6] nunca se manifestou tão oportuno como nos dias de hoje, pois envolve a uniformidade das questões sociais, económicas e ambientais. Não se pretende que se entenda a questão ambiental como ameaça ao desenvolvimento económico, mas sim uma forte aliança, a construção de uma «"*visão de futuro" partilhada*».[7]

### *II) A "Agenda 21 Local[8]" suas Finalidade e Pressupostos*

"*É um programa de acção elaborado de uma forma participativa que visa um maior envolvimento entre poder local e agentes locais nas dinâmicas de desenvolvimento económico, social e ambiental de escala autárquica (...). A ideia central é que um desenvolvimento local sustentável requer a conciliação entre três dimensões: a viabilidade económica, a preservação das condições ambientais e a defesa do bem-estar social; e requer também a participação dos cidadãos nas decisões. (...). Pragmaticamente, implica a utilização de metodologias participativas, onde se confrontam e discutem ideias e projectos, em contínua reformulação e adaptação aos resultados da própria participação pública no processo.*"[9]

---

[6] Cf., Diário da República, 1.ª série, N.º 159, 20 de Agosto de 2007, p. 5405-5478.
"*A noção de desenvolvimento sustentável deve estar presente e subjacente a todas as actividades. Assim, a A21L não deve ser entendida como um plano estritamente ambiental, na medida em que extravasa esta componente, nem deve ser gerida apenas pelos responsáveis desta pasta. A A21L assume, desta forma, o papel de um plano "guarda-chuva" que forma a estrutura dorsal da política camarária em direcção à sustentabilidade e enquadra todos os pelouros de modo horizontal. Além disso, deve criar uma coerência entre os diversos planos e políticas já existentes sempre que isso for possível, integrando-os numa dimensão superior, e aproveitar o conhecimento existente neste sentido. Não se pretende "começar do zero", mas antes alicerçar o saber-fazer e apontá-lo na direcção certa.*"
Cf., http://www.agenda21local.info/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=31
[7] Idem, p.137.
[8] "**A21L não é um acontecimento mas um processo contínuo: a comunidade aprende sobre as suas deficiências e identifica inovações, forças, recursos próprios ao fazer escolhas no sentido da sustentabilidade.** *Sucintamente, pode dizer-se que a A21L consiste num processo através do qual as autoridades trabalham em parceria com os vários sectores da comunidade na elaboração de um Plano de Acção por forma a promover a sustentabilidade ao nível local e a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Trata-se de uma estratégia integrada, consistente, que procura o bem-estar social melhorando a qualidade do ambiente.*"
Cf., http://www.agenda21local.info/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=31
[9] SCHMIDT, NAVE, GUERRA, 2005, p. 123-124.

A Agenda 21 Local contempla, deste modo, um trabalho de "*parceria com todos os actores da comunidade*"[10]. Implica ainda um instrumento de mudança a dois níveis: "*Planeamento, porque exige uma abordagem contextualizada do acto de planear (...)"*[11]. Ou seja, é necessário ter em conta as especificidades de cada região ou local onde se pretende actuar; "*Democratização, porque desafia todos os trâmites de participação pública e exige novos métodos na obtenção de consensos.*"[12] Todos são chamados a intervir, participar e tomar decisões.

A Agenda 21 Local ambiciona também flexibilidade, cooperação, participatividade, pedagogia e dinamismo.

A concepção de Agenda 21 Local encaminha-nos de imediato para a consciência de sustentabilidade.[13] No entanto, parece ainda não fazer parte do vocabulário da maioria dos autarcas. Numa análise elaborada por Luísa Schmidt constituída por entrevistas a alguns autarcas, verificou-se que 38% dos inquiridos afirma que foi através da Comunicação social que tomou conhecimento do tema Agenda 21 Local.[14] Apenas 10 % dos inquiridos indicou conforme a definição do ICLEI: "*processo participativo e integrador dos vários grupos de interesse da comunidade, que almeja as metas da Agenda 21 ai nível local através da preparação e da implementação de um plano estratégico de longo prazo, que procura dar resposta às preocupações e às prioridades identificadas a nível local na área do desenvolvimento sustentável.*"[15] Um projecto a este nível implica a cooperação e intervenção de todos os actores sociais.[16] Estamos a falar de um projecto de grande complexidade e nem sempre se encontram plataformas de entendimento.[17]

Ainda relativamente a esse estudo, entre as respostas encontradas para as principais dificuldades na implementação do desenvolvimento sustentável, os inquiridos apontam: insuficiência de meios e de recursos financeiros, falta de coordenação e cooperação entre as

[10] Idem, p. 14.
[11] Idem, p. 15.
[12] Idem, p. 15.
[13] Sustentabilidade como forma de manutenção do stock natural e económico. Cf, Queirós, Margarida, *Questões para uma Agenda Contemporânea do Desenvolvimento Sustentável*, Revista de Geografia da Faculdade de letras da Universidade do Porto, Série I, Volume XIX, Porto, 2003, p. 336, in http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3929.pdf.
[14] SCHMIDT, NAVE, GUERRA, 2005, p. 70.
[15] Idem, p. 71.
[16] "*A participação das populações e dos principais actores socioeconómicos locais reveste-se de capital importância, surgindo, a um só tempo, como indicador fiável da evolução de tais processos integradores e como sua fonte dinamizadora, já que é a partir da discussão aberta que mais facilmente se podem encontrar soluções aptas a ultrapassar as lógicas unisectoriais.*" Idem, p. 79.
[17] Op. Cit., p. 72.

esferas do poder e falta de um programa nacional de apoio do governo central.[18] Como medidas para ultrapassar estes entraves contam-se: atribuição de mais recursos financeiros, afectação de meios técnicos e pessoal qualificado e descentralização de poderes[19]. A este nível, é do desejo dos autarcas trabalhar em parceria com "*escolas e grupos de professores (...), juntas de freguesia (...), associações de defesa do património e cultura (...), associações desportivas e recreativas (...), Governo Central (...), universidades e instituições científicas (...).*"[20]

Como tema central da actualidade esta temática envolve naturalmente o conceito de cidadania. Uma postura participativa é uma atitude de cidadania e obviamente dadas as circunstâncias, o que se pretende, é precisamente a boa posição de todos nós a nível ambiental, pois só assim poderemos evoluir progressivamente até alcançarmos resultados suficientemente bons. Podemos afirmar que "*a crise global do ambiente e a eclosão de novos valores de cidadania*"[21] correspondem a uma mudança de paradigma? Ao longo do Século XXI será a resposta dos cidadãos e do Estado a este eclodir de sustentabilidade. Não basta o ambientalismo enquanto movimento social[22] mas sim uma "*intervenção cívica motivada*"[23] com o objectivo de encontrar soluções para as questões políticas, sociais e ambientais.

A sustentabilidade encerra valores e segundo grande parte dos autarcas, esse financiamento deve brotar dos fundos europeus e internacionais, do Ministério do Ambiente e do orçamento autárquico.[24]

Obviamente, sabemos que o ambiente tem de ser protegido, mas os interesses económicos estão quase sempre em primeiro lugar, mesmo na iminência de invalidarmos o acesso das gerações futuras às riquezas da 'Terra', acrescentando a isso as doenças que têm surgido. Estas a nível respiratório aumentam a passos largos e novas têm vindo a surgir com a poluição existente.

Não desprezando esta parte negativa acreditamos pois, apesar do já exposto, que muitas acções, apesar de pequenas, estão já a fazer alguma diferença, como a criação de motores para carros amigos do ambiente, a promoção da reciclagem, o uso de combustíveis e energias

[18] Op. Cit., Gráficos 55 e 56, p. 74.
[19] Op. Cit., Gráfico 57, p. 76.
[20] Idem, p. 81.
[21] MARQUES, 2004, p. 127.
[22] Idem, p. 129.
[23] Idem, p. 131.
[24] Op. Cit., Gráficos 70, p. 87.

alternativos, entre outras. Existem no entanto, alguns projectos que visam a melhoria do planeta e consequentemente da nossa qualidade de vida[25].

Na expectativa de melhorar as previsões para o futuro, torna-se necessário implementar novas políticas ambientais, começando pela sensibilização, passando posteriormente à reutilização, separação, reciclagem e responsabilização, pois é necessário proceder à mudança, mudança tal que tem que ser levada a termo por todos nós[26].

# Capítulo II

### *I)Insegurança e Risco*

Castel afirma decisivamente a sua hipótese de trabalho: a insegurança moderna não será tanto a ausência de protecções, mas antes o inverso – a sua sombra que cai sobre um universo social organizado em torno de uma demanda sem fim de protecções ou procura de segurança[27].

Beck afirma ser necessário apreender e conceptualizar, de forma sociológica e advertida, que estas inquietações do espírito contemporâneo[28] que vêm assim dar lugar a toda uma nova lógica de produção e distribuição de riscos. Existem para Beck condições que se aferem para que a criação de riscos ocorra, sendo elas o desenvolvimento da produtividade humana e tecnológica mas também as protecções e regulações sociais, a par da dependência do crescimento exponencial de forças produtivas no processo de modernização que vêm, assim, libertar ameaças e perigos até aqui desconhecidos[29].

Castel, afirma que a insegurança é social porque coloca em risco o estatuto social do indivíduo[30], responsabilizando a sua aptidão para asseverar a sua autonomia social[31] E estar em insegurança ininterrupta denota não ser capaz de subjugar o presente, nem antecipar

---

[25] Por exemplo, a acção da Lipor, do Ponto Verde, da Associação Portuguesa de Gestão de Resíduos de Equipamentos Eléctricos e Electrónicos, o recente investimento, da cidade de Vila Nova de Gaia, na reciclagem de roupas e calçado.

[26] E quando dizemos "todos nós" falamos de todos os actores sociais: a Escola enquanto Instituição, os alunos, os Professores, os Encarregados de Educação, as autarquias e outros órgãos de gestão e as empresas ligadas à recolha e tratamento dos resíduos.

[27] CASTEL, 2003, p. 6.

[28] BECK, 1992, p. 10.

Este espírito contemporâneo não acontece num momento de pós-modernidade, radicalmente diferente do projecto de modernidade até aqui almejado, mas é antes o sinal do sucesso deste projecto e da sua libertação total de todo o resquício de tradição: "(…) *we are witnessing not the end but the beggining of modernity* – (…) *of a modernity beyond its classical industrial design*" (Beck, 1992, p. 10)

[29] Idem, p. 19.

[30] Tanto como proprietário, como trabalhador, bem como elemento de um grupo de proximidade ou de lealdade reivindicativa.

[31] CASTEL, 2003, p. 25.

efectivamente de forma positiva o futuro[32], significa ficar-se num estado de desafiliação social, "*c'est de faire de l'insécurité l'horizon indépassable de la condition de l'homme moderne. Le monde n'est plus qu'un vaste champ de risques* (…)"[33]

Segundo Beck podemos definir o risco, "(…) *as a systematic way of dealing with hazards and insecurities induced and introduced by modernization itself. Risks* (…) *are consequences which relate to the threatening force of modernization and to its globalization of doubt*"[34]. Cita o próprio autor que como modelos de lixo temos, entre outros, o armazenamento de lixo nuclear, a desflorestação compacta, as toxinas retidas nos alimentos e derivadas dos químicos utilizados na agricultura intensiva, a poluição do ar, da água e da terra, no fundo, riscos ecológicos[35] e tecnológicos desligados de um local de origem e que vagueiam de forma globalizada, constituindo um perigo para todas as formas de vida em todo o planeta. Estes riscos têm, para Beck, impacto no indivíduo e no seu quotidiano, com repercussões, por exemplo, na distribuição dos papéis de género, no trabalho e na educação.

Já Castel alude principalmente aos riscos sociais, como a precariedade no trabalho, o desemprego, o fim das protecções sociais tal como anteriormente delineadas pelo Estado-Providência, entretanto caído em crise. [36]

Actualmente tal não acontece: "(…) *under the surface of risk calculation new kinds of industrialized, decision-produced incalculabilites and threats are spreading within the globalization of high-risk industries* (…)".[37]

Os recentes riscos têm como particularidade específica a invisibilidade, a irreversibilidade dos seus danos, o seu hiato a definições e edificações sociais fortemente sustentadas em erudição científica e, por isso, especializada e não acessível a todos. A sua originalidade prende-se também com o facto de se propagarem a todas as classes sociais e indivíduos[38] sendo que, no entanto, algumas orientações (não mais de classe mas actualmente de risco[39]) se defrontam

[32] Idem, p. 29.
[33] Idem, p. 58.
[34] BECK, 1992, p. 21.
[35] "*Environmental problems are not problems of our surroundings, but* (…) *are thoroughly social problems, problems of people, their history, their living conditions, their relation to the world and reality, their social, cultural and political situations*" (BECK, 1992, p. 81).
[36] Ainda assim, os tipos de risco listados por ambos os autores têm como matriz comum o modelo de capitalismo moderno e o de industrialização. Os riscos sempre existiram e, na verdade, designavam um evento incerto no tempo mas cujo acontecimento se considerava provável e era, por isso, passível de ser calculado.
[37] BECK, 1992, p. 22.
[38] Ou como menciona Giddens, a propósito da tese de U. Beck, "*Estes riscos não são discriminatórios em termos de nacionalidade, riqueza ou origem social – são uma ameaça potencial para todas as sociedades humanas*" (GIDDENS, 2004, p. 623).
[39] As posições de risco surgem mais marcadas nos países periféricos, que sofrem mais fortemente as influências do esgotamento de recursos naturais face à pressão demográfica mas também face à exploração por parte dos países centrais que deslocalizam as suas actividades poluidoras; os países periféricos sofrem também mais

com situação de emancipada desigualdade na sua (in)capacidade de protecção e de exposição àqueles. Contudo, o capitalismo não será colocado em causa segundo Beck, por estes ristos – antes "(…) *they raise the latter to a new level*"[40] e obrigam, além disso, a abertura do campo político a toda uma nova dimensão: a da eliminação das causas do próprio processo de industrialização, com a consequente reorganização do poder e da autoridade nesta "(…) *catastrophic society*".[41]

**II) *O Papel do Estado***

O Estado deve, baseando-se nas suas normas e regulamentos, minorar ou delimitar astuciosamente os vários padrões de risco, sendo que, no entanto, a inclinação é, segundo Beck, para agir simbolicamente através de operações de cosmética. Ora, o mesmo se dá, ao serem aceites níveis intermédios de poluição no quotidiano do ser humano, níveis esses que são pautados e lícitos pelo poder político e pelo saber científico[42]. Mas quando a depreensão dos riscos sucede[43], as repercussões preceituam à abertura do campo político ao que, até aí, tinha ficado fora dele: "(…) *the elimination of the causes of hazards in the modernization process itself becomes political*"[44]. E este requisito securitário facilmente dá lugar a uma redistribuição de poder e à reivindicação de um Estado intervencionista e impositivo: "(…) *the state of emergency threatens to become the normal state*".[45]

Mas é Castel que melhor ilustra esta situação da procura da segurança total, recordando as concepções do Estado hobbesiano: "*la sécurité peut être totale si et seulement si l'État est absolu, s'il a le droit ou en tous le cas le pouvoir d'écraser sans limitation aucune toutes les velléités d'attenter à la sécurité des personnes et des biens. Mais s'il devient peu ou prou démocratique* (…) *il pose des limites à l'exercice de ce pouvoir qui ne s'accomplit pleinement qu'à travers le despotisme ou le totalitarisme*"[46]. No fundo, a segurança plena dos bens e das pessoas nunca será integralmente alcançada num Estado de Direito.

---

fortemente os efeitos das alterações climáticas com episódios frequentes de catástrofes naturais (secas, cheias, terramotos…), etc. Portugal, enquanto país seimi-periférico, é caracterizado por uma natureza dual, com indicadores que o aproximam dos níveis dos países centrais, mas também com fortes discrepâncias internas.

[40] BECK, 1992, p. 23.

[41] Idem, p. 24.

[42] O cientismo será, segundo a análise que Lash (1992, p. 3) faz da obra de Beck, um constrangimento culturalmente imposto que deve ser ultrapassado, finalmente, através dos níveis crescentes de reflexividade da sociedade.

[43] Quando deixam de ser considerados meras ameaças e são então experienciados e vividos.

[44] BECK, 1992, p. 78.

[45] Idem, p. 79.

[46] CASTEL, 2003, p. 21.

No entanto, a busca deste resguardo total sobre a totalidade das ameaças e riscos invisíveis, globais e de danos profundos para cada ser humano, não cessa. Daí a propensão para a demanda de "bodes expiatórios" para os males da sociedade. A estes grupos ou pessoas[47] são, pela animosidade (Castel) ou pelo medo (Beck), imputadas às causas da insegurança e dos riscos vividos, gerando uma "frustração securitária"[48].

Esta emancipada susceptibilidade aos riscos, cultiva ainda mais riscos: "(…) *the actual social impetus of risks lies in the projected dangers of the future* (…). *The centre of risk consciousness lies not in the present, but in the future*"[49]. Ainda dependendo da negação ou omissão dos ditos riscos, afastados também da dissertação científica ou inexistentes das normas estatais, aumentam e prosperam velozmente.

Por todos estes factores revelados pelos autores, são imprescindíveis astúcias sociais que objectem em forma de resposta ao medo dos cidadãos, mas sem que se caia no totalitarismo, demandando formas mais flexíveis de protecção social (Castel). É necessário que o sujeito político se mentalize da sua vitimação pelos perigos, fomente a consciência pública ecológica auxiliando na edificação social dos riscos para além do disserto científico, estabelecendo novas formas de solidariedade: "(…) *solidarity from anxiety arises and becomes a political force*".[50]

### III) *Carências VS Modernização*

A luta travada, até aqui, contra a escassez e a fome levou a uma sobre-produção de benefícios, mas também de malefícios – os riscos: "*In the modernization process, more and more destructive forces are also being unleashed*"[51] ou, os riscos são uma questão episódica da modernização na opulência. O incremento da produtividade, apressado pela técnica e pela ciência, originou, origina e continuará a originar riscos constantes.

A concertação entre o comércio, o conhecimento científico e os *media* produz lutas sobre as definições do risco, suas escalas, graus e urgências, produz polarização de posições: "(…) *risks are no longer the dark side of opportunities, they are also market opportunities*"[52].

---

[47] Pertinente é a análise, realizada por Castel, das classes consideradas perigosas e provenientes maioritariamente, em França, das *banlieu*, caracterizadas pelo desemprego e precariedade, marginalidade, habitação degradada, urbanismo "sem alma", variedade étnica, delinquência, etc.

[48] Que concorre para o florescimento de um nicho de mercado fundado na segurança e protecção privada (ex. recurso a seguradoras privadas ou planos de reforma oferecidos por instituições particulares).

[49] BECK, 1992, p. 34.

[50] Idem, p. 49.

[51] Idem, p. 20.

[52] Idem, p. 46.

A anopsia dos cientistas[53] face àquilo que denominam de 'efeitos secundários'; a dependência do saber especializado para a constituição de pareceres e para o despoletar da actuação do poder político[54]; a anuência implícita da ciência na proliferação dos riscos[55], acaba por impedir a efectiva cautela de riscos e a acção equilibrada no evitamento de muitas calamidades ecológicas.

A lógica do mercado mantém-se, impõe-se e eleva a novos níveis o capitalismo que, por seu turno, tira partido da distribuição desigual dos riscos, da sua invisibilidade, da falta de idoneidade de consecução de um procedimento causal entre agente e vítima do risco, o que transporta à total desresponsabilização dos círculos da cadeia de produção, por exemplo, da poluição do solo.[56]

**IV)** ***Natureza e Sociedade***

Antes de avançarmos para a tentativa de aplicação de alguns destes conceitos à realidade portuguesa, sublinhe-se uma das conclusões de Beck acerca da relação entre Natureza e Sociedade, especialmente pertinente para a questão que nos ocupa, ou seja '*o ambiente e a consciência ecológica actual reflectidas na sociologia'*.

Beck vai pontuando o seu livro de dados e estudos de caso sobre problemas ambientais e riscos dali procedentes, para, a certo ponto afirmar que "(…) *a historically unparalleled and so far completely uncomprehended social and political dynamic is set in motion, which also forces a rethinking of the relationship between nature and society*"[57] – é o fim da antítese entre natureza e sociedade. É o abandono, por parte desta, da tentativa de subjugar e controlar aquela, dado que ambas têm que ser apreendidas na sua relação recíproca. A natureza torna-se um resultado memorável e a sua destruição torna-se um elemento integrante das dinâmicas *sociais, políticas e económicas*. A natureza mas também a sua destruição e as ameaças que a encorpam cessam como parte integrante da sociedade. As políticas sociais de apoio aos cidadãos, os fenómenos de inclusão/exclusão, a qualidade de vida dos indivíduos, as suas

[53] Cuja proximidade aos interesses de mercado impõe a dúvida acerca da sua imparcialidade e liberdade na investigação.

[54] Veja-se, neste ponto, do debate científico, mediático e político que se verificou em Portugal aquando da criação de várias unidades de co-incineração no país, com relatórios contraditórios de peritos, cisões no interior de partidos políticos e manifestações populares pró e contra.

[55] Através da negligência de muitos daqueles efeitos secundários não previstos nos estudos Ou como alerta Beck (1992, p. 69): "(…) *a permanent large-scale experiment, requiring the involuntary human subjects to report on the accumulating symptoms of toxicity among themselves, with a reversed and elevated burden of proof*".

[56] Note-se aqui que o(s) verdadeiro(s) causador(es), são de facto as indústrias produtoras de químicos, os agricultores que usam pesticidas nas suas terras, a União Europeia com as suas exigências de produção agrícola, o consumidor, as entidades de fiscalização fragilizadas.

[57] BECK, 1992, p. 80.

inter-relações e as suas actuações nos vários campos sociais, nomeadamente trabalho e família, passam a ser influenciados intimamente por esta nova atribuição que a natureza passa a ter na e perante a sociedade.

**V)** ***O Papel do Estado em Portugal***

O papel do Estado Português passa, na realidade, pela emissão de regulamentos e normativas que procuram impor medidas de protecção do ambiente e da sociedade[58], mas também por fazer cumprir acções, directivas e imposições internacionais e europeias[59]. De onde se verifica que o papel do Estado preconizado pelos autores como sendo típico da sociedade do risco, na procura da eliminação ou combate aos sentimentos de medo e às ameaças, se verifica também no nosso país.

O Estado não procura só a preservação da natureza, busca de certa forma o equilíbrio entre respeito ecológico e produtividade, entre a promoção de uma consciência pública e de um sujeito político que possa vir ao mesmo tempo, no futuro, auxiliar na eliminação das ameaças. Veja-se, a este propósito, o capítulo da Caracterização Geral do país, no REA 2006, em concreto as exigências perseguidas quanto ao nível de educação atingido pela população portuguesa.

Mas mais, o Estado procura ainda transmitir àquela consciência pública[60], a mensagem de que o próprio, enquanto garante da sociedade, ouve as suas reivindicações e age em consonância, afastando o medo e a insegurança[61].

**VI)** ***Mercado, Ciência e Opinião Pública***

Vimos já que as ciências exactas surgem no REA 2006 para justificar e legitimar a acção do Estado nas ameaças ali previstas.

Vimos também que uma das metas do Estado Português é a de melhorar o nível de educação dos cidadãos: por um lado, para criar o sujeito político mencionado por Beck, capaz de reflectir com base no conhecimento[62] que adquire no quotidiano trabalhando assim para a criação de uma consciência pública; por outro, porque "*A educação é um dos factores*

[58] Exemplifique-se aqui o Programa Nacional para as Alterações Climáticas-2006, o Plano Tecnológico e a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, os Planos Municipais.
[59] O Protocolo de Quioto, os Programas Comunitários de Acção em Matéria de Ambiente, a Estratégia Europeia para o Desenvolvimento Sustentável, 2006.
[60] Eventualmente vertida em movimentos sociais ecológicos ou de cidadania.
[61] Mas não serão meras operações de cosmética, como menciona Beck?
[62] Quer científico, quer mediático.

*determinantes para o potencial de excelência, inovação e competitividade de um país*"[63], servindo assim para preparar as gerações futuras para perseguir a produtividade sem colocar em risco a sustentabilidade.

De facto, a lógica da produtividade e do modelo capitalista é reclamada várias vezes ao longo do REA 2006, que tem plasmados alguns dos seus objectivos da seguinte forma: "*Procurar que o crescimento económico ocorra de forma dissociada de um aumento da pressão sobre os recursos naturais e de impactes ambientais negativos* (…). *Reforçar a integração das preocupações ambientais nas diferentes políticas sectoriais*"[64]. A presença das preocupações produtivas e económicas prender-se-á com a procura de um desenvolvimento sustentável que possa, por seu turno, fazer "*Caminhar no sentido de uma sociedade portuguesa mais justa, socialmente mais coesa e sustentável* (…). *Promover o desenvolvimento económico e o bem-estar da população*"[65].

**VII)** ***Natureza e Sociedade em Portugal***

Também em Portugal as questões colocadas pelas ameaças ao ambiente, pelos riscos vividos (como os incêndios florestais) ou pressentidos decorrentes da actividade humana sobre a natureza, passam a fazer parte integrante da realidade, apelando a novas formas de gestão dos riscos e novos campos de acção política. O crescimento económico da nação, o desenvolvimento individual e social dos seus cidadãos, a actuação estatal e a actividade privada passam a estar fortemente imbuídos de uma necessidade de alerta permanente ao estado da natureza e do ambiente.

Há sem dúvida no nosso país um conjunto de atitudes, posturas e acções consideradas de riscos porque implicam "(…) *impactos negativos no ambiente e associados, muitas vezes, à perda de vidas humanas*"[66]. E, de facto "*A vulnerabilidade de cada sociedade a estes fenómenos reflecte o seu diferente grau de preparação e as políticas de prevenção adoptadas*"[67], o que nos remete para a especial posição de risco de Portugal em virtude do seu carácter semi-periférico. A pressão demográfica verificada em determinadas zonas do país[68] a

[63]O Protocolo de Quioto, os Programas Comunitários de Acção em Matéria de Ambiente, a Estratégia Europeia para o Desenvolvimento Sustentável, 2006, p. 15.
[64] Idem, p. 11.
[65] Idem, p. 17.
[66] Idem, p. 77.
[67] Idem, p. 74.
[68] Litoral, Grande Lisboa e Grande Porto.

ocupação de áreas de alto risco,[69] as construções defeituosas,[70] a degradação ambiental[71] e a ausência/ineficácia de prevenção, impõem o aumento do registo de vítimas.

No sentido de colmatar algumas dessas acções e posturas a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) traça metas até 2015 em seis áreas de actuação que abrangem as três dimensões do desenvolvimento sustentável[72]. A ENDS prevê uma intervenção abrangente que aglomera várias áreas de intervenção, para que o cidadão se encontre preparado para responder às diversas necessidades que a actualidade exige[73].

O primeiro relatório intercalar de execução da ENDS identifica todas as medidas em curso para atingir as finalidades propostas mas não são suficientes nem abrangentes tendo em conta as características de Portugal, onde existe uma acentuada litoralização e onde existem características próprias de um país que apesar de integrar orientações políticas dos países desenvolvidos é um país semi-periférico. A qualidade de vida, as condições de saúde e habitação, a educação e formação profissional, a cultura e mobilidade[74] têm melhorado nos últimos anos, no entanto, persistem desigualdades acentuadas no desenvolvimento social e económico.

A sociedade portuguesa mantém sinais de um forte défice de participação cívica apesar de alguns sinais crescentes do aumento de participação. É necessário fazer um debate com a sociedade civil e reforçar a dinâmica com Comércio Internacional através de um reforço à fixação de talentos e qualificação de recursos humanos, utilizar plenamente as oportunidades proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, valorizar e proteger as dimensões estratégicas dos territórios, assegurar a protecção ambiental e promover a coesão social.

Portugal tem um grande desafio pela frente com o objectivo de *"Fazer de Portugal, no horizonte de 2015, um dos países mais competitivos da União Europeia, num quadro de qualidade ambiental e de coesão e responsabilidade social"*[75], mas terá que proceder a um forte investimento e envolvimento dos cidadãos para atingir o objectivo a que se propõe.

---

[69] Construção em zonas costeiras ou ribeirinhas.
[70] O urbanismo "sem alma", mencionado por Castel.
[71] Com a extinção da biodiversidade, por exemplo.
[72] Económico, ambiental e social.
[73] São estas então: a qualificação da população activa com formação ao longo da vida para fazer face à crescente complexidade do contexto sócio-económico; incentivos ao crescimento da economia portuguesa com a preocupação de um consumo menos intensivo de energia e recursos naturais; melhorar o ordenamento do território como forma de reduzir o impacto do posicionamento periférico de Portugal; promover a coesão e a equidade sociais através de políticas que assegurem a satisfação das necessidades básicas de educação, saúde, formação e segurança social; colaborar com a comunidade internacional na construção da paz, sustentabilidade dos ecossistemas e do equilíbrio ambiental global.
[74] SANTOS, 2007.
[75] ENDS, p.90.

A consciência ecológica já mora em Portugal, ainda que, eventualmente de forma incipiente, como retrata o REA 2006 em alguns dos pontos menos atingidos nas metas propostas[76].

Esta abordagem pretende de facto chamar a atenção para alguns dos principais pontos que permitiram a abertura da Sociologia, em concreto, da Sociologia do Ambiente, à questão dos riscos e à sua influência sobre a sociedade.

Tanto a obra de Beck, como a de castel referidas neste estudo consideram-se extremamente ricas mantendo-se obras de referência na Sociologia, ainda que uma mais influente sobre o mundo anglo-saxónico e outra sobre o mundo de língua francesa. Conseguiram assinalar novos objectos de estudo da Sociologia, fazendo com que a disciplina se renovasse em si mesma. Em concreto, a vertente que se debruça sobre as questões ambientais, que começam a afectar a sociedade a partir da década de '70 do século XX e que, como tal, devem ser alvo de teorização e investigação empírica de âmbito sociológico.

A realidade portuguesa não foge a esta caracterização do risco e da insegurança tal como teorizados pelos autores, bem como as suas influências sobre o Estado, sobre o mercado e sobre determinados sectores da sociedade. Este enfoque de Beck e Castel serve de ponto de partida até ao REA 2006, o que torna permissível constatar que Portugal age reflexivamente, em termos políticos, na gestão dos riscos e das ameaças ambientais e sociais.

Apesar da sua posição de semi-periferia, chama a si muitas das incumbências de prevenção e combate de riscos que recaem sobre os países ditos centrais, ainda que continue a sofrer a influência de indicadores sérios de uma situação de periferia. Esta posição de risco face às ameaças globais, invisíveis e potencialmente destruidoras, provenientes da intervenção do homem sobre a natureza, deixam o país e cada um dos elementos da sociedade, numa posição de maior exposição e fragilidade – o que influencia a qualidade de vida dos cidadãos, as suas acções reivindicativas, a sua inserção positiva numa sociedade considerada globalizada e moderna que atinge, finalmente, o estado total de libertação de modelos tradicionais.

A libertação assim desenhada, exige do indivíduo novos posicionamentos reflexivos sobre o seu percurso de vida, construindo-se a si e à sua envolvente quotidianamente. Daí a criação de novos movimentos sociais "*perante uma tomada de consciência que revoluciona e questiona o lugar da humanidade no mundo e o papel que desempenha na transformação do ambiente…*"[77], de reivindicação de qualidade de vida e a entrada no campo político de

[76] Destaque-se aqui o insatisfatório nível de educação da população, o diminuto nível de cobertura da rede de saneamento básico ou de tratamento de águas.

[77] LIMA, CABRAL, VALA, 2004, p.116.

objectos que lhe eram, até aqui, estranhos, como seja a prevenção ambiental e a gestão dos riscos modernos.

Vejamos, seguindo a mesma estrutura utilizada até aqui, de que forma os conceitos e teorias de Beck e Castel se podem (ou não) aplicar ao nosso país.

O REA 2006 tem todo um capítulo dedicado aos riscos[78], onde cabem tanto ***riscos naturais***, tais como, a ocorrência de fenómenos meteorológicos extremos, sendo permissível evidenciar situações de seca, riscos de cheias e inundações, como os ***riscos tecnológicos ou biotecnológicos***, provenientes da actividade industrial ou do armazenamento de produtos perigosos, bem como a questão dos organismos geneticamente modificados, e de onde certificamos a aplicação dos modelos de risco aludidos por Beck.

Nas últimas duas décadas, as questões ambientais têm sofrido grandes alterações. Tornou-se um tema colossal, pelas consequências da globalização, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, evidenciando-se o combate às alterações climáticas e a conservação da biodiversidade.

Torna-se necessária e urgente a mudança de mentalidades, sendo para tal primordial a sensibilização sobretudo dos mais novos que muito podem fazer para alterar a actual realidade, representando também um papel fundamental na divulgação em contexto familiar aos mais velhos, bem como na contribuição de automatismos até então não desenvolvidos, como por exemplo separação dos lixos, preservação dos recursos naturais, entre outros.

Este estudo incide sobre as políticas ambientais adoptadas pelas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico no Concelho da Maia, mais especificamente na Freguesia de Águas Santas, assim como saber que tipo de sensibilização está a ser desenvolvida aos discentes pelos vários agentes educativos e entidades públicas.

A crescente preocupação com a promoção da cidadania ambiental, visa promover o exercício das boas práticas, quer a nível individual, quer colectivo, na conservação e uso eficiente dos recursos naturais. Deste modo, tem-se assistido ao despertar das consciências no sentido de se adoptarem medidas para a questão do ambiente e do desenvolvimento sustentável, através da concepção e do desenvolvimento de estratégias de informação e comunicação bem como formação, recorrendo aos canais mais adequados, tendo em conta as exigências da sociedade em que vivemos, a sociedade da informação.

O desenho da concepção destas acções pondera, a promoção de campanhas, exposições, projectos formativos e outras, cujo conteúdo formativo e informativo, objectivem a

[78] REA; 2006, p. 71-80.

incrementação de comportamentos/atitudes e exercício da boa "praxis", conducentes ao crescimento do desenvolvimento com sustentabilidade.

O desenvolvimento sustentável é um processo evolutivo que se traduz no crescimento dos diversos sectores da economia, na melhoria da qualidade de vida das populações e simultaneamente do ambiente e da sociedade, para que as gerações vindouras possam continuar a usufruir dos benefícios e tirar proveito deste *"nosso planeta"*.

Esta consciencialização colectiva deve pressupor preocupações com o presente, mas também como já foi referido, com o futuro. Deve basear-se na solidariedade entre gerações, na co-responsabilização e co-cooperação das populações, tendo como pano de fundo das políticas nacionais e internacionais, a incrementação de factores de coesão social e equidade,[79] o respeito pela biodiversidade e protecção dos recursos vitais.

Sempre estivemos *lado a lado* com a natureza, servindo e sendo servidos. Porém, a nossa atitude, para com esta e com o ambiente, alterou-se quando começamos a servir-nos de toda a riqueza do planeta sem pensarmos nas consequências que daí advêm.

Desde o começo da agricultura, há milhares de anos, os seres humanos deixaram marcas na natureza. Para que as colheitas cresçam, a terra tem que ser limpa, as árvores abatidas, afastadas as ervas daninhas e a folhagem selvagem. No entanto, antes do desenvolvimento da indústria moderna, a natureza dominava muito mais a vida humana do que o contrário. Actualmente, as agressões humanas ao ambiente são tão intensas que são poucos os processos naturais que não são influenciados pela actividade humana. Quase toda a terra cultivável é utilizada para a produção agrícola. O que costumava ser natureza selvagem, quase inacessível transformou-se em reservas naturais, visitadas por turistas. O clima mundial também foi afectado pelo desenvolvimento global da indústria.

"Prenons l'exemple des produits agricoles génétiquement modifiés. Au plan national, il est impossible de prendre des décisions avisées en matière de production, de consommation et de développement des OGM sans la participation des ministères de l'Agriculture, de l'Environnement, du Commerce, de la Santé et de la Recherche. Ces ministères doivent comparer les données dont ils disposent pour dégager une approche cohérente au sein du gouvernement afin d'adopter des politiques viables, c'est-à-dire offrant les plus grands bénéfices au moindre coût."[80]

[79] A preservação do ambiente global, exige mudanças nos níveis de desigualdade que existem no mundo.
[80] TRACEY, BAYLEY, OCDE, 2008, p.28.

Os movimentos e partidos verdes[81], surgiram como resposta aos novos riscos ambientais. Apesar de existirem muitas filosofias verdes, uma preocupação comum é a tomada de medidas para a protecção do ambiente mundial, para conservar os seus recursos em vez de os explorar até ao limite e para proteger as espécies animais que restam. A 11 de Maio de 2008, os meios de comunicação social informaram que *os Coalas estão cada vez mais ameaçados com o aumento da poluição atmosférica por dióxido de carbono. Este tipo de poluição retira nutrientes essenciais às folhas de eucalipto de que se alimenta a espécie, garante um cientista australiano à CNN.*

Os finais do séc. XVIII, trouxeram assim as mudanças mais significativas, que contribuíram e contribuem para a destruição dos nossos rios, florestas, mares e para as constantes alterações climáticas com que hoje vivemos. A industrialização acarreta com ela a poluição do ar e da água. Com a crescente construção de fábricas, sem qualquer ordenamento territorial, destruição de espaços verdes, produção de produtos prejudiciais ao ar e a nós próprios que dele precisamos e, apesar de já termos tomado conhecimento do mal que fazemos, continuamos com uma atitude *blasé* perante o problema, deixando para mais tarde a resolução, que poderá chegar tarde demais…

As ameaças globais sobre o ambiente são de várias espécies, a poluição, a criação de desperdícios que não podem ser eliminados a curto prazo ou reciclados e a exaustão das reservas que não podem ser recuperadas.

O dióxido de carbono é a influência principal no processo de aquecimento global que muitos cientistas já afirmaram estar a acontecer, enquanto outros gazes atacam a camada de ozono em torno da terra.

Um dos maiores desafios com que a sociedade moderna se defronta, assenta como já referimos, na protecção do ambiente, uma vez que a maioria das questões ambientais estão "… *estreitamente relacionadas com o risco, porque são o resultado da expansão da ciência e da tecnologia*".[82] A par deste desafio, outra característica desta sociedade assenta no aumento da reflexividade social, que nos remete para o facto, de ser necessário "… *pensar e reflectir constantemente sobre as circunstâncias em que vivemos as nossas vidas*"[83].

Assumido o compromisso de salvaguarda da equidade entre gerações,[84] a opção da melhoria da qualidade de vida e o reforço da coesão territorial, são factores potenciadores e determinantes do modelo de desenvolvimento sustentável que assenta *"simultanément des «*

[81] Como os Amigos da Terra ou o Greenpeace.
[82] GIDDENS, 2004, p. 635.
[83] Idem., 2004, p. 681.
[84] Assente num modelo de desenvolvimento sustentável.

*trois piliers » que sont la société, l'économie et l'environnement. Quel que soit le contexte, l'idée de base reste la même : les personnes, les habitats et les systèmes économiques sont interreliés. Il est possible d'ignorer cette interdépendance pendant quelques années ou quelques décennies, mais l'histoire a montré que des signaux d'alarme ou une crise finissent toujours par nous rappeler qu'elle existe."*[85]

Este desenvolvimento, passa então pela melhoria das políticas de prevenção, do controlo e redução de riscos, da necessidade de informar, sensibilizar, formar e educar, propondo as medidas correctivas que se entenda por necessárias. Os princípios da sustentabilidade conciliam a abordagem global, com as dinâmicas locais,[86] numa estratégia participada e como tal, co-responsabilizada entre cidadãos e os seus representantes.

A Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) propõe-se atingir determinados objectivos no período 2005/15 e funda-se num agregado combinado de procedimentos que, partindo da situação actual de Portugal, com as suas fragilidades e potencialidades, possibilitem numa perspectiva temporal de 12 anos assegurar um incremento económico veloz e activo, uma maior coesão social, e um alto e crescente grau de preservação e valorização do meio. *"A difícil realidade nacional implica reconhecer que* ***só haverá efectivo crescimento e convergência no quadro europeu se Portugal adoptar uma estratégia global de desenvolvimento sustentável."***[87]

Segundo o último Relatório de Educação Ambiental (REA) 2008 grande parte deste tipo de diegese *"…não apresenta uma estrutura que reflicta explicitamente as principais dimensões do desenvolvimento sustentável (ambiental, social, económica e institucional). Contudo, dever-se-á sublinhar que muitos dos REA, apesar de não apresentarem claramente uma estrutura deste tipo, optam por fazê-lo de forma mais implícita e integrada, traduzindo-se muitas vezes na utilização de indicadores centrados num referencial de sustentabilidade."*[88]

Estes têm por legação envolver todo território de Portugal, o que nem sempre aconteceu. Por exemplo a Madeira e os Açores ficaram de fora em alguns deles, talvez pela falta de dados ou a diminuta comunicação e articulação institucional entre a administração central e a administração regional. Já na última década de relatórios divulgados patenteia-se um avanço substancial na supressão desses hiatos.

---

[85] TRACEY, BAYLEY, OCDE, 2008, p.29.

[86] Cfr. O site do Instituto Português do Ambiente e o Relatório do Estudo do Ambiente de Portugal, nomeadamente através da Agenda 21 e da Agenda 21 Local, instrumentos que chamam a atenção para a valorização do ambiente e da cidadania, enquanto aspectos fundamentais do desenvolvimento sustentável. A agenda 21 Local é um documento que emerge com postulados universais, passíveis de aplicação global, que evolui através de instrumentos de proximidade com o pequeno território.

[87] Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável, ENDS, 2005-2015, p. 4.

[88] MARCELINO e VILÃO, 2008, p.19.

Para além do já referido achamos pertinente citar que o REA[89] tem como objectivo primeiro "avaliar e comunicar o estado do ambiente em Portugal"[90]. E não menos importante é o facto de que o afinco do instrumento sucede de uma "obrigatoriedade estipulada pela Lei de Bases do Ambiente"[91], o que de certa forma dinamiza e impulsiona a Educação Ambiental no âmbito dos vários intervenientes sociais.

A corrente dominante de carácter neo-liberal é a de que a função do Estado deve passar da produção e prestação directa de bens e de serviços para a de simples "regulamentação e supervisão", através da concessão, delegação ou subcontratação a entidades privadas. Mas a perda pelo Estado da capacidade de produzir ou de prestar serviços, enfraquece a função reguladora: perde força na negociação com as entidades em que foi delegada a prestação do serviço público e enfraquece o controlo porque a autoridade pública tem dificuldades em conhecer o custo da missão a delegar.[92]

São vários os desafios que se colocam aos diferentes actores responsáveis pela aplicação e execução das políticas de sustentabilidade, desde o Governo, aos agentes económicos, aos cidadãos em geral, enquanto produtores de resíduos e agentes da prossecução destas políticas, visando alterar atitudes e padrões comportamentais, implementando uma gestão integrada e participada do território e promovendo uma cidadania responsável. Torna-se pois imperativo que o conceito de Desenvolvimento Sustentável,[93] que assenta na satisfação das necessidades presentes, mas sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades, passe a ser uma prática habitual exercida pelos diferentes actores e não um mero conceito teórico. No entanto como os autores referem, Portugal parece estar no bom

---

[89] *"O REA constitui um instrumento informativo fundamental para o apoio à definição, execução e avaliação da política ambiental, permitindo acompanhar o desenvolvimento de políticas e estratégias de integração ambiental nas actividades económicas sectoriais. Constituem objectivos específicos, um conjunto diversificado de aspectos, dos quais se destacam:*
*• Fornecer informação ambiental numa base anual;*
*• Permitir comparações entre o desempenho ambiental de diferentes países;*
*• Agregar dados ambientais de diferentes regiões e localidades;*
*• Identificar tendências sobre o estado do ambiente e identificar as lacunas de informação ambiental;*
*• Apoiar a monitorização ambiental do país, contribuindo para avaliar o cumprimento de objectivos e metas de políticas, planos e programas;*
*• Fornecer um instrumento de apoio à decisão;*
*• Responder às solicitações de informação sobre ambiente, provenientes de organismos internacionais;*
*• Transmitir informação técnica de forma mais sintética e inteligível, preservando o significado original dos dados;*
*• Envolver activamente as diferentes partes interessadas na avaliação e comunicação do estado do ambiente." (*MARCELINO e VILÃO, *2008, p.42)*

[90] Idem, p.42.

[91] Ibidem.

[92] Exemplo recente da paralisação dos transportes.

[93] O conceito passou a ser amplamente usado a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento (CNUAD), que teve lugar no Rio de Janeiro em 1992, dando origem a várias definições, a aqui adoptada, centra-se na apresentada no relatório de Brundtland (WCED, 1987).

caminho, acompanhando o movimento das sociedades modernas em torno de um consenso cultural sobre crenças e valores ambientais.

Os "direitos humanos" tornaram-se num importante símbolo de legitimação que permite a intervenção de um ou mais Estados nos assuntos internos de outros, com um relativo apoio global. Muitos começam a ver a 'Terra' como um lar comum que precisa de ser mantido e cuidado, afinal é o único local onde nós podemos viver.

# Capítulo III

## *Análise Histórico – Jurídica*

### *I) Evolução da Educação em Portugal*

A evolução da educação em Portugal, não se tem mostrado um processo simples. *"Nas fases mais arcaicas das diversas civilizações é a sociedade como um todo (ou as suas estruturas comuns – a começar pela família) que assegura uma indiferenciada função de educação."* [94]

O processo de escolarização em Portugal revelou-se lento, sem grandes resultados práticos do ponto de vista da sua aplicação, sendo que conheceu uma reversão nas últimas décadas, "reconhecendo-se uma notável expansão da escolaridade junto da população mais jovem e evidenciando uma acelerada procura educativa muito para lá do estritamente imposto como obrigatório"[95] . Este processo não deixou de conhecer inúmeras polarizações relacionadas com o abandono escolar, a retenção, a clivagem geracional entre adultos pouco escolarizados e jovens crescentemente escolarizados.

Até às primeiras décadas do séc. XX o conceito de escolarização não existia[96], havendo uma modalidade pré-moderna de acesso à cultura escrita. Os Censos de 1878-1930 consideravam a alfabetização como "saber ler". É a partir dos anos 40 que a escola começa a ganhar centralidade, sendo que por volta dos anos 50, 58% da população encontra-se alfabetizada.

No início do séc. XXI Portugal ainda não tem a totalidade da sua população alfabetizada, indo de encontro à afirmação da lentidão deste processo no nosso país.

Comparando os valores das taxas de alfabetização infantil e juvenil em Portugal, na segunda metade do séc. XIX, com os restantes países europeus, verifica-se que ocupamos o último lugar, situação que se estende até ao início do séc. XX, mesmo após a implementação da

[94] CARNEIRO, 1994, p.19.
[95] ALMEIDA e VIEIRA, 2006, p. 27,28
[96] O impulso da alfabetização nas sociedades europeias dá-se no séc. XVI, mas desenvolvido à margem de um sistema de ensino formal como hoje conhecemos.

obrigatoriedade escolar. Aqui as autoras[97] revelam a existência de um paradoxo existente entre a produção legislativa em Portugal[98] e o seu cumprimento efectivo.

António Barreto, numa conferência dada em Matosinhos, confirma a garfada de portugueses numa análise percentual que se encontram analfabetos. Cerca de um terço da população[99] não se encontrava alfabetizada. Ele evidenciou ainda o facto de estes dados se cingirem maioritariamente à população adulta.

*"Portugal perdeu a batalha do analfabetismo adulto."*[100] Após 40 anos de luta incessante, os resultados foram simplesmente insignificantes no que concerne à alfabetização. Como ele próprio refere os resultados *"foram sempre magros"*[101]. Seria aqui aplicativo o postulado de António Barreto *"é necessário travar, para pensar e organizar"*[102].

Este cenário altera-se ao longo das três últimas décadas, dando-se um "boom" da escolarização.[103]

Na década de 90 a escola adquire grande centralidade e uma função crucial na socialização de crianças e jovens, alargando o fenómeno da alfabetização a um grande número da população portuguesa. Entre rapazes e raparigas, as últimas surgem de uma forma maioritária no sistema de ensino e à medida que o nível aumenta essa maioria torna-se mais evidente. As autoras referem que até ao final dos anos 70 isto é mais visível no 3º ciclo do ensino básico e no secundário, sendo que no final dos anos 80 atinge o ensino superior.

Analisando as taxas de escolarização por idades, Almeida e Vieira[104] demonstram que é grande o número de alunos na escola até aos 15 anos, o que não equivale a 100% de sucesso escolar uma vez que, tal como demonstram os dados, há desvios significativos entre a idade dos alunos e o nível de ensino que frequentam, devido ao fenómeno do insucesso e da retenção. Observando o indicador relativo às taxas líquidas de escolarização, é visível que apenas no 1º ciclo há uma relação directa entre a idade considerada "normal" de frequência e o ano de escolaridade em que o aluno se encontra. São avançadas explicações relacionadas com possíveis processos de insucesso/abandono nos casos abrangidos pela escolaridade obrigatória e no caso de níveis pós-obrigatoriedade. Os níveis de escolaridade estão longe de atingir a maioria. Ainda neste nível (secundário) são registadas taxas de retenção muito elevadas, mais significativas nos cursos tecnológicos.

[97] ALMEIDA e VIEIRA.
[98] Portugal foi um dos primeiros países a instituir a escolaridade obrigatória, em 1835.
[99] 25%, 26%.
[100] BARRETO, 2005, p.22.
[101] Ibidem.
[102] Ibidem.
[103] ALMEIDA e VIEIRA, 2006.
[104] Ibidem.

São analisadas também as especificidades territoriais no domínio da educação, caracterizadas por uma forte disparidade, relacionada com o igual desequilíbrio demográfico. As regiões do Norte e Lisboa e Vale do Tejo concentram três quartos dos alunos matriculados no sistema de ensino. Em termos de níveis de ensino, no Norte o ensino básico é maioritário (acompanhado pelas regiões autónomas). Em Lisboa e Vale do Tejo há uma maior proporção de população com o nível mais alto atingido, equivalente ao ensino superior. As autoras avançam com explicações relacionadas com a própria dinâmica do mercado de trabalho no Norte do país, caracterizado pelo recrutamento de mão-de-obra menos qualificada, atraindo os jovens em idade bastante precoce para o seu interior. Observando as características da população residente é visível o fenómeno apresentado anteriormente, uma vez que no Norte são encontrados os níveis mais baixos de escolaridade, contrastando com Lisboa, que concentra população mais escolarizada. Destaque ainda para a região do Alentejo, onde está mais concentrada a população analfabeta.

No contexto europeu também se reflectem diferenças regionais, sendo que os países do sul, entre os quais Portugal, registam níveis de escolaridade mais baixos do que os territórios do centro e norte europeus. Aqui surgem as raparigas melhor posicionadas, indo ao encontro da realidade já abordada para Portugal. Relativamente às opções, no nível secundário, por vias profissionalizantes, é também no sul que se concentra o menor número destas opções e Portugal não é excepção. Este fenómeno ainda se repercute no sistema de ensino actualmente, mas tem aumentado o número de alunos em vias profissionalizantes, principalmente desde que o Programa Novas Oportunidades foi lançado.

"*Esta iniciativa «Novas Oportunidades» cujos objectivos são: fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais (…) e qualificar um milhão de activos até 2010 – é a resposta institucional recente para o combate às baixas qualificações"*[105] não descurando obviamente o facto de este proporcionar opções atraentes para discentes em risco de abandono. Estas apostas encerram a complementaridade e as diversas ofertas de estudos profissionais disponíveis em todo o secundário, na rede global de escolas, fomentando assim nos jovens e outros públicos "alvo" uma nova oportunidade para continuarem ou concluírem os graus a findar.

Contudo e após esta recente perspectiva, em todos os níveis de ensino Portugal é destacado pela negativa, à excepção do ensino superior, em que são atingidas frequências semelhantes aos restantes países europeus.

[105] CARNEIRO, (AUDIT) 2007, p.18.

Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira abordam também o conceito de aprendizagem ao longo da vida, destacando-se a relevância dada, nos últimos tempos, a este fenómeno. O crescente envelhecimento populacional que caracteriza o nosso país, é reflectido na população activa e sem processos de "reciclagem e aperfeiçoamento profissionais" facilmente são activados mecanismos de "analfabetismo funcional"[106]. Dados de 2003 demonstram que há um baixo número de inscritos em acções de formação profissional. Naturalmente que na actualidade, ao ser feito este diagnóstico possivelmente encontraríamos um maior número de pessoas envolvidas em formação, quer na modalidade de educação e formação de adultos, quer na modalidade de reconhecimento, validação e certificação de competências, fruto do desenvolvimento do Programa Novas Oportunidades, já atrás referido. Portugal caracteriza-se assim, por um fosso geracional e por um atraso profundo no processo de modernização, do qual faz parte a educação. A democratização política e a mudança social conseguiram, apesar de tudo, vencer, ainda que mitigadamente, atrasos ancestrais da sociedade portuguesa. [107]

De acordo com Madureira Pinto, atrasos significativos da sociedade portuguesa foram enfrentados através da democratização e da mudança social[108]. No entanto, as desigualdades sociais permanecem no interior da escola, uma vez que não é pelo simples facto de ela abrir as suas portas a uma grande diversidade de alunos que termina com aquele fenómeno. Continua a verificar-se, tal como é abordado por Almeida e Vieira[109], uma grande discrepância entre o discurso e as práticas, sendo que prevalecem as relações de poder entre cultura dominante e culturas dominadas.

A este respeito, Bourdieu e Passeron[110] focam a relação da escola com as diferentes classes sociais e fundamentam a teoria de que uma das principais funções da escola, dissimulada ideologicamente, é a da perpetuação da "ordem social". A ideia de que a escola é indiferente à estruturação de classes é ilusória, sendo que aquela não pode ser vista como um microssistema independente de todo o sistema social. As relações desenvolvidas no seu exterior são remetidas para o seu interior e daí saem reforçados os habitus de classe, que "*estão no princípio de todas as aquisições escolares*". [111] A perpetuação e legitimação da estrutura de classes são também abordadas por M. Apple[112], que refere as três funções da escola: acumulação (de capital), legitimação (dos grupos sociais) e produção (de

[106] PINTO, 1994.
[107] PINTO, 2007, p.144.
[108] PINTO, 2007.
[109] ALMEIDA e VIEIRA, 2006.
[110] BOURDIEU e PASSERON, 1982.
[111] BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 218.
[112] APPLE, 1997.

conhecimento), funções estas muitas vezes contraditórias. As várias relações no interior da escola acontecem de uma forma totalmente legitimada, uma vez que aos privilegiados é-lhes conferido o *"privilégio supremo de não aparecer como privilegiados"*, conseguindo convencer os "*deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse"*.[113]

Dentro da escola transmitem-se diversos "implícitos" nas próprias relações entre alunos e este processo é visível no estudo de Teixeira Lopes (1996), onde foi observada a hierarquização das práticas culturais no espaço escolar. Este espaço parece, aparentemente homogéneo, mas não o é. Há territórios bem demarcados e perfeitamente diferenciados conforme os grupos sociais favorecidos *vs* desfavorecidos. Há um processo de aprendizagem social que torna este fenómeno natural e é aqui que entra a função ideológica da escola e retomamos a manutenção da "ordem social". Neste estudo não é defendida uma visão determinista, dada a importância das "*trajectórias sociais e dos projectos dos agentes…mas também não podemos esquecer que qualquer consumidor ou «praticante» cultural reafirma quotidianamente lógicas sociais profundamente enraizadas*"[114].

A família, onde o indivíduo desenvolve o seu processo de socialização primária, é considerada como a primeira instância pedagógica. É o ponto de partida para a socialização secundária, mas esta não se desenvolve separadamente daquela. A "herança" familiar pode ser um factor explicativo das desigualdades perante a escola, funcionando como ponto de partida[115]. A família desempenha um papel fundamental no sucesso escolar, uma vez que "*há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos"*[116].

A família deposita na escola grande confiança por esta funcionar como "*um poderoso factor e indutor de mudança… A escola está na origem de percursos de mobilidade ascendente das classes médias"*[117]. Nela são depositadas fortes aspirações e expectativas por parte das famílias de classes desfavorecidas, na esperança de que o título académico seja símbolo de ascensão social. No entanto, a "teoria do capital humano", onde o investimento na educação

[113] BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 218.
[114] LOPES, 1996, p.149.
[115] ALMEIDA e VIEIRA, 2006, p.113.
[116] Idem, p.117.
[117] Idem, p.107.

corresponde a um "bom" lugar no mercado de trabalho, encontra-se desfasada da realidade, uma vez que um elevado grau de instrução já não corresponde a acumulação de riqueza e à ocupação de lugares de destaque na estrutura económica. *"Não há harmonia essencial nem automática, em quantidade ou qualidade, entre os outputs do sistema de ensino e os lugares sociais da sua utilização…"*[118]. Madureira Pinto foca as transformações no mercado de trabalho e a sua influência na escola, como observamos anteriormente. Os alunos das classes mais populares, desenvolvem trajectórias na escola que se irão repercutir no mercado de trabalho, através da ocupação dos lugares mais subalternos e dos empregos mais precários. É também o próprio sistema de formação profissional que reproduz as desigualdades sociais. Isto porque, aliado ao capital que a escola confere, o capital cultural, é necessário aliar o capital social que faz com que se consigam os melhores lugares na estrutura económica. *"… A probabilidade de acesso a cada um dos lugares do processo produtivo é muito diferente consoante as origens e as trajectórias socais"*[119].

Vemos, portanto, que a reprodução presente no sistema escolar se estende ao mercado de trabalho que, com todas as suas transformações e com alguns dos seus sectores saturados, acaba por recrutar os indivíduos que melhor se posicionam na estrutura de classes, que detêm os melhores diplomas e isto gera, nas classes menos favorecidas diplomadas, uma "desvalorização dos saberes e dos diplomas", introduzindo no seio familiar uma forte descrença e frustração naquela que poderia ser a mudança nas suas trajectórias sociais. Estas situações, tal como o insucesso escolar, provocam nos indivíduos uma interiorização de uma inferioridade e incapacidade perante a escola e assumem a sua posição como uma consequência do seu fracasso individual, levando-os a ocupar lugares na estrutura do emprego muito precários e muito desvalorizados. Esta questão é focada por Madureira Pinto que nos transmite que *"…a escolarização, além de difundir saberes, disposições e competências mais ou menos formalizadas, inculca também aspirações de ascensão/confirmação social e de realização profissional"*[120]. Apesar de tudo o que foi exposto até ao momento, não queremos aqui assumir determinismos radicais relativamente à reprodução social, assumindo a "*plasticidade do habitus"*e a capacidade de mudança dos agentes sociais, mas continuamos a ter de concluir, como consequência das pesquisas efectuadas e da análise da realidade social, que os determinismos de classe continuam a ter um forte impacto no sistema educativo, em

[118] PINTO, 1994 p.173.
[119] PINTO, 1991, p. 22.
[120] PINTO, 2007, p.133.

todas as temáticas lá abordadas, consequentemente, no sistema de emprego bem como em atitudes e "habitus" que o indivíduo apreende/retém ou não na instituição escolar.

Quando falamos em capacidade de mudança dos agentes sociais não podemos esquecer que também há, por vezes, alguma autonomização do espaço social da escola, uma possibilidade de reidentificação. Da escola também fazem parte os professores e o contexto da sala de aula é lugar de reprodução social, mas também pode ser lugar de ressocialização, quando o professor assume uma postura inter/multicultural, ou seja, quando não age de uma forma indiferenciada com todos os seus alunos. Maria José[121] define o perfil do professor monocultural como sendo baseado na existência de uma escola meritocrática e reprodutora da estrutura social existente e o perfil do professor inter/multicultural, de consciência crítica, com uma visão mais democrática e capaz de aplicar uma pedagogia diferenciada, que considera as diferentes culturas, classes e raças. Através de um estudo de campo, a autora confirmou que a maioria dos professores se situa no perfil do professor monocultural e continuam a persistir práticas pedagógicas que põem em causa a visão da escola como redutora das desigualdades de classe, etnia e género. Nas "Propostas para o ensino do futuro", Bourdieu[122] afirma que o sistema de ensino continua a diferenciar fortemente o "puro" do "aplicado" e o "teórico" do "prático". A pluralidade de pedagogias e a busca de formas próprias de sucesso, seriam factores de mudança social no sistema de ensino.

Segundo Roberto Carneiro o estado hegemónico deixa bem patente que *"estamos, (…), confrontados com a defesa radical de uma liberdade que, verdadeiramente, se desdobra em duas frentes: a de criar escolas e de oferecer ensino, sem qualquer limitação que não seja a de prossecução do bem comum; a da livre opção de entre uma vasta oferta pública, privada e cooperativa de centros de educação e ensino.*[123]*"*

### *II)* Principais Reformas Políticas Operadas no Sistema Social e Educativo em Portugal

As *principais reformas políticas* operadas na sociedade portuguesa para a afirmação da modernidade escolar em Portugal, começaram pelo Estado Liberal Burguês[124]. O Liberalismo aposta na criação de um novo sistema de ensino público. Em 1835 a Reforma de Passos Manuel instituiu a escolaridade obrigatória (de nível primário), alargada à população feminina, embora ainda de forma mitigada. Entre 1862 e 1900 o número de escolas triplicou,

[121] CASA-NOVA, 2001.
[122] 1987.
[123] CARNEIRO, 1994, p15.
[124] Acesso restrito às elites burguesas.

mas a escola pública continuou a ser um fenómeno essencialmente urbano e minoritário, caracterizada por muitas desigualdades.

Durante a 1ª República, período de construção do Estado-Providência, dá-se (1911) a Nova Reforma do Ensino Primário[125]. São introduzidos elementos para uma educação moral, através da inculcação de valores e instituições relacionados com a Pátria. Este foi um período marcado por intensas crises políticas, económicas e sociais, que pôs em causa a elevação das taxas de escolarização da população.

Com a queda da 1ª República e a entrada do Regime Ditatorial, em 1927 dá-se a redução de 5 para 3 anos de ensino obrigatório, como uma espécie de "ajustamento" à efectiva procura educativa. Em meados de 50, cumpre-se o desígnio da escolaridade universal. Tudo passa a depender do diploma de instrução primária (relação utilitarista com a escola). No início de 60 prepara-se a escolaridade de 6 anos, instituída em 64 pelo Ministro Galvão Teles, mas os seus efeitos sentem-se apenas 6 anos mais tarde. Veiga Simão publica a nova reforma do sistema educativo em 1971, que contempla a institucionalização do pré-escolar, aumenta a escolaridade de 6 para 8 anos e ainda prevê a inclusão de um 12º ano. Estas medidas foram postas em causa com a Revolução de 74, anos de crise social. Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema de Ensino (escolaridade de 9 anos) e daí em diante sucessivas publicações de medidas legislativas. Em 1995 a equipa prossegue as tendências já iniciadas (reajustamento curricular, generalização do pré-escolar, territorialização das políticas…).

A modernidade surge com o nascimento da Filosofia na Grécia, entendendo-se este como o primeiro acto instaurador da própria "modernidade". O mundo é então visto como consciência a partir deste momento "*tematizada pela sofística*".[126]

As autoras[127] patenteiam bem que a modernidade escolar em Portugal foi tardia, constantemente marcada por avanços e recuos, avanços lentos e pela presença de medidas legislativas muito fortes, que não viram os seus princípios serem cumpridos. Posteriormente estas centram-se no debate actual sobre a escola portuguesa e sobre o discurso da sua crise, muito alimentado sobretudo pelos *media*. Não precisamos de ir muito longe para ouvirmos o discurso de que antes é que a escola era boa, mas as autoras alertam para o facto de que as fragilidades do presente revelam ser as fraquezas denunciadas no passado, sendo que já no séc. XIX se faziam ouvir as críticas à qualidade do ensino. Em meados do séc. XX uma percentagem diminuta de alunos ia além do ensino primário, com excepção para os estudantes

[125] 3 Anos de ensino obrigatório + ensino primário complementar (2 anos) + ensino primário suplementar (3 anos). Oito anos mais tarde, a escolaridade obrigatória passou a ser de 5 anos.
[126] GIL e CARNEIRO, 2006, p.21.
[127] ALMEIDA e VIEIRA, 2006.

liceais, aumento da selectividade social e académica no interior do sistema e um ensino superior restrito a um privilegiado subgrupo de uma geração.

As autoras consideram, assim, que a escola actual encerra uma forte dimensão socializadora e que as sociedades contemporâneas vivem um momento não tanto de crise mas de reconversão de valores, fruto das suas próprias escolhas culturais, alegando que a mudança não pode nunca ser analisada partindo de mitos.

Encontramos aqui, de certa forma, uma visão positiva das mudanças operadas no interior do sistema educativo. Não obstante este facto, devemos, no entanto, considerar que permanece uma forte resistência à obrigatoriedade escolar, de que nos fala João Sebastião[128]. Esta obrigatoriedade, que tinha como objectivo último esbater as desigualdades sociais através da massificação do ensino, desemboca em situações de exclusão, numa desvalorização da escolaridade elevada e na permanência dos interesses das classes dominantes. A dualidade da sociedade portuguesa em muito contribui para acentuar estes fenómenos. De resto, é bem visível a desertificação a que estão votadas as zonas rurais, potencializada pelo encerramento de escolas, que provoca situações de insucesso, abandono e desmotivação devido à pouca acessibilidade a equipamentos educativos, reflexo do diferente investimento feito pelo Estado Português nestas regiões, também ele muito dualizado. São as próprias instâncias teoricamente potenciadoras de uma maior inclusão e igualdade de oportunidades que alimentam os processos de reprodução social, conceito herdado de Pierre Bourdieu que encontra aplicação na contemporaneidade da sociedade portuguesa. Um conceito abordado por Sebastião é o da "globalização", pela notável influência que trouxe para o interior do espaço social escolar, através da divulgação de práticas educativas inovadoras, pela diversidade cultural capaz de imprimir no sistema e pelo surgimento de novos meios tecnológicos ao dispor dos alunos. Mas também aqui encontramos processos de exclusão, uma vez que não são criadas condições para que todos acedam a estes meios em condições idênticas, criando mecanismos diferenciados de acesso à informação e à sua rentabilização. Os mais qualificados acabam por obter emprego e maior estatuto social e os menos qualificados acabam vítimas de desigualdade social. O autor defende que este é um campo onde têm de ser introduzidas inovações, começando pela necessidade da manifestação clara de uma grande vontade política (novas competências para as novas gerações, estabilidade e sensibilidade à mudança, inovação organizacional, profissionalização da gestão e territorialização da actividade educativa). As escolas precisam, na sua perspectiva, de maior

[128] SEBASTIÃO, 1998.

autonomia regulada e responsabilizada, na qual possa ser incluída toda a comunidade envolvente.[129]

Segundo Skills e contemplando as novas medidas políticas, revela-se uma afluência salientada no que são as dificuldades e os desenlaces encontrados*: "é notória uma generalizada aposta na aprendizagem ao longo-da-vida através do recurso a um conjunto de mecanismos que favorecem a orientação para as competências, o acesso generalizado à qualidade formal e a mobilidade entre os subsistemas de educação -formação e entre o trabalho e a educação."*[130]

Em forma de retrospectiva, as fracas apostas na área da educação e formação ao longo de vários séculos em Portugal, são elucidativas para o indispensável esforço de qualificação e agora considerado mesmo emergente, tendo em conta o real «catching up» analogamente com o de outros países.

### *III) Lei de Bases do Sistema Educativo*

A lei de bases do sistema educativo tem como papel primordial, definir, fundamentar, e fomentar as boas práticas educacionais nas quais *"se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade."*[131]

Ora, tais orientações estão intimamente ligadas a todas as áreas que a educação contempla, não descurando o facto de que o objecto de estudo de que aqui falamos tem uma importância bastante significativa dada a real situação ambiental.

Tendo em conta a própria organização deste sistema, será evidente que os princípios que o regem[132] devem para além do já referenciado, tentar semear no seio da educação os emergentes problemas que nos parecem já bastante proeminentes, mas não ainda suficientemente valorizados pela humanidade em geral, de forma a tentar colmatar erros "crassos" que poderiam ser facilmente evitados.

---

[129] SEBASTIÃO, 1998.
[130] CARNEIRO (AUDIT, S.), 2007, p.19.
[131] http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115, Consultado em [25/07/2009]
[132] a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
*b*) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
*c*) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
*d*) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

Tal como em outras áreas, o ensino está direccionado para as aprendizagens curriculares e na actualidade também às de enriquecimento curricular, as quais de forma alguma contemplam acções e sensibilizações ambientais.

A temática ambiental está sem dúvida "desconectada" das directrizes regidas pela Lei de bases do sistema educativo, já que não existe nenhum parâmetro específico que a favoreça. Assim os nossos discentes continuarão à mercê do bom senso e do empenho de quem os rodeia, sendo estes docentes, pais, familiares, amigos, vizinhos, entre outros.

A presente lei a que nos referimos[133], engloba vários capítulos e artigos aos quais faremos uma alusão mesmo que em forma de síntese.

De uma forma generalista os princípios gerais desta lei contemplam a todos os portugueses o direito à educação e à cultura. Cabe ao Estado a promoção e responsabilização pela democratização do ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar.

É de focar que esta lei é regida também por alguns itens pertinentes como dar respostas às precisões resultantes da existência social, "*contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho"*[134].

Pretende-se também que a educação fomente o desenvolvimento da consciencialização democrático e pluralista, tendo por base o respeito pelo outro, bem como pelas diferentes opiniões, livre expressão criativa e na progressiva mudança do indivíduo.

Este sistema conta também com alguns princípios organizativos que passam pelo contributo para a defesa da parecença nacional bem como o auxílio da lealdade à matriz histórica do nosso país, não descurando circunstâncias relativas ao património cultural.

É ainda de salientar outro parâmetro relativo ao contributo *"para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;"*[135]

Outros aspectos que se incluem neste artigo 3º, é certificar a formação cívica e moral dos jovens, o direito à diferença, a estima e valorização dos divergentes saberes e culturas. Assim

[133] **Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.**
A Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante.

[134] Artigo 2º, Princípios gerais; Lei de Bases do Sistema Educativo

[135] Artigo 3º, Princípios organizativos; Lei de Bases do Sistema Educativo

como, incrementar no indivíduo a aptidão para o trabalho, com base numa formação ampla, para que o mesmo se consiga projectar a nível pessoal, social e profissional.

A organização geral do sistema educativo alude-nos no 4º artigo, para as diversas fases etárias/educativas, sendo estas a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.[136]

Esta lei foca também muitos outros aspectos considerados fundamentais para o bom funcionamento do próprio sistema. Entre elas podemos, realçar a *universalidade* e a *gratuitidade* sobre o ensino obrigatório com a duração de nove anos. Estabelece prazos numa primeira fase para a entrada na instituição escolar (1º Ciclo do Ensino Básico).

Todas as fases de ensino são verbalizadas nesta lei, desde o pré-escolar até ao ensino superior, no qual também são evidentes regras de acesso impostas pelo Estado para que possa funcionar de forma mais clara e justa, abrangendo os diferentes graus, quer estes sejam feitos dentro ou fora do país, bem como a regulamentação necessária para a obtenção de diplomas. A formação pós-secundária, surge numa perspectiva de ensino não superior, mas o qual visa uma formação profissional especializada.

Em todo o processo de ensino há que contar com os estabelecimentos que por sua vez são também alvo desta lei, para que se possa regulamentar segundo critérios quer de interesse regional, ou de outras naturezas, dando lugar aos diferentes tipos de instituições escolares.[137]

A investigação científica é assegurada também pelo Estado no que se refere a condições materiais e culturais. Ou seja, este auxilia as próprias universidades ou politécnicos no desenvolvimento de várias investigações realizadas não descurando aqui os objectivos predominantes na instituição em que o estudo se insere.

A integração dinâmica no mundo do trabalho, é aqui sustentada pela formação profissional, para aqueles indivíduos que necessitam de uma maior estrutura de formação como complemento ao ensino básico, mas também para trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou reconversão profissional, no alcance de metas estabelecidas pelos mesmos. Para aqueles indivíduos que já ultrapassaram a idade considerada normal para frequentarem o ensino secundário, a lei abrange-os segundo o ensino recorrente de adultos.

---

[136] *"A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.*
*A educação escolar compreende os ensinos, básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.*
*A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal." (capitulo II,* Artigo 4º, Organização geral do sistema educativo)

[137] Ensino universitário; Ensino Politécnicos.

Este ensino confere os mesmos diplomas e certificados que os do ensino regular, existindo no entanto toda uma estrutura diferente nas metodologias de ensino e de estudo, organizados propositadamente para os grupos etários a que se destinam.

O artigo 24º da lei em análise refere-se ao ensino à distância, que para além de constituir uma forma complementar do ensino regular visto que dispõe de recursos das novas tecnologias da informação, pode sobretudo ser uma alternativa quando necessário à educação escolar.

Existe ainda o ensino português no estrangeiro, que o Estado promove visando a inclusão dos nossos planos curriculares em outros países, bem como a criação e a conservação de leitorados lusitanos, sob a alçada de docentes portugueses, em universidades estrangeiras.

Após esta exposição podemos referir mesmo que sucintamente, que esta lei abraça outros capítulos que reverenciam áreas consideradas imprescindíveis à boa inserção no âmbito educacional do indivíduo, desde os apoios e complementos educativos, recursos materiais, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, ensino particular e cooperativo. Ora todos estes são sem dúvida alicerces para uma boa formação, pois sem as condições necessárias seja em que fase etária e de desenvolvimento de competências for, os resultados serão à priori melhores quando se encontram reunidas as condições modelares.

# Capítulo IV

## Associação de Pais

### I) *O Desenvolvimento Associativo pós 25 de Abril / Historial*

Até 1974 as Associações de Pais eram escassas e quase todas elas estavam aliadas ao ensino privado. A Revolução de Abril de 1974 trouxe a aspiração da participação principalmente por parte dos pais, e assim foi crescendo por todo o país. Contudo é só em 1976[138], que emerge a primeira menção à participação dos pais nos órgãos das escolas - nos conselhos disciplinares.

Logo nesse mesmo ano dá-se a realização do primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais. Porém só em 1977[139] é que o direito e o dever dos pais são reconhecidos legalmente.

A revisão constitucional de 1982 confirma também estes postulados, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo[140], com a nova lei das Associações de Pais[141], que os mesmos

[138] Com a publicação do DECRETO-LEI nº 769/76.
[139] Só em 1977 é publicada a LEI nº 7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações.
[140] LEI nº 46/86.
[141] DECRETO-LEI nº 372/90; e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar, DECRETO-LEI nº 172/91.

vêem conseguidas as possibilidades efectuas de cooperarem na vida dos seus educandos e na própria instituição escolar. Esta participação foi nitidamente metodizada[142].

Já em 1986 a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)[143], é reconhecida como parceiro social, a 19 de Novembro, pelo Ministério da Educação, sendo, em 1987, reconhecida entidade de proficiência pública. Em 1998[144], após uma análise surge um novo "diploma" que acaba por conferir um inovado espaço de óptica no que concerne à participação dos pais e aos sistemas representativos - as *Associações de Pais*. No entanto, este panorama foi "minado" pela publicação da Lei nº 24/99, de 29 de Abril[145].

Ainda em 1998 o estatuto dos alunos é definido pelo Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro, e também dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, estabelecendo preceitos de conduta na comunidade educativa. Posteriormente e logo no ano imediatamente a seguir o regulamento é alterado[146] e torna-se mais abrangente, o que faculta aos Pais e Encarregados de Educação o desempenho dos seus direitos no âmbito do sistema educativo, sem serem considerados alvos a penalizar no campo profissional.

Hoje é facilmente perceptível que os pais e os encarregados de educação, quer individualmente ou em associação, são convocados a participar e interceder no processo educativo dos seus filhos ou educandos que se incrementa no seio escolar.

Esta mutação do espírito do legislativo fundamenta também uma nova disposição do ensino, tradicionalmente cerrado sobre si próprio e sobre os seus métodos e planos, e reclama ainda aos pais e aos encarregados de educação uma renovada atitude diante da instituição de ensino. Neste sistema de envolvimento dos pais no ensino, assumem peculiar importância as *Associações de Pais*.

## II) *O Movimento Associativo dos Pais e a Participação Activa na Escola*

### *Colaboração na Escola*

A Lei de Bases, assim como a Reforma do Sistema Educativo interpretam o ensino como uma área de aprendizado inscrita na sociedade, assumido como uma comunidade educativa o que reflecte um envolvimento activo e contínuo dos Pais e Encarregados de Educação. Esta

[142] No Despacho número 239/ME/93, de 25 de Novembro, publicado na II Série do Diário da República de 20 de Dezembro de 1993.
[143] Fundada em 1985.
[144] Após uma análise rigorosa do DECRETO-LEI nº 172/91, foi publicado o DECRETO-LEI nº 115-A/98, de 4 de Maio, precedido de um amplo debate público no qual os pais e encarregados de educação se dedicaram séria e verdadeiramente.
[145] À revelia da CONFAP.
[146] DECRETO-LEI nº 80/99, de 16 de Março.

participação tem evoluído ao longo dos últimos vinte anos. Na década de setenta, as Associações de Pais tinham sobretudo um carácter reivindicativo[147].

Sucedeu-se uma segunda fase em que se implementou uma luta pelo direito a ser ouvido, a cooperar na vida escolar. Posto isto, encetou-se a terceira fase[148], os pais ou Encarregados de Educação já não se limitam a colaborar na realização de determinadas acções, pois agora participam já na concepção, na delineação e no cumprimento das actividades. Esta fase está marcada com algumas contrariedades que resultam da inexperiência tanto das Associações de Pais, assim como do inerente corpo docente, ou seja está ainda a decorrer uma fase progressiva de adaptação dos vários intervenientes. Contudo, e apesar desta adaptação, nada invalida o mau funcionamento em determinados contextos, resultante da interacção destes dois colocutores[149]. Em linha geral e abordando a inspiração bourdieusiana, o pedagogo torna-se um representante da cultura escolar, independentemente do grau de instrução que integra, bem como de outros factores de cariz identitários, e assim um representante *"objectivo"* da nova classe média. Acresce ainda neste mesmo sentido, que no ensino público, os docentes tornam-se representantes locais de Estado e conjuntamente de um dos seus *aparelhos ideológicos* imperantes[150].

Não obstante das adversidades que tenham surgido até então, não há dúvidas que é num espírito de abertura, de percepção e de aceitação que o todo[151] conseguirá colmatar eventuais lacunas neste âmbito[152] e se construirá a verdadeira comunidade educativa.

# Capítulo V

### *I)Cartas Educativas*

*"A carta educativa tem por objecto a identificação, a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos, e respectiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extra-escolar."*[153]

---

[147] Era uma fase de luta pelos direitos mais básicos como o direito à existência, como por exemplo *o poder ir à escola.*

[148] Fase que é entendida como: *o estar na escola, com a escola e para a escola*, isto é, os pais considerados como parte integrante da comunidade educativa.

[149] Associação de pais e corpo docente.

[150] Segundo Althusser, a instituição escolar constitui o aparelho ideológico dominante nas sociedades de capitalismo avançado (Althusser, 1974).

[151] Professores, pais, alunos, funcionários e outros elementos.

[152] Anexo I (factores condicionantes relativos à participação dos pais).

[153] [Consult.27 Agosto 2009]. Disponível em http://www.min-edu.pt/np3/230.html.

A Carta Educativa tem uma função primordial no seio da educação. Revela-se por isso fulcral no âmbito das suas finalidades e objectivos.

Ora, as finalidades passam sem dúvida pela racionalização e redimensionamento de espaços físicos existentes, em consonância com o determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo e dos pressupostos daí emanados. Contemplando esta visão há que destacar determinados objectivos que a mesma Carta considera: *"Prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da rede educativa, colocadas pela evolução da política educativa e pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente; Diminuir as disparidades inter- e intra-regionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino numa perspectiva de adequação da rede educativa às características regionais e locais, assegurando a coerência dos princípios normativos definidos a nível nacional.* [154]

A Carta Educativa deverá ser ainda uma ferramenta essencial de delineação que torne permissível aos dirigentes a desenvoltura da acção hábil, no sentido de orientação no incremento do sistema educativo num dado território, tendo em conta o desenvolvimento sociocultural e económico do mesmo. Esta engloba também directrizes relacionadas com a definição de prioridades, ponderação de novas construções, encerramento de edifícios escolares, reconversão e adaptação do parque escolar; optimização da funcionalidade da rede presente, correspondente expansão, optimizar o uso dos recursos consagrados à educação, evitar roturas e impróprias utilizações da rede educativa face à dinâmica social e ao crescimento urbanístico.

A Carta Educativa está legislada na Lei[155], facilitando o processo de elaboração, bem como a actualização e aprovação da mesma. *"Compete ao Conselho Municipal de Educação (C.M.E.) deliberar no acompanhamento do processo de elaboração e actualização da Carta Educativa o qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos Municipais e os serviços do Ministério da Educação que, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, deve garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal."*[156]

[154] *Ibidem.*
[155] DECRETO-LEI nº 7/2003, de 15 de Janeiro (PDF, 116 KB).
[156][Consult.27Agosto2009]. Disponível em: http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gepe.min-edu.pt/np4/254.html.

# Capítulo VI

## *I) O Processo de Globalização e suas Influências*

A Globalização é um fenómeno capitalista, que surgiu na época dos descobrimentos e brotou com a Revolução Industrial. Foi impulsionada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, e tem-se revelado nos mais variados sectores que se encontram intimamente conectados através da sociedade em rede. Ora, veja-se que a teoria desenvolvida por Castells faz todo o sentido, na medida que "tudo influencia tudo", ou seja, há uma interacção global, num processo de relações sociais, económicas, culturais, religiosas e políticas.

A "aldeia global"serve neste contexto de "protótipo", para representar as metamorfoses a nível mundial, pois todos vivemos perto, mesmo que isso signifique em diferentes países. Para Castells, a Internet é sem dúvida a impulsionadora mais emergente da globalização actual, pois através desta fazem-se negócios, envia-se correspondência, filmes, fotografias, acede-se no fundo a um imenso conjunto de serviços.

Sublinhe-se que esta fase actual caracteriza-se por um incremento exponencial das relações entre pessoas e instituições, sendo a tecnologia considerada inevitavelmente contributiva e destaca-se a importância da diluição tempo/espaço, com a consequente alteração cognitiva e de representação do mundo. É visível ainda uma mudança nas relações entre processos locais e globais, com maior inter-conexão com as dimensões globais[157].

A globalização é multidimensional, afecta todas as dimensões da vida[158]. A ampliação das redes de interacção e o incremento da intensificação das relações levou a uma maior interdependência. A globalização descontextualiza a informação mas aumenta a reflexividade das pessoas em todas as temáticas. As questões educativas e ambientais poderão portanto ser consideradas uma constelação de uma modernidade hermenêutica e contemplando presentemente a especificidade deste estudo, há que afigurar desde já a temática *Educação Ambiental* como central nos nossos dias, e veiculá-la nas temáticas abordadas nos vários graus de ensino não só como sensibilização, mas também como acção ancorando desde cedo na população uma "*praxis"* de forma a arreigar acções e atitudes benéficas no sentido de preservação do nosso planeta *"global vs local".*

Este moderno paradigma tecnológico da informação e comunicação permite a generalização deste processo a toda a estrutura social. A metamorfose e o domínio na sociedade actual são os efeitos por defeito da presença ou ausência na rede e suas dinâmicas. Estas operam em

[157] Como diz Boaventura de Sousa Santos, "*o local tornou-se global e o global tornou-se local"*'.
[158] Económica, Social, Cultural e Política.

tempo real e suportam os processos e funções dominantes na sociedade em rede que depende da inclusão/exclusão nesta. A rede expande-se à medida que novos utilizadores aderem sendo esta ilimitada. A única condição após o acesso para funcionar na rede é dominar o código de comunicação.[159]

A Globalização é então um *"(…) conceito, modo de vida e modelo de gestão mundial, leva-nos a dimensionar o nosso tempo como um tempo que ultrapassa a sua própria modernidade, colocando novos desafios e novas tensões que redimensionam tempo e espaço, dando um sentido pós-modernidade, de consciência crítica e de balanço, às nossas vivências complexas e multiculturais. Esta conjugação interactiva de vectores na cultura, no poder, nas redes de comunicação, configura um paradigma de complexidade, onde os saberes e as práticas são modos de construção social e de apropriação de sentido, em contextos transculturais e onde os mapas culturais se redefinem, colocando novos problemas éticos, exigindo do cidadão uma postura de implicação construtiva, nas suas vivências e nos seus valores."*[160]

## *II) A Educação Ambiental e sua Prática no 1º Ciclo do Ensino Básico numa Perspectiva de Globalização*

*"A Esfera Pública é um "espaço discursivo", onde os indivíduos se organizam e assumem um papel de uma força e política poderosa. Neste Espaço Público liberal, os primeiros jornais fornecem informação, mas também opinião, comentário e crítica, funcionando como instrumento, ou um fórum, para os esclarecidos debaterem publicamente os interesses que tinham em comum, nomeadamente, questões relacionadas com a cultura e a política.*

*A imprensa e a Esfera Pública tiveram um papel muito importante na transformação dos padrões de comunicação nas sociedades modernas. Ambas funcionam como instância de socialização dos valores modernos disseminando junto dos indivíduos uma cultura pública de participação crítica, através do debate de ideias e com o recurso à razão."*[161]

A construção de novas ideologias dinâmicas no seio da sociedade conjectura um incremento de complexidade, tornando esta temática em contorno reflexivo bastante proeminente num contexto actual. Assim nesse sentido, conceitos relacionados com a actualidade, Educação Ambiental, Educação, e naturalmente globalização, elucidam-nos para a articulação dos vários sectores implícitos nesta análise enquanto concepções fundamentais.

[159] CASTELLS, 2002.
[160] GIL e CARNEIRO, 2006, p.79.
[161] Idem, p. 56.

A modernidade, a complexidade, e os serviços sociais/educativos estarão intimamente ligados enquanto doutrina societal «social, educativa, política» em termos exequíveis, pois são indissociáveis enquanto dinâmicas *"proactivas"* num conjunto de vectores que fazem com que as sistémicas ocorram numa teoria de movimento. Por outras palavras e direccionando já para a temática alvo, poder-se-á dizer que todo o incremento de complexidade e globalização, se por um lado se revelou muito importante para a nossa evolução e progresso enquanto seres conscientes e autónomos, por outro veio fatigar todo o meio envolvente, com fenómenos complexos de múltiplas repercussões. Ora, isto gera globalmente conotações diferentes o que a converte numa rubrica por si só bastante controversa, nomeadamente no discurso dos diferentes actores sociais, ambientais, políticos e outros. Para uns, a globalização é como uma força irresistível e benéfica, que trará prosperidade económica para o mundo. Para outros e nas antípodas desta imagem, vêm nela, a fonte de todos as injustiças e desigualdades que caracterizam a sociedade contemporânea.

Segundo Giddens na prática da globalização resume-se "(…) *uma realidade interior, vivida por cada um de nós de um modo personalizado, não é um incidente personalizado, não é um incidente passageiro, é a nossa maneira de viver actual."*[162]

Aliada à globalização, não nos esqueçamos que a Educação Ambiental assim como a Educação, simultaneamente com as sociedades actuais sofrem conotações diárias, as que para alguns são positivas e acarretam vantagens, mas para outros transportam prejuízos, exclusões e dicotomias.

*"A esfera Pública e os media, em particular, condensam, assim, a essência das instituições comunicativas da sociedade, nas quais circulam factos e opiniões e, nas quais, um reservatório de conhecimentos é construído como base para uma acção política colectiva."*[163]

A temática Ambiental no 1º ciclo do Ensino Básico torna-se numa das abordagens de Educação para a Cidadania inserido no conjunto de programas a leccionar neste grau de ensino[164]. Todas as dinâmicas envolventes, quer social, económica e cultural *"…exigem hoje à educação um conjunto de missões renovadas que só em esforço colectivo será possível enfrentar."*[165] Os antagonismos sofridos nos últimos tempos levam à perda de sentido e as reformas educativas acabam por entrar em diluição ao invés de se verificar o bom funcionamento no que concerne ao desenvolvimento educacional e logo à qualidade do mesmo. Assim e mesmo que a globalização acarrete através de fios condutores que tem ao seu

[162] Idem, p. 79.
[163] Idem p, 56.
[164] 1º Ciclo do Ensino Básico.
[165] CARNEIRO, 1994, p.153.

dispor a sensibilização, divulgação, e alguma acção, também conduz ao abismo em alguns sentidos, sendo aqui permissível referir a sobrecarga de abordagens temáticas a que tanto discentes como docentes estão sujeitos diariamente originando assim lacunas.

Existe a tendência ainda para que a abordagem curricular seja substancialmente mais exaustiva, deixando por vezes de lado as outras temáticas, e aqui poderemos mesmo direccionar para o domínio ambiental, uma vez que é encarada como uma temática secundária e desvalorizada ainda por muitos docentes e grande parte da comunidade educativa.

Todos estes factores se prendem *" (…) com os critérios de gestão de recursos, nomeadamente financeiros, e de assunção de responsabilidades, no quadro de um plano nacional de educação.*

*Essa será uma evolução inevitável."*[166] Pois esta temática também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.

[166] Ibidem.

# Parte II

## Capítulo I

### Metodologia

***I) Abordagem geral sobre o método***

O termo metodologia procura designar o modo como damos relevo aos problemas existentes e procuramos respostas para os resolver.

A análise sociológica, que pesquisa as diversas maneiras como os actos ou actividades humanas são reguladas por conexões constituídas ao nível dos grupos e naturezas em que se interpolam e cujas características elas próprias motivam e retratam,[167] deve seguir uma lógica, designadamente se demanda no empirismo resposta a hipóteses teóricas, seja no âmbito da sua comprovação, ou mesmo no inverso. Assim, deve socorrer-se da "*observação metódica da realidade social, tendo como objectivo explícito pôr à prova afirmações e interpretações provisoriamente aceites sobre a sua configuração e funcionamento*"[168].

Considerando a teoria como impulsionadora da pesquisa, a metodologia tem preceitos fundamentais que por missão devem ser efectuados, para que o modelo que se faz do empírico, seja desfecho de um procedimento de recolha que partiu de métodos apropriados e com a segurança de que o "feito" foi realizado constantemente numa linha de rigor. A teoria e empiria, ligam-se entre processo hipotético-dedutivo e hipotético-indutivo, no que ressalva o produto formado pela teoria e conceitos que assistem do modelo explicativo do fenómeno em análise. Isto é alcançado através de um trabalho coerente e lógico que parte das hipóteses, conceitos e indicadores para a existência estudada sob a forma de averiguar a sua consonância com os conceitos. Este é edificado a partir da análise da realidade, onde os indícios são de essência empirista e a partir da qual se constroem conceitos, hipóteses e eventualmente uma teoria.[169]

A *grounded theory*[170] neste caso considerada como referência para o estudo em questão recria o contexto que pretendemos. Assim pensamos impulsionar a "teoria" na busca da descoberta, pois "(…) *se o conhecimento empírico do investigador sobre este fenómeno for insuficiente e se ele estiver interessado em adoptar uma postura de observação da realidade e de escuta*

[167] SILVA e PINTO, 1986, p. 21
[168] ALMEIDA e PINTO, 1986, p. 55
[169] QUIVY, 2005, p. 144
[170] Descritos em pormenor em Maroy (1995).

*atenta dos testemunhos dos actores implicados* (…)",[171] será a preferível postura a adoptar face ao papel da teoria.

Pretende-se para além de verificar a pertinência da teoria, desenvolver numa fase final do trabalho, algumas proposições teóricas que servirão de "domínio", eventualmente com apropriações à real consistência portuguesa, para um exequível enquadramento elucidativo dos desfechos obtidos.

*"(…)* [A]*o procurarmos conhecer a realidade social* (…) *vamos construindo instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela*"[172]. Este processo de edificação da realidade torna-se por vezes complexo, quando verificamos ou assumimos comportamentos existentes que fogem à verdade, nomeadamente e neste contexto, acções que alguns dizem realizar por as considerar importantes, mas na verdade não o fazem. Estes factores acabam por dificultar a utilização de determinados métodos de investigação sociológica. Ou por outras palavras, "*As técnicas qualitativas são particularmente justificadas* (…) *ao estudo da produção e circulação de sentido, mormente quando estão em estudo problemas emergentes (…).*"[173].

***II) Metodologias qualitativas: entrevista e análise qualitativa***

*"O trabalho exploratório tem como função alargar a perspectiva de análise, travar conhecimento com o pensamento de autores cujas investigações e reflexões podem inspirar as do investigador, revelar facetas do problema nas quais não teria certamente pensado por si próprio e, por fim, optar por uma problemática apropriada."*[174]

Desde a fase inicial deste estudo, adveio naturalmente a ideia subjacente de planificação da pesquisa. Para tal, desenvolveu-se em primeira instância o desenho de todo o procedimento, não descurando obviamente o processo social abraçado pela causa. Inerente a este facto equacionava-se o necessário planeamento face a todo o processo de pesquisa, contemplando então os procedimentos e problemas de recolha de informação, bem como o seu registo. Enquanto processo social, não podemos também deixar de considerar os efeitos produzidos no terreno pela presença do investigador e pelas acções que ele ali desenvolve. Assim os instrumentos desenvolvidos neste caso concreto, já consideravam à partida a "*correlação com uma teoria do objecto, com uma teoria do investigador enquanto sujeito social e com uma*

[171] DIAS, 1998, p. 35
[172] SILVA e PINTO, 1986, p. 10
[173] ESTEVES, 1998, p. 2
[174] QUIVY, 2005,p.109.

*teoria das relações entre ambos no decurso do processo de pesquisa."*[175] Isto acaba por *"… funcionar mais como mapeamento genérico e provisório de chamadas de atenção de que como conhecimento substantivo."*[176]

A problemática em investigação encerra-se pela via da análise qualitativa através da aplicação de um instrumento de recolha de informação. Através desta tentaremos ter a percepção mais alargada sobre os dados recolhidos nas escolas visitadas através das entrevistas e alguma observação directa[177].

Relativamente às *entrevistas*, apesar de ser um instrumento de recolha de dados em que as convicções oscilam, há que ter em conta, sem dúvida *"a neutralidade e a impessoalidade como aliadas privilegiadas de uma atitude profissional (…) e, por outro lado, a capacidade de estabelecer uma boa relação com o entrevistado (…)"*[178] As capacidades do entrevistador devem também passar pela aptidão de conquista do entrevistado, mas igualmente de sustentar a distanciação técnica e idónea relativamente a este. Referente a este aspecto há ainda que salientar que quanto às entrevistas realizadas face a face, o entrevistador deve ser cauteloso, e para tal será necessário que este *"… evite o envolvimento pessoal de modo a obstar à sugestão e à indução de respostas e a contrariar os fenómenos psico-sociais (identificação, manipulação e outros) desencadeados pela situação de inquirição."*[179]

Optou-se por este método pelo do facto da entrevista ser a melhor forma de abordagem indulgente que se prende com o acesso a motivações, ideias e acções do indivíduo, no sentido lato da percepção que este afere à sua acção em interacção com diversos actores sociais e em alusão ao seu específico quadro de valores, nomeadamente nesta temática que nos engloba a todos.

Como avançam outros autores[180] é essencial renunciar a um protótipo fenomenológico e compreensivo que encare as condutas repreensíveis como acções compreensíveis. Assim e neste caso, este esforço é melhor conseguido se for dada voz aos específicos autores, se lhes for possibilitado difundir e expor as suas certezas, convicções e posturas sobre o seu quotidiano. Daqui poderemos findar a alegação do método privilegiado neste estudo.

No que concerne a representações, são pretendidos nos legados patentes bem como nas "vias encobertas" do dito pelos entrevistados e que sempre estarão condicionados pela concreta

[175] SILVA e PINTO, 1986, p.143
[176] Ibidem.
[177] Referimo-nos aqui a possíveis materiais existentes, como ecopontos e mini ecopontos, pilhão, oleão, nas diversas escolas, bem como actividades educativas realizadas com materiais desperdício.
[178] SILVA e PINTO, 1986, p 187.
[179] Ibidem.
[180] QUELOZ, BORGHI, e CESONI, 2000.

situação de entrevista, bem como das características dos entrevistados no que se refere à expressão[181], pelo guião de entrevista que deve conduzir o entrevistado o bastante, de forma a que não haja uma distanciação do tema estudado mas que permita liberdade suficiente para se exprimir claramente.

No que concerne à amostra "*le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les objectifs de recherche en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oublié»*[182].

A amostra envolve no nosso estudo a selecção de várias escolas de "um grau" específico, num agrupamento escolar. A temática abordada, neste caso, revestiu-se para nós de especial importância, conduzindo-nos a alguns casos específicos a estudar, bem como os intervenientes a entrevistar, de modo a incorporar os novos fenómenos que daí advêm no percurso do desenvolvimento das categorias que darão corpo à teoria em construção.

Apesar da temática em causa estar a ser trabalhada há já alguns anos, ainda não foram, tanto quanto sabemos, realizados estudos do género, o que a torna por um lado mais difícil, mas por outro mais apetecível. Pois se por um lado há no terreno condições suficientes para colocar em prática variadíssimas acções, por outro há condicionantes a todos os níveis que não deixam a mesma avançar como seria necessário e desejável. É por isto também que a análise qualitativa efectuada tem nitidamente um cunho exploratório no sentido de ingresso num campo onde há ainda muito a "desvendar" considerando aqui causa vs efeito[183], pois implica "(…) *un travail de découverte, de classement, de comparaison systématique d'un matériau qui conduira à formuler progressivement des hypothèses, voire un schèma plus construit d'intelligibilité s'une situation, d'un phénomèmne, d'un processus situés dans un champ empirique précis*".[184]

O que há a fazer em primeira instância é categorizar, ou seja, encontrar nas respostas dos entrevistados, categorias, classes concernentes de acontecimentos[185] ou objectos[186], para seguidamente ser permissível definir os seus domínios específicos e construir então um sistema relacional entre estas classes[187].

---

[181] Bem como a possibilidade aberta pelo entrevistado para uma comunicação franca, sem embaraços e o mais perto possível do real pensamento dos indivíduos.
[182] RUQUOY, 1995, p. 72.
[183] Causa-efeito, também no sentido dos supostos "Input" remetidos para as instituições escolares e que acabam por se perder muitas vezes pelo percurso.
[184] MAROY, 1995, p. 83
[185] Comportamentos e atitudes, acções e hábitos.
[186] A ciência.
[187]MAROY, 1995

Pretende-se efectivar uma análise descritiva de alguns dos procedimentos, contudo é também nossa intenção verificar a adequação de teorias explicativas já existentes ou, provavelmente, a construção de novos reptos para a temática.

Esta primeira fase prende-se então com a interpretação dos dados de forma a encontrar "o fio condutor", bem como simultaneamente a maneira mais assertiva de reduzirmos todo o material recolhido ao considerado por nós necessário e pertinente, de forma a ensaiar algumas interpretações exequíveis, sempre indutivamente norteadas. Assim e seguindo Maroy, é nesta circunstância que se edifica a grelha de análise, que agrupa um conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que possibilitem confrontar e organizar o material[188], não descurando aqui o facto da possível visão de hipóteses interpretativas que ocorrerá transversalmente através do contacto com o material[189]. Simultaneamente inicia-se o processo de categorização, há aqui lugar para a formação de conceitos, e seguindo a linha de Maroy, o investigador tem a função de descodificar o conteúdo, ora veja-se "(…) *qui permet de nommer une réalité presente dans le matériau collecté. Le travail de l'analyste consistira à en preciser le contenú*"[190].

Esta descodificação resultará então em categorizações que demandam ser testadas, ver no fundo a sua exactidão, o que tornará susceptível a formulação gradual das propriedades ligadas a cada conceito. Desta "construção vs desconstrução", sucedem as hipóteses interpretativas e a grelha da pesquisa que deve, necessariamente, ser elementar e especialmente completas para cobrir o assunto e formar um todo coerente.[191]

Na fase imediatamente a seguir, devemos proceder à codificação e comparação de dados onde todo o material pertinente é codificado numa grelha de codificação coerente e sistemática[192], sendo aqui permissiva a efectivação comparativa vertical ou horizontal. Esta vai facultar metodizar as confrontações difusas que haviam sido eleitas para cada caso isolado e "*cette analyse comparée devient de plus en plus structurée dês lors que, au-delà des cas concrets, commencent à poindre des types, des logiques de formation dont les trais ont été isoles*".[193]

Numa fase final, subsiste a validação das hipóteses e proposições que foram consideradas pertinentes e consequentemente extraídas. Assim por um lado, assegura-se a qualidade dos

[188]MAROY, 1995, p. 91

[189] Este deve ser analisado e lido diversas vezes e em momentos distintos. O panorama e acepções motivados pelos entrevistados devem ser continuamente interrogados. Há que estar atento a todo e qualquer aspecto que se saliente do discurso de modo a identificar mudanças pertencentes que permitam primeiras ideias ou interpretações.

[190] MAROY, 1995, p. 93

[191]"(…) *suffisamment complete pour couvrir la problématique et former un tout cohérent*" (MAROY, 1995, p. 95).

[192] MAROY, 1995, p. 101

[193] MAROY, 1995, p. 103.

dados através da confirmação da sua fiabilidade[194], a legitimidade factual da informação que se obtém aquando da triangulação dos dados "repescados" e por fim avaliam-se os dados em função da sua qualidade, dando ênfase aos mais valiosos em termos informativos.

Para finalizar testamos as hipóteses explicativas, o que se pode fazer através de várias maneiras.[195] A finalidade terá sempre o desígnio de aferir a robustez das explicações ou teorias avançadas no decorrer da investigação.

## *III) A Metodologia Aplicada na Análise*

### *Os Guiões de Entrevista*

Foram então elaboradas cinco guiões[196] distintos para os diferentes actores sociais, que supostamente trabalham em rede no âmbito da Educação Ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Passamos então a especificar os intervenientes a quem foram dirigidas e aplicadas as mesmas:

1. Direcção Regional Educação Norte (DREN)
2. Docentes[197]
3. Câmara Municipal da Maia (CMM)
4. Junta de Freguesia de Águas Santas (JFAS)
5. Maiambiente[198] (MA)

O que pretendemos de facto apurar através da análise de conteúdo, são as apostas feitas no contorno ambiental pelas entidades locais e governamentais num sentido restrito educacional, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento Vertical das Escolas de Águas Santas.

O objectivo deste estudo remete-nos logo à partida para a sensibilização e acção implementadas até então nas nossas escolas.

Com a análise em questão pretendemos então saber se o que está planificado,[199] estará ou não a ser transportado para as nossas escolas e se estarão a ser aplicadas as políticas ambientais,

[194] Existiram efeitos do pesquisador sobre o terreno ou vice-versa?

[195] Efectuando um trabalho comparativo, designadamente guiando a comparação para episódios restritivos ou contrários e averiguar a conexão perante a hipótese; demandando activamente casos negativos que pareçam desacreditar as proposições formuladas; procurando a interpretação dos casos extremos; testando ou indagando explicações opcionais.

[196] Anexo II

[197] Aos docentes titulares das turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico das Escolas: EB1/JI de Moutidos, EB1 Corim, EB1 Granja e EB1 da Pícua.

[198] Empresa Municipal do Ambiente - responsável pela recolha de resíduos urbanos (nomeadamente das escolas em análise).

[199] Quer em papel, quer nos sites das diversas entidades.

bem como todas as medidas necessárias para que a centralidade da temática ganhe "peso" e seja encarada também desde já pelos mais novos como central, fomentando desde cedo princípios e hábitos tentando que funcionem como automatismos, podendo posteriormente haver certamente a hipótese de estes conduzirem os mesmos para os seus lares e logo para outros membros da família que até então não colocariam em prática tais acções.

Os cinco guiões distintos seguem a mesma ordem a nível de categorização, apenas divergindo o guião referente à DREN, em duas categorizações, sendo estas respectivas "à transmissão de bons exemplos,[200] e à importância atribuída à temática, tendo em conta determinadas prioridades".

Os referidos guiões arrolam as mesmas categorias e os mesmos conceitos mantendo em comum mais ou menos a ordem da dimensão questionada a todos os actores sociais entrevistados.

Os guiões foram então compostos por uma série de questões semi-abertas com o intuito de permitir aos entrevistados falar espontaneamente acerca dos vários temas propostos[201]. Consideramos pertinente agrupar as diferentes questões por temas:

- ♣ Um primeiro, que pretendia explorar as noções que os entrevistados têm acerca das acções e sensibilizações que já haviam sido feitas em fases anteriores. Pretendeu-se explorar neste ponto, por um lado, as percepções daquilo que os entrevistados conhecem sobre esta realidade, que de certa forma só conseguem saber se os mesmos estiverem realmente interessados na temática[202].
- ♣ Na segunda questão pretendeu-se saber, no que se refere ao actual ano lectivo o que decorria em termos de dinamização a nível de acções e sensibilizações e isto quer a nível teórico[203], quer *"in-loco"*, potencialmente guiados por lógicas diferentes em relação aos intervenientes, no âmbito de propostas ou respostas dadas às instituições escolares, dependendo da entidade envolvida, a fim de verificar se os entrevistados tinham

[200] Aqui associada ao 'bom - senso' manifestado em acções e atitudes implementadas pelo docente em práticas diárias.
[201] Para uma visão acerca dos vários momentos da entrevista e das intervenções de conteúdo veja-se Ruquoy, 1995, p. 78.
[202] Neste caso os diversos intervenientes podem ter praticado acções anteriores, ou mesmo terem assistido, mas por exemplo, os docentes, mudam de escola dependendo das necessidades próprias ou mesmo das necessidades do sistema educativo, portanto é bem natural que diversos dos entrevistados neste grupo profissional, não soubesse o que de facto ocorrera em anos anteriores, a menos que haja um interesse à partida pela temática, no sentido de dar continuidade à mesa.
[203] Referimo-nos aqui ao contexto sala de aula.

conhecimento dos '*inputs*' recebidos do meio e mesmo dos procedimentos[204] a que tinham direito, ou deveres.

♣ A questão seguinte prende-se precisamente com a tentativa de descoberta de existência efectiva de um trabalho em rede e se estava a funcionar como tal.

♣ No quarto tema do guião da entrevista ambicionou-se perceber de facto se os entrevistados tinham a percepção das diferentes áreas a trabalhar nesta temática e neste grau específico, nomeadamente a nível de divulgação, sensibilização e apoios a que supostamente o nosso pequeno público tem direito, através da '*Educação para a Cidadania'* e mesmo através da área curricular '*Estudo do Meio*'.

♣ O ponto imediatamente seguinte do guião a ser abordado orienta para a percepção sobre as acções ambientais dedicadas à educação, e também quanto ao seu aproveitamento[205].

♣ Os dois pontos próximos referem-se a perguntas fechadas e temos apenas o intuito de saber se as escolas estão devidamente equipadas com o material necessário para a separação dos diversos lixos.

♣ A oitava questão refere-se à pertinência de um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo.

♣ O ponto que se segue refere-se precisamente a 'propostas' consideradas necessárias para o bom funcionamento e se for o caso para o melhoramento desta temática.

♣ Seguidamente fala-se efectivamente em necessidades a satisfazer a nível da freguesia em estudo.

♣ No ponto décimo primeiro colocamos a eficiência e eficácia em destaque e tentamos percepcionar se os vários entrevistados aludem acerca dos mesmos conceitos, no sentido lato da questão, com as devidas responsabilidades que os mesmos implicam, tendo em conta a problemática.

♣ Numa última questão é perguntado aos entrevistados o que existe já delineado, programado e assente para concretizar num futuro próximo.

♣ No final do guião da entrevista foi previsto um espaço em aberto como 'observações' onde se pede para indicar eventuais ideias consideradas importantes e que não haviam sido abordadas na entrevista[206].

---

[204] Neste caso, contemplam-se os protocolos, ou *'obrigações'* que determinadas entidades públicas ou privadas tenham para com a Educação e a Temática Ambiental.

[205] Aqui temos a particularidade de no guião dirigido aos docentes, questionarmos precisamente o inverso, ou seja, se há a preocupação de verificar se as tais parceiras estão de facto a fazer tudo pelas escolas como é suposto e pretendido.

***IV) A Amostra***

No que concerne às metodologias qualitativas é bastante constante serem amostras teóricas, tal como é o caso, onde se escolhem os indivíduos em função de *variáveis estratégicas*, intimamente ligadas à temática em análise. De facto, nos estudos qualitativos, "*O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação* (…)"[207]. Neste caso foram seleccionados propositadamente indivíduos que reunissem as características que consideramos *à priori* fundamentais para dar resposta a este momento do estudo, sendo estas:

1) Pretendeu-se abraçar as várias entidades envolvidas num trabalho que é realizado por diferentes intervenientes, ou seja, tentamos reunir as várias parceiras que funcionam em rede no processo ambiental directamente ligados ao grau de ensino em análise neste estudo.
2) Ambicionou-se concentrar nesta dita 'amostra' docentes que leccionam no Ensino Básico do 1º Ciclo[208], a entidade responsável pela recolha dos materiais a reciclar, os lixos orgânicos e ainda algumas sensibilizações, as entidades governamentais locais[209] e por fim a entidade suprema do sector de Educação da zona Norte[210].
3) Procurou-se que a amostra fosse composta por todos os intervenientes que têm uma participação activa no ímpeto e desenvolvimento de todo o processo que engloba a Educação Ambiental.

No total foram entrevistados 23 indivíduos/entidades[211], dos quais 20 representam uma '*fatia*' da amostra, no fundo referentes à instituição escolar, e os outros três referentes a entidades distintas.

---

[206] Este último repto de informação foi pensado propositadamente para que caso existissem lacunas a nível de conceitos ou categorias na óptica dos entrevistados, estes pudessem aqui alargar a sua opinião e de certa forma deixar mais contributos para este estudo.

[207] RUQUOY, 1997, p. 103

[208] E destaque-se aqui a sua importância uma vez que estes abordam as diferentes temáticas, trabalham-nas e colocam as mesmas em prática, podendo funcionar aqui como um agente impulsionador da própria "praxis" no dia-a-dia das crianças bem como os demais envolvidos.

[209] Junta de Freguesia de Águas Santas e Câmara Municipal da Maia.

[210] Direcção Regional da Educação Norte

[211] O objectivo inicial era que fossem entrevistados 32docentes. Mas de facto, na realidade dos 32 docentes responsáveis pelas turmas do 1º Ciclo, apenas 20 se dispuseram a dar a entrevista. Uma grande parte dos que não responderam, assumiram desde o início uma postura de **recusa,** os outros simplesmente marcavam dia e hora para que se concretizasse de facto a entrevista, contudo ela acabava por não se realizar por motivos que nos são alheios. Aqui os professores justificavam-se das mais variadas formas, (falta de tempo, cansaço, demasiadas solicitações por parte de investigadores/entrevistadores, entre outros.) Das entidades pensadas como fundamentais para este estudo, a DREN foi a única que não nos facultou a informação solicitada.

# Capítulo II

## Obstáculos Metodológicos

Este capítulo referente aos obstáculos, com os quais nos deparamos, consiste em objectivar as dificuldades que nos foram surgindo e limitando em termos de investigação científica.

Concretamente existiram de facto limitações no campo empírico, que se revelaram não menos que impedimentos, para conseguirmos obter o inicialmente ambicionado e proposto.

Ora de facto estas limitações revestiram-se e apresentaram-se como barreiras difíceis de ultrapassar, pois toda a análise foi de certa forma condicionada pelas mesmas.

De destacar, teremos o facto das recusas ligadas maioritariamente à escassez de directrizes emanadas pela DREN, facto que condicionou as respostas dos docentes, pelo que alguns fundamentaram a sua recusa com essa justificação.

Mais se pode referir, que o efectivo escape pela DREN à entrevista que pretendíamos realizar, evidenciou-se como uma lacuna difícil de contornar, tendo em conta as diversas dimensões e categorias a trabalhar na presente abordagem.

### I) T*entativas para realização da entrevista feitas à DREN*

Numa primeira fase foi estabelecido um inicial contacto através de um fax[212] dirigido para os serviços da Direcção Regional da Educação do Norte (DREN) e especificamente remetido ao cuidado do Exmo. Sr. Subdirector Regional Adjunto Dr. António Leite.

No respectivo fax para além da nossa apresentação enquanto aluna de Mestrado em Sociologia, indicou-se também o orientador e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tentou-se especificar o pretendido, fazendo uma breve alusão ao meio ambiente e ao estudo que era ambicionado elaborar.

Foi então solicitada uma autorização para realização da entrevista, com o intuito de reunir os dados considerados pertinentes para o presente estudo.

Numa fase posterior e apenas passados alguns dias, recebemos um telefonema da DREN, no qual fomos questionados acerca do que realmente se pretendia. Verbalmente tentou-se ser o mais elucidativo possível, de forma a tentar passar a mensagem correctamente e esta ser entendida. Após a explicação, de imediato remeteram a entrevista para o executivo do Agrupamento das escolas de Águas Santas. Prontamente foi esclarecido o facto de que os docentes do agrupamento escolar iriam ser 'alvos' do estudo também, mencionando ainda as

[212] Anexo III

demais entidades envolvidas, patenteando o facto de as informações pretendidas serem de facto solicitadas à DREN. Então e dado que não foi bem aceite a ideia[213] de ser o agrupamento escolar a responder pela entidade suprema da Educação, foi-nos dito, que tentariam esclarecer internamente algumas dúvidas que subsistiam e que assim que possível dariam uma resposta.

Já num terceiro contacto, estabelecido novamente pela DREN, foi apenas comunicado que a entrevista havia sido realmente autorizada mas remetida para o tal agrupamento escolar, cedendo seguidamente as indicações sobre a pessoa que iria responder à entrevista[214].

Apesar de se prever que os dados não teriam a qualidade pretendida[215], não nos foi dada sequer opção para refutar. Após remetidos para o agrupamento, entrou-se em contacto com o Sr. Presidente do Executivo e diligenciou-se agendar a entrevista. Desde logo, o mesmo alegou não estar à vontade com a temática, pois não tinha os conhecimentos necessários para dar resposta ao pretendido e solicitou delicadamente algum tempo para arranjar uma pessoa devidamente preparada para o fazer.

Obviamente, que o seu pedido foi aceite com a mesma delicadeza, até porque não nos interessava de todo concretizar uma entrevista com quem não fosse detentor dos conhecimentos necessários sobre o assunto.

Passado algum tempo estabelecemos novamente contacto para saber se já se encontravam reunidas as condições pretendidas para a concretização da entrevista. Mais uma vez foi-nos dito que estava difícil, pois não se encontrava ninguém que estivesse à vontade para responder pela DREN. Pediram mais tempo para tentar reunir algumas informações e encontrar o profissional que estivesse mais capacitado para o fazer.

Já numa fase posterior e após outras tentativas/contactos pessoais, telefónicos e electrónicos, e já em cima do limite de tempo[216], acabamos por ser remetidos para uma docente que ocupava um cargo de coordenação no mesmo agrupamento. Agendou-se a entrevista e de facto reunimo-nos, mas sem qualquer sucesso, pois as respostas dadas eram: *"Como posso responder a isso, se eu própria não tenho conhecimento muito menos competências para o fazer?"; "Não faço a mínima ideia de como se processa."; "Tenho pena de não conseguir ajudar, mas realmente da DREN não recebemos nada, o que temos é o Programa Eco-escolas 2008/2009, o qual posso facultar, caso estejam interessados."*.

[213] Da nossa parte (investigadores).
[214] Fomos aqui também informados que a pessoa em questão seria o Sr. Presidente do Agrupamento vertical de Águas Santas.
[215] Note-se aqui a falta de informação sobre procedimentos que fazem parte da entidade máxima reguladora educacional que um agrupamento não terá certamente ao dispor.
[216] Já em férias de Verão.

Demos aqui por encerrado todo o processo de tentativas de adquirir respostas sobre esta temática que ao que tudo indica não é valorizado como seria necessário, dada a real situação em que se encontra a questão ambiental.

# Capítulo III

### *I) A situação de entrevista*

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes, a maior parte das vezes seleccionados pelos entrevistados.

Numa primeira tentativa, após exposição bem como a identificação e justificação da abordagem, foi pedida uma autorização ao Agrupamento Escolar em primeira instância para a realização das entrevistas. Numa fase imediatamente a seguir, existiu a deslocação às escolas em estudo, e falamos com os respectivos coordenadores[217].

À partida e como se tratava de um estudo ambiental, achamos que faria todo o sentido fazer a recolha de dados através das novas tecnologias, neste caso e para sermos mais específicos, era pretendido recolher os dados 'via correio electrónico', através da Internet. Fizemos portanto uma apresentação enquanto aluna de Mestrado em Sociologia, indicou-se também o orientador e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tentou-se especificar o pretendido, abordando a temática de uma forma generalista e aludindo ao estudo que era ambicionado elaborar, aliás como às demais entidades envolvidas.[218]

Foram feitas várias tentativas mas sem sucesso. Acabaram por ser realizadas então nas ditas escolas, com uma pré-marcação, na maior parte dos casos nas salas onde os docentes leccionavam[219] e as restantes nas "salas de professores". Quanto às entidades externas ao sistema escolar, podemos especificar que as entrevistas da Maiambiente, da Câmara Municipal da Maia e da Junta de Freguesia de Águas Santas foram realizadas nas próprias instalações com uma comunicação espontânea e sem interferências.

A duração das mesmas variou entre 30 minutos e quase uma hora. Mais se pode acrescentar que uma boa parte dos indivíduos, no final da entrevista, reflectiu sobre a interesse ou proficiência de se efectivar uma investigação acerca do tema abordado e muitos deles, no decorrer de toda a situação de entrevista, denotaram uma posição de desalento aparentemente por não existir mais tempo para dedicar à temática, não descurando aqui também o factor

[217] Passamos novamente a explicar o pretendido, bem como sugerimos uma função de intercâmbio por parte do mesmo, para que fosse mais fácil todo o processo.
[218] Anexo IV
[219] Eram realizadas nos intervalos de aulas, ou então após ou antes das mesmas terem início.

"recursos económicos" que parece aos olhos dos docentes ser essencial para realizar determinadas actividades, sem os quais não terão grande oportunidade de se debruçar de forma afincada.

***II) A análise qualitativa***

O método proposto por Maroy (1995) acompanha a análise realizada, o qual foi já referido e descrito. Foram produzidas grelhas de leitura para os vários actores sociais, nomeadamente distintas. Uma primeira que segue a mesma linha para as várias entidades[220] que funcionam em rede, outra distinta que se refere unicamente aos dados que se referem aos Docentes[221]. Estas pensam-se apropriadas para o discernimento das informações, englobando as respectivas categorizações[222]. Através destas realizaram-se confrontações sistemáticas e foram progressivamente sendo testadas as hipóteses interpretativas dos materiais. Em termos de enviusamentos há relações de diversas categorias e dimensões quanto aos vários intervenientes em análise. Repare-se que o conceito 'compostagem' é neste grau de ensino pouco abordado e praticamente nada explorado, contudo há várias referências dos entrevistados num sentido proactivo, o que certamente poderá significar mudança de atitudes e incremento de acções. Outra fonte de enviusamentos a ponderar poderá ser a de não assumir a verdadeira postura perante esta temática[223], de forma a evitar a auto-revelação de comportamentos considerados não adequados, ou seja, a tendência natural dos inquiridos em responderem de forma a transmitirem uma imagem consonante com o seu estatuto social e profissional. Foi permissível ainda em alguns casos verificar posturas 'não activas' e não empenhadas com a questão, através da percepção de determinados comportamentos, estando aqui o condicionante factor "idade" implícito pela descrença na necessária acção, ou por outro

[220] Anexo V
[221] Anexo VI
[222] Existem alguns conceitos que, como se verá mais à frente, decorrem de forma mais ou menos clara das concretas questões colocadas, nomeadamente na inquirição directa a certos tipos de posturas ou atitudes (p. ex., práticas, acções). Outros conceitos ou categorias foram-se evidenciando após várias releituras a um nível mais profundo do texto, recorrendo ao sentido latentes dos discursos. Um dos exemplos é o de "reutilização" que, como veremos mais à frente, nos surge como primordial na explicação das percepções dos inquiridos e na compreensão de determinadas características estruturais acerca do desenvolvimento da temática ambiental (isto para um melhor funcionamento e eficácia).
[223] Ou seja a de dizer que se faz, quando realmente não se faz.
Tendo em conta a mesma "escola", alguns dos indivíduos entrevistados referiram que nada era feito no âmbito lato da questão. Por seu turno outros alegavam que apesar de não planificado, eram praticadas diversas acções. Contudo existe ainda outra versão, a de que apesar de planificado, não era prioritário nem mesmo praticável por falta de verbas e de tempo.

lado, pela crença da acção apenas dos mais jovens, bem como a fase na carreira dos entrevistados[224].

[224] Enquanto que para um docente que está a terminar a sua actividade profissional não será prioritário implementar novas temáticas, acções e mesmo projectos no âmbito ambiental, para docentes em início de carreira, será em grande parte dos casos uma temática motivadora, até pelos malefícios que começam agora a ser mais conhecidos e divulgados, bem pela questão já referida que o adulto é um exemplo para os alunos, e daí a pertinência da sensibilização e acção.

# Parte III

## Capítulo I

### *I) Análise de Resultados*

**Momento Descritivo**

As escolas serão designadas aqui nesta fase como '1, 2, 3, 4' e os docentes de cada escola, por 'a, b, c, d…'. Assim por exemplo se nos referirmos ao Professor **a**, da escola **1** utilizaremos a expressão: [1a].

***a) Acções Desenvolvidas (Principais Conceitos – Sensibilização; Preservação; Responsabilização)***

Na comparação entre as 'práticas habituais - acções' dos vários entrevistados 7 referiram, que a 'separação diária do lixo, papéis, plásticos', vem sendo uma prática frequente. Conceitos como sensibilização e responsabilização surgiram também em algumas respostas, o que nos leva a crer que começam a estar presentes no dia-a-dia de parte da sociedade.

*"Têm sido desenvolvidas actividades diversas em contexto mais restrito (sala de aula) bem como em parceria com outras turmas e até envolvendo toda a escola. Estas actividades são, habitualmente, integradas nas temáticas a desenvolver no âmbito do plano anual de actividades bem como naquelas relacionadas com a abordagem dos conteúdos programáticos. É também fomentada uma sensibilização constante quer através da discussão colectiva de dilemas associados quer através de diálogos."* [1f]

*"(…) este assunto ser tratado nas pequenas situações do dia-a-dia (afiar o lápis no caixote do lixo certo, não deitar papéis ao chão…) há a recolha selectiva do lixo separando os pacotes do leite e os papéis sem gordura do restante tipo de lixo."* [1e]

*"(…) construí um ecoponto e tento incutir nos alunos atitudes de responsabilização e preservação do ambiente."* [3e]

*"Existem vários protocolos entre os agrupamentos escolares, a Junta de Freguesia e a C. M. Maia no sentido de promover acções conjuntas de sensibilização para os problemas ambientais."* [JFAS]

*(…) Contudo, ao nível do primeiro ciclo tem sido implementado anualmente o projecto da "Lixoteca", projecto itinerante que permite aos alunos das escolas terem contacto com um conjunto de experiências e explicações sobre a temática dos resíduos e do ambiente."* [MA]

Nas acções desenvolvidas até aqui é permissível verificar que algumas implementações têm existido neste campo, nomeadamente actividades de sensibilizações e acções num sentido mais restrito.[225]

### *b) Acções Actuais*

As acções actuais não divergem muitos das acções que já vêm sendo realizadas desde anos anteriores. Contudo podem-se destacar casos pontuais numa ou outra situação. É ainda de referir, que esses acontecem por iniciativa de alguns docentes, revelando-se aqui um pouco à margem da articulação com outras entidades.

*"Compostagem. Aplicação desta no espaço anexo onde implantamos uma pequeníssima horta e jardim."* [2b]

*"Apresentação em PowerPoint no sentido de sensibilizar no excesso de lixo que o homem produz (…)"* [1c]

*"(…) os alunos pesquisam sobre os animais em extinção e pensam em medidas que os levam a evitar desastres ecológicos."* [4a]

*"As actividades que disponibilizamos funcionam por inscrição dos interessados (…)"* [CMM], após a apresentação no início de cada ano lectivo do programa ambiental, que serve para dar resposta a nível de actividades, tanto à comunidade escolar como à população do concelho em geral.[226]

*"A nível do ensino básico, para além da já referida sensibilização da "Lixoteca", mantiveram-se em funcionamento os serviços de recolha selectiva porta-a-porta de papel/cartão, embalagens e/ou vidro, disponível nas escolas do 1º ciclo que o solicitaram. Acresce ainda que as escolas de Moutidos, (…) colaboram com o projecto de recolha selectiva de resíduos orgânicos produzidos nas suas cantinas, sendo que este material é enviado para a Central de Valorização Orgânica (CVO) da Lipor."* [MA]

No sentido das práticas actuais, nota-se que não tem de facto existido um grande incremento das mesmas. O que está a ser efectivamente concretizado, não ultrapassa em escala significativa as acções que já vêm de anos anteriores.

### *c) Sensibilização em Rede/Cidadania*

Relativamente ao trabalho em rede houve uma retracção nas respostas. A maior parte dos docentes não responderam ou apenas referiram que desconheciam tal articulação em rede.

[225] Praticamente só em contexto de sala de aula.
[226] Ver anexo VII - 'Programa Ambiental da Câmara Municipal da Maia'.

Apesar do feito alguns responderam muito vagamente sem aprofundar concretamente a questão.

*"Procuram idealizar e implementar propostas de actividades convergentes."* [1f]

*"A articulação é feita essencialmente com a Lipor, entidade específica neste tema."* [1a]

*"Por parte da DREN são dadas directrizes. A articulação é feita essencialmente com a Lipor, entidade específica neste tema."* [1b]

*"Sim, relativamente aos agrupamentos escolares."* [CMM]

*" (…) sendo que quando necessário a Maiambiente actua de forma participativa, dentro das competências que nos estão atribuídas. Contudo é de destacar o excelente trabalho desenvolvido pelo (…) seu grupo da Quinta da Gruta, onde se localiza a escola de educação ambiental da Maia."* [MA]

*"Sim, este ano foi criada mais uma organização; " Maia 21 " que congrega todas as forças vivas do município que em conjunto com as escolas, tem como intuito trabalhar (…) a questão da sustentabilidade e do ambiente."* [JFAS]

Relativamente a este ponto, denota-se que a sensibilização para a cidadania é realmente uma prioridade, contudo a articulação entre os intervenientes aqui em causa, revela que a prioridade não está de facto a ser priorizada, o que desemboca tanto na falta de acção como na fraca interacção entre as diversas entidades.

### *d) Colaboração*

Em termos de apoios ou colaboração entre as várias parcerias, o que foi manifestado pelos entrevistados é que estão patentes acções e sensibilizações que já vêem sendo comuns. Um ou outro dos entrevistados referiu nitidamente que desconhece tal colaboração. No entanto há que destacar as opiniões mais elucidativas.

*"Os apoios são dados, essencialmente, pela Lipor através de recursos humanos, tecnológicos e materiais. "* [1b]

*"Têm prestado o apoio necessário e adequado aos projectos/actividades." [1f]*

*"Dada a distância a que ficamos da Quinta da Gruta cingimo-nos a desenvolver as actividades (…) no local de trabalho." [2b]*

*"Durante este ano lectivo não temos tido apoios (…)" [2a]*

*"O que tem chegado às escolas é pouco pertinente" [4c]*

*"A nossa colaboração nas escolas passa pela disponibilização de serviços de recolha de resíduos, tanto indiferenciados como selectivos. Conforme já referido, proporcionamos as condições para que as escolas possam ter, para além da recolha indiferenciada, também*

*recolha selectiva de papel, embalagens, vidro e ainda de resíduos orgânicos. Quando solicitados, efectuamos ainda a recolha de Objectos Volumosos, REEE, resíduos de jardim (verdes) e tampinhas (estas últimas encaminhadas para promoção de projectos de acção social patrocinados pela Lipor).” [MA]*

*“(…) sempre que é solicitada colabora na divulgação de algumas iniciativas e contribui sempre que pode com alguns subsídios, (…) para ajudar os agrupamentos escolares a suportar custos em algumas visitas de estudo.” [JFAS]*

No que concerne à colaboração, pode-se facilmente deduzir, que é uma dimensão que não ‘foge à regra’ e concluímos que os aliados nesta causa especifica estão desencontrados a vários níveis. Pois se uns fazem apenas o que lhes compete, outros dizem não ter conhecimento do que é realmente concretizado, ou então as propostas que se poderiam realizar nem sempre são pertinentes, o que de certa forma revela a falta de coordenação.

***e) Percepção da Eficácia***

Quanto a esta dimensão, é absolutamente perceptível que parte da comunidade educativa não tem qualquer intenção de verificar se está a ser tudo mecanizado no sentido de melhorias. E consequentemente, não está a avaliar se mais deveria ser feito pelas entidades ‘supostamente’ em rede, pois referem que as actividades que lhes são de facto exigidas, requerem muito mais do tempo lectivo e mesmo não lectivo do que o propriamente estipulado.

Ora veja-se:

*“Não.” [1c]; [2a]; [2b]; [3a]; [3b]; [3e]; [3f]; [3g]; [4a]; [4b]; [4d];*

*“Nem sempre.” [3c]*

*“Embora seja uma preocupação de todos os cidadãos e das escolas, nem sempre há a disponibilidade necessária pois as solicitações aos professores são muitas e por vezes deixamos em segundo plano algumas actividades.” [3d]*

*“Sim, podiam ter actividades mais sugestivas.” [4e]*

*“A verificação é feita, basicamente, pela disponibilidade que a empresa manifesta anualmente, através das propostas que nos são feitas.” [1b]*

*“Sim, as actividades propostas (…) são de facto aproveitadas para esse fim.” [JFAS]*

*“O relacionamento com as escolas é acessível, (…) solicitando os serviços e/ou eventuais pedidos que entendem relevantes e necessários para as suas escolas. (…) uma vez que são sempre registadas as quantidades e a qualidade do material recolhido, sempre que entendemos necessário, entramos em contacto com as escolas para procurar corrigir algum procedimento que esteja a dificultar a correcta gestão dos resíduos produzidos. Quanto à (…)*

*preocupação dos professores relativamente à nossa actividade, percebemos que existe na sua generalidade uma prática de sensibilização e colaboração para com os nossos serviços. (…)" [MA]*

Quanto ao ponto aqui focado, é de realçar que a resposta 'não' está de facto em destaque pelo número de vezes mencionada pelos entrevistados, o que por si só, ilustra o cenário em que se encontra a percepção da eficácia.

### *f) Existência de Ecopontos, Pilhão e Oleão / Mini-ecoponto por Sala de Aula*

Relativamente a esta questão as respostas foram quase todas de encontro efectivamente ao ecoponto. No que concerne aos outros depósitos praticamente não foram referenciados, excepto em situações pontuais. Quando questionados relativamente à existência por exemplo do Pilhão, apenas quatro dos docentes tinham conhecimento de que o mesmo existia[227]. No entanto o mesmo existia em todas as instituições escolares[228].

Já no que se refere ao Oleão, apenas dois docentes pareciam realmente informados como agir, para tornar o processo de recolha e aceitação dos óleos praticável.

No que concerne aos mini ecopontos, as salas não estão equipadas por defeito com os mesmos. Apesar disso alguns dos docentes referiram que seria muito importante equipar as salas, sobretudo se os contentores fossem feitos pelos próprios alunos.

*"É muito importante fazê-lo na turma pois assim esta mensagem passa para a casa dos alunos." [3d]*

*"Considero que para além de pertinente é necessária e positiva." [1b]*

*"Embora não existam ecopontos, na maioria das salas são improvisados ecopontos. Pelo que considero esta medida positiva." [1e]*

*"(…) não foi fornecido (…) foi construído na turma." [3e]*

*"A nossa turma construiu o seu ecoponto e separa cuidadosamente." [3f]*

*"Sim. Claro que sim, é nestas idades que se aprende e se adquirem bons hábitos." [3g]*

*"Sim, desta forma pensamos estar a contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de empenho individual." [4d]*

*"As escolas que aceitam colaborar com a Maiambiente, implementando as regras de deposição necessárias para que se possa efectuar a recolha selectiva, dispõem actualmente de um serviço de recolha selectiva a pedido (papel, embalagens plásticas e metálicas e vidro) adaptado às necessidades de recolha de cada escola (…). Igualmente quando necessário*

[227] Isto numa população de 20 Docentes.
[228] Tal facto foi verificado através da observação directa.

*emprestamos contentores e cestos para facilitar a deposição dos resíduos selectivos. Relativamente à recolha dos óleos vegetais (oleão) esta é efectuada por uma entidade nossa parceira, sendo contudo que o serviço de recolha e o equipamento é disponibilizado para as escolas que o solicitem e o justifiquem. (…)" [AM]*

*"Sim, Todas as escolas do 1º ciclo estão equipadas com ecopontos." [JFAS]*

*"Sim e os ecopontos podem ser facilmente realizados pelos próprios alunos com caixas reaproveitadas." [CMM]*

Quanto à dimensão dos compartimentos ou depósitos[229] dos diferentes materiais separáveis, é perceptível que existem em todas as escolas, apesar de nem todos os agentes educativos lhes darem uso e os valorizarem convenientemente. Apesar do feito, nem todos se encontram nas escolas, o que resulta no desconhecimento por parte da comunidade educativa. Estes não têm a real percepção de como se processam todas as recolhas.[230]

***g) Compostagem***

Relativamente a esta dimensão no que concerne à instituição escolar é permissível referir, que apenas dois docentes consideram ser uma aposta desnecessária.

*"Desnecessária, quando não tem uma função efectiva no contexto." [1d]*

*"Não, uma vez que as escolas não estão equipadas com os locais apropriados." [3a]*

*"Só se fosse um projecto de turma." [3b]*

*"Se a empresa que cozinha na nossa escola o utilizasse era importante." [1d]*

Os restantes entrevistados consideram uma iniciativa importante por vários motivos, principalmente pela sensibilização e pela 'praxis' que fomentaria nos mais novos.

*"Sim, seria muito válido." [1c]*

*"Sim. Daria uma perspectiva mais natural e ecológica ao dia-a-dia das crianças." [1b]*

*"Sim. As crianças desde cedo contactavam com uma perspectiva mais natural e ecológica." [1e]*

*"Sim, dado que seria mais uma estratégia para consagrar a afirmação de que dispomos de inúmeras estratégias para contribuir para esse fim." [1f]*

*"Sem dúvida. Ver "in loco" a eficácia da compostagem (…) leva os alunos a ficarem mais predispostos à recolha selectiva e à utilidade da compostagem." [2b]*

*"(….), em relação à colocação de um sistema de compostagem em cada escola, no contexto actual não é viável, quer em termos económicos quer em termos estruturais." [JFAS]*

[229] Referimo-nos apenas ao ecoponto de Grandes dimensões, o usualmente considerado 'normal'.
[230] Temos como principal exemplo o Oleão.

*"(…)A disponibilização de serviços de recolha selectiva porta-a-porta deve obedecer a critérios de análise custo-benefício(…). Relativamente à questão dos resíduos orgânicos, a opção de compostagem deve ser efectivamente a prioridade, sendo que a aquisição/instalação de compostores dependerá das condições das escolas e da sua produção de resíduos.*

*Actualmente, (…) temos disponível um serviço de recolha selectiva porta-a-porta de resíduos orgânicos para grandes produtores, onde se incluem as escolas que apresentem resíduos enquadráveis neste serviço (…)." [MA]*

*"Sem dúvida que sim, por forma a fomentar a compostagem." [CMM]*

O termo compostagem foi bem aceite e encarado como um impulsionador positivo na temática. Praticamente todas as respostas obtidas foram ao encontro da última afirmação.

***h) Propostas***

As propostas sugeridas pelos entrevistados passam por mais sensibilização para os pais dos discentes e por mais e inovadores projectos ambientais. Dois dos entrevistados lançaram aqui o repto de dois conceitos a ser mais valorizados e trabalhados, sendo estes a *reutilização* e a *redução*.

*"Considero importante que haja mais programas de educação ambiental a visitarem as escolas e a desenvolverem projectos práticos e atractivos." [1f]*

*"Alertar o concelho executivo para promover a articulação (…) para melhorar esta problemática." [1c]*

*"Colocarem baloiços e outros equipamentos no recreio para evitar que nas horas em que permanecem desocupados (após o almoço e entre as actividades extra curriculares) não estraguem as poucas árvores, arbustos e flores dos jardins." [1d]*

*"Seria oportuno, para além dos alunos, proporcionar debates e sessões aos encarregados de educação." [1e]*

*"Alterar as mentalidades (principalmente dos pais). Pôr em prática os conhecimentos adquiridos." [2b]*

*"Chamar os encarregados de educação e proporcionar debates e sessões." [1b]*

*"Criar ateliers nas escolas, responsáveis por dinamizar actividades ambientais (horta pedagógica, papel reciclado*[231]*, brinquedos recicláveis, …)" [4a]*

[231] Aqui o entrevistado refere-se a pasta de papel, que posteriormente dá para usar em diversos contextos, nomeadamente em actividades festivas, como na elaboração de ofertas para os dias da Mãe e do Pai, actividades Pascoais, Natalícias, entre outras.

*"Uma maior sensibilização a nível do país." [4c]*

*"Penso que neste momento o importante é continuar a trabalhar no sentido de sensibilizar cada vez mais os cidadãos para os problemas ambientais. Para ir mais longe entendo que o poder central tem um papel de maior responsabilidade." [JFAS]*

*(…) o tema da reciclagem deverá continuar a ser trabalho para que a mensagem chegue cada vez a mais pessoas. Contudo, por razões que decorrem da sustentabilidade dos recursos, é fundamental que se aliem a esta mensagem conceitos que eventualmente não têm sido priorizados, como sejam os da Redução e os da Reutilização. É necessário que todos percebam a importância de reduzir a produção de resíduos, sendo que para tal será necessário repensar o conceito de vida moderna, sendo urgente actuar nesta dinâmica. (…)" [MA]*

*"Envolver os pais dos alunos" [CMM]*

O enfoque das propostas remete-nos imperativamente, para a mudança de mentalidades e sensibilizações gerais. De tudo o que foi exposto, o que realmente se destaca é sem dúvida na óptica do desenvolvimento sustentável, os conceitos *redução e reutilização*, os quais ainda não se encontram devidamente priorizados e trabalhados.

***i) Necessidades para a Mudança***

Esta questão das necessidades para efectivar de facto mudanças que tornem imperativas as demais acções, encaminham-nos segundo os inquiridos para uma maior aposta de sensibilização aos mais pequenos. Contudo como referem alguns é essencial a existência de postulados mais assertivos e motivadores, para que funcione como impulso para os desmotivados, desatentos e despreocupados relativamente a esta questão.

*"O futuro ambiental é um assunto muito sério, que pode ter graves repercussões e para as quais as crianças têm que estar alerta." [1a]*

*"A mudança está nas mãos dos políticos que não criam condições de melhorias ambientais." [1d]*

*"Sim. 'De pequenino se torce o pepino', é um provérbio popular muito antigo, mas muito pertinente no que se refere a esta temática." [1e]*

*"Sim, esta é, sem dúvida, uma questão de educação, logo é nos mais novos que devemos apostar." [1b]*

*"Sim, sem dúvida." [1c]*

*"Julgo que a mudança está na sensibilização das consciências. Penso que não se deve negligenciar o despertar das consciências de todas as faixas etárias mas julgo que é pela*

*conquista das gerações mais novas que poderemos alcançar maior sucesso dado que os comportamentos adquiridos pelas crianças acabam por reeducar os dos pais e/ou avós… Sendo assim, atinge-se com maior eficácia um maior número de intervenientes." [1f]*

Um dos entrevistados refere que realmente a mudança está nas nossas mãos, mas também questiona*: "… Como resolver? Como deixar de ser consumista de plásticos, embalagens, pilhas, latas, gorduras, …?" [2b]*

*"É evidente que a mudança está nas mãos de todos os cidadãos (…) dos nossos jovens, futuros adultos." [3d]*

*"(…) apostar nas crianças é sem dúvida o futuro." [3g]*

*"Passa por incentivar, desde tenra idade, os alunos que serão os futuros homens." [4a]*

*"Penso que realmente está nas nossas mãos e que de alguma maneira já estamos a conseguir algumas mudanças (…) a geração que estamos a sensibilizar ainda demorará a dar resultados positivos." [4b]*

*"(…) começa a ser preocupante, pois ainda há muito a fazer." [4c]*

*"(…) com excepção do rio Leça, (…) os problemas ambientais estão focalizados e controlados." [JFAS]*

*"(…) alargar a área de acção(…) mais habitantes poderão participar de uma forma mais fácil no processo de separação de resíduos, fomentando a reciclagem, reduzindo assim as cargas de resíduos enviadas para incineração/aterro. [MA]*

*"(…) fazemos todos parte do mesmo planeta e as acções de cada um de nós, estejamos onde estivermos, influenciam todo um ecossistema." [CMM]*

Neste aspecto há que evidenciar que uma vez chagado a este ponto, a reflexão dos entrevistados foi sem dúvida mais consciencializada, ou seja denotou-se uma maior objectivação nas atitudes a alterar e no longo curso que teremos que percorrer para atingir as metas consideradas necessárias.

### *j) Controlo*[232]

Nesta questão, relativamente às respostas, os entrevistados na sua grande maioria foram bastante elucidativos.

*"O professor de cada turma analisa o que se passa no cenário sala de aula. Cada coordenador de escola verifica se os funcionários estão a fazer a separação." [1d]*

[232] Este controlo refere-se à verificação, do que realmente é separado. Se há uma vigilância mínima no sentido de saber se esta temática está a ser levada por todos os intervenientes tanto quanto possível de forma séria e pragmática.

*"Neste momento não é viável tal atitude." [1e]*
*"Há preocupação por todo o pessoal escolar." [2a]*
*"Já foi feito no nosso Agrupamento. Neste momento não é feito nenhum controlo." [3d]*
Apenas 3 dos 20 docentes responderam que existia algum cuidado ou preocupação quanto a este controlo. Todos os outros responderam prontamente que desconheciam se existente, ou então que não existia qualquer controlo.

### *k) Eficácia e Eficiência*

Nesta dimensão tenta-se percepcionar mediante as sensibilizações e acções implementadas e sua eficácia mas também as repercussões verificadas em termos escolares e também em contexto familiar. Ora isso acaba por em alguns casos estimular o gosto pela temática nos discentes, os que acabam por contagiar os membros familiares e mesmo colegas de escola. Já no que se refere às entidades governamentais locais, verificam esta dimensão com o progressivo envolvimento dos cidadãos em geral. Veja-se então de que forma:
*"Sim. Através de pequenas atitudes que observamos (quando um aluno, sem orientação do adulto, chama à atenção outro colega)." [1a]*
*"Sim. Os relatos que nos chegam por parte dos alunos, dos pais e até dos docentes, são reveladores de que quando é dado enfoque a esta temática diariamente, aos poucos e, até sem nos apercebermos, as pequenas atitudes vão sendo alteradas." [1e]*
*"É visível quando vemos os alunos em diversos contextos e podemos verificar se as suas atitudes são iguais ou diferentes às que têm na escola." [1d]*
*"Sim, de certo modo. Tenho vindo a aperceber-me de que os alunos executam determinados hábitos adquiridos na escola em casa e tentam influenciar os pais. A nível do pessoal docente e discente julgo que também nós aperfeiçoamos o nosso comportamento." [1f]*
*"Visível é, mas ainda não atingiu o Bom". [2b]*
*"Em alguns contextos/situações, não em todos." [3b]*
*"É notória a mudança de hábitos de alguns alunos e por consequência dos pais."*
*"É, ainda que pouco (…) existe sempre alguma renitência em alguns conseguirem separar o lixo. Por norma as respostas são…ou porque não têm ecoponto próximo ou porque dá trabalho e não existe espaço em casa para o guardar." [4b*]
É necessário alargar *" (…) a participação de todos os habitantes deste Concelho, que são sem dúvida o agente impulsionador e decisivo para que o Concelho da Maia tenha actualmente índices de separação de resíduos superiores a 20% (…), sendo que a média nacional ainda não ultrapassou os 10%." [MA]*

*"…continuar a trabalhar mais e melhor. O esforço para termos um futuro melhor em termos ambientais tem que ser uma constante." [JFAS]*

*"Há sempre mais a fazer mas não há dúvida que o Concelho da Maia é um dos concelhos que mais investe em educação ambiental havendo mesmo uma infra-estrutura municipal dedicada exclusivamente ao ambiente (Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta)." [CMM]*

Em termos de eficiência foi referido que está longe de ser atingível, contudo e apesar do pouco feito, é notável em pequenas acções a existência de alguma eficiência e eficácia. Para atingir melhores resultados, torna-se imperativa uma maior envolvência dos cidadãos e das entidades a nível global.

### *l) Representação[233] / A concretizar*

Nesta dimensão englobamos duas grandezas distintas, apesar de considerarmos que enquanto adultos poderá ser indissociável a ideia de representação e concretização, já que poderemos servir de exemplo a seguir, as concretizações estarão também aqui implícitas ou aliadas.

*"Penso que em todas as fases do crescimento da criança, o adulto é uma peça importante, cabendo-lhe, essencialmente, o papel de modelo. O que nos confere ainda mais responsabilidade." Considero que o futuro é determinado pelo nosso presente. Logo tudo o que se possa fazer hoje vai ter repercussões amanhã. [1a]*

*"(…) A criança emita o adulto, logo os exemplos são muito importantes." [1b]*

*"Claro que os adultos são os modelos e quando temos determinadas atitudes temos de acreditar que farão a diferença entre um planeta saudável ou doente. Devemos dedicar (…) tempo, que passa por aprendermos a ser melhores consumidores de bens primários, dispensarmos a utilização de alguns electrodomésticos, utilização em menos escala do carro para pequenas deslocações…" [1d]*

*"Como docente acho preocupante a nível mundial o estado ambiental e considero importante pôr em prática acções. (…) é urgente (…) haver um trabalho articulado com as diversas entidades e mais pedagogias." [1c]*

*"Sem dúvida que o adulto é, em primeiro lugar, o modelo da criança. Logo nós somos essenciais em todo este processo. "Tudo vale a pena quando a alma não é pequena." (…) para obtermos bons resultados temos que partir do princípio que estamos na direcção correcta e que vale a pena." [1e]*

[233] Aqui referimo-nos enquanto espelho ou modelo (há que dar o exemplo) que representamos para os mais pequenos.

*"É necessário que as pessoas interiorizem a sensibilização adquirida. No dia-a-dia tento ser um eco-cidadão mais eficaz. " [2b]*

*"Devemos querer sempre melhorar e fazer tudo o que está ao nosso alcance." [3b]*

*"(…) devemos (…) aprofundar o que se pode e deve fazer para defesa do Planeta." [3c]*

*"(…) dar bons exemplos para uma boa educação (…).As questões ambientais não fogem à regra. È nossa obrigação dedicar algum tempo (…) a esta temática para sensibilizarmos a população a mudar os seus hábitos e atitudes quanto ao Ambiente." [3d]*

*"'Parar é morrer', por isso há que (…) lutar nesse sentido." [3e]*

*"Enquanto adultos devemos traçar caminhos para que as crianças sigam modelos. Considero que é necessário mudar mentalidades mas só acontecerá quando o adulto incutir medidas de forma sistemática e regular na criança." [4a]*

*" (…) penso que todo o ser humano é responsável…a minha posição e os projectos que desenvolvemos nas escolas veio a modificar a minha atitude em casa. Se há uns anos atrás não me preocupava em fazer a separação, agora posso dizer que o faço diariamente e com consciência. Acho que é de pequenos gestos que se conseguem grandes feitos…por isso mesmo que cada um de nós faça pouco. Se não conseguirmos dedicar muito tempo, um pequeno gesto poderá ter um grande significado." [4b]*

*"Penso que nada é em vão 'grão a grão' vamos conseguindo semear informação e conhecimento para os nossos filhos e netos colherem bons frutos." [4c]*

*"A situação actual exige medidas de fundo e urgentes (…). Temos o dever de colaborar." [4d]*

*"O próximo passo e um dos mais importantes, (…) será tentar despoluir o Rio Leça, que é efectivamente um problema transversal a várias freguesias deste concelho e que já há vários anos nos preocupa. Espero que agora se concretize." [JFAS]*

*"O projecto que actualmente concentra mais esforços por parte da Maiambiente prende-se com o alargamento da recolha selectiva porta-a-porta a todos os edifícios em altura do Concelho da Maia, equipados com compartimento de resíduos. Assim, de acordo com o que existe na zona da cidade da Maia, levaremos os "ecopontos" a casa de cada um, pelo que a participação e as quantidades de resíduos separados serão significativamente maiores, permitindo assim aumentar os quantitativos de resíduos enviados para reciclagem, diminuindo simultaneamente as quantidades de resíduos indiferenciados. [MA]*

*"Dinamização Ambiental no Parque de Avioso – S. Pedro, concursos dirigidos à população em geral e programa sénior de actividades de educação ambiental." [CMM]*

No concernente a este último ponto muito haveria a explorar, pois enquanto adultos e cidadãos, independentemente da actividade profissional exercida, representamos sempre o exemplo a seguir para os mais pequenos. Sabemos e está verificado nesta análise que os exemplos dados pelos adultos não são suficientemente bons, e há portanto que melhorá-los. A concretização passa também por estes aspectos a melhorar.

### II) *Propostas*

As propostas avançadas para um maior incremento, desenvolvimento e prevenção ou prudência das várias atitudes e posturas perante esta temática, prendem-se com tentativas de responder às causas supra irmanadas. Desde logo e para vários tipos de práticas, pretende-se:

- Directrizes sólidas lançadas pela DREN;
- Definição rigorosa de objectivos a cumprir pelas instituições escolares;

Para garantir melhores condições de docência são avançadas ainda propostas de:

- Libertação da sobrecarga de trabalho considerada como prejudicial[234];
- Garantia dos financiamentos necessários que permitam uma efectiva liberdade dos docentes em relação às actuais fontes de financiamento no que concerne à concretização de actividades que não passam do papel, ou por outras palavras que não saem da planificação e jamais ultrapassam a intenção;
- Mais divulgação e sensibilização à população em geral;
- Mais pedagogias e planos de trabalho para o ensino;
- Uma maior aposta orçamental com fins devidamente justificados, mas realmente concretizados;
- Maior controlo e responsabilização homogéneo de práticas desajustadas[235];
- Melhor e efectiva avaliação dos procedimentos e resultados das práticas supostamente em curso;
- Efectiva responsabilização dos docentes e entidades em rede locais pela sua actividade, numa lógica de *accountability*, que deve ser convertida de forma útil para a sociedade e educação, sobre a qual aqueles devem ser comprometidos tanto em termos de resultados, de utilidade social, como na justificação de gastos de fundos públicos.

[234] Por exemplo, através da redução de trabalho burocrático, ou pura e simplesmente o desaparecimento das várias tarefas administrativas com que os docentes se vêm a braços. Aqui propõe-se um processo mais simples de avaliação ou redução de relatórios, com tabelas pré-estabelecidas, pensadas em satisfazer todas as necessidades existentes.

[235] Como sejam mecanismos de detecção de não cumprimento do dever cívico no que respeita ao ambiente.

– Por outro lado, o combate ao imobilismo e ao fechamento dos indivíduos sobre si mesmos, portanto, a melhoria e afirmação de condições de trabalhos dos docentes foi também mencionada várias vezes como forma de fuga às actividades consideradas secundárias[236], à reprodução de modelos e figuras de poder e à estagnação ambiental.

– Finalmente, houve entrevistados que nitidamente arredaram qualquer intuito ou intenção de melhoria de praxis.

Para satisfazer algumas das sugestões dadas pelos entrevistados propõe-se ainda[237]:

– *Aumentar a eficácia de processos de poupança de água; [1c]*

– Poupança de electricidade: *"Substituição das lâmpadas normais por economizadoras." [1c]*

– Aumento de verbas para visitas de estudo e projectos a desenvolver: "Creio que a falta de verbas para investir em acções, saídas e actividades nas escolas prejudica o desenvolvimento de projectos." [3c]

– Mais sensibilizações dirigidas aos alunos: *"Os alunos deveriam assistir com mais frequência a acções de sensibilização por parte de entidades competentes." [3d]*

– Dedicar anualmente a nível nacional mais dias 'eco': *"No país ser dedicado (…) dias por ano para fazer sensibilização através de aulas práticas, ou seja limpeza de ruas, locais públicos, entre outros…Aplicar coimas a quem colocar lixo nas ruas, como por exemplo atirar pela janela do carro, etc." [4c]*

Os docentes que se encontram mais receptivos à temática não deixaram de fazer as suas sugestões, valorizando cada atitude, por pequena que seja, considerando-as uma força impulsionadora, para realmente colocar o Ambiente no lugar merecido e necessário.

# Capítulo II

### I) *Momento Interpretativo*

Adviremos agora a um empreendimento interpretativo das circunstâncias pensadas mais relevantes, tendo em conta a delineação comparativa das várias entrevistas. Parece-nos ser evidente que há aspectos *intensos* ou *latentes,* que devemos tentar dissipar numa tentativa

[236] Como referem alguns docentes a temática ambiental não é prioritária, logo fica para segundo plano se e apenas houver tempo 'para'.

[237] Aqui referimo-nos a observações que os entrevistados fizeram no final da entrevista, quando lhes foi perguntado se acrescentariam algum aspecto/questão que não houvesse sido abordado e que considerassem imprescindível ou pertinente para a temática.

elucidativa que poderão conduzir a uma melhor percepção de determinados procedimentos encontrados ao longo da recolha de dados.

Supomos que há pontos essenciais abordados neste estudo, com objectivos de um campo não analisado tanto quanto sabemos, pontos que emergem aqui como fulcrais. São eles:

- Há de facto "inputs" enviados para as escolas pela DREN? Se sim, porque existem docentes que se recusam a responder, alegando que nada é feito no sentido ambiental?[238]
- Se a informação ambiental é passada a toda a comunidade educativa, porque é que a grande parte dela não tem conhecimento como se processa a recolha dos óleos, por exemplo?

Confirmaremos estas questões nas conclusões do trabalho.

**II)** ***Narrativas e Transmissão***

Na análise do *latente* das várias entrevistas surgiu-nos periodicamente a tese de que maioritariamente as iniciativas quando realmente existem, partem sem dúvida do bom senso e empenho do professor, pois com alguma regularidade surgia transmissão de comentários ou afirmações do género: *"Foi levada a termo tal actividade, mas foi necessário trabalho árduo para conseguir dar aos nossos alunos esse privilégio do conhecimento do que é a compostagem, pois a Quinta da Gruta, fica demasiado longe, e não foi possível por falta de verbas a deslocação ao local."* [2b].

A título meramente de desabafo ouviu-se ainda: "*Trabalhar a nível ambiental? Nós estamos demasiado sobrecarregados com tarefas que não nos competem…agora o centro de saúde aqui ao lado, nomeadamente os médicos até nos mandam, uma folhinha sobre a higiene oral, cáries e uma série de coisas que temos que andar a verificar de boca em boca dos meninos, e proceder ao preenchimento da dita folha…conhecimentos que não temos sobre competências que não nos competem. Como havemos de dar resposta a tudo que nos é solicitado? Só se de facto dormirmos cá na escola…"* [1c]

Foi assim a fonte de algumas das informações que nos foram trazidas pelos entrevistados.

[238] De facto existiram casos de recusa (por falta de informação), ou seja, os docentes simplesmente disseram que nada era trabalhado nesse sentido, e portanto não havia qualquer motivação em responder a este estudo.

***III) Normas e mecanismos de controlo***

Relativamente às entidades MA, CMM (através da Quinta da Gruta), JFAS, comprovamos através das suas respostas que realmente planeiam e tentam divulgar todas as informações pertinentes no âmbito educacional, contudo e o que se refere à CMM, só há de facto articulação quando esta é organizada pelo docente, o qual deve contar ainda com uma pré-marcação[239] e todas as diligências que terá que fazer no sentido de organizar uma visita de estudo[240].

De toda a leitura ou interpretação dos dados retirados das entrevistas, atrevemo-nos a patentear que há ainda um largo percurso a realizar para que o mínimo das acções sejam de facto implementadas e levadas a sério, tanto pelo corpo docente como pelos demais envolvidos nas acções para a cidadania e ambiente. Afinal Educação Ambiental, não deixa de ser uma das vertentes da educação e se esta não é concretizada nas nossas instituições escolares, como poderemos pretender que qualquer um cidadão aja de acordo com as convicções 'eco'? Ora de facto será difícil consciencializar o país, se não o fizermos desde a raiz e por outro lado se esta não for transmitida e aplicada nas áreas educacionais.

De forma a evidenciar dados que não batem certo, poderemos especificar a situação por exemplo a questão dos mini ecopontos, onde a JFAS refere que todas as salas estão devidamente equipadas com os pequenos depósitos, no entanto os docentes referem o contrário. As salas que efectivamente dispõem dos ecopontos, têm-nos porque eles próprios os improvisaram, ou realizaram como actividade da turma[241].

Sabemos também que existem verbas para a temática ambiental, mas no geral todos os docentes se pronunciaram quanto ao facto de forma negativa. A nível de apoios as respostas foram: *Não. Não, não existem! Ou então: (sem resposta) [1d]*. Quando questionados sobre a articulação com a DREN e poder local, grande parte respondeu: *"Inexistente."[3a]*

[239] Note-se aqui que a Quinta da Guta funciona só através de marcação antecipada, tendo esta que partir das escolas.

[240] Aqui questionamos outra vez o facto, de como e quando vai o docente tentar reunir todas as condições necessárias para fazer uma actividade diferente no sentido ambiental. Não seria o caso de estas estarem programadas e já devidamente organizadas, para ser realmente possível a sua concretização? (E nem colocamos aqui a questão como nos foi relatado, que os docentes tiveram que contactar as mais diversas empresas privadas com fim a conseguir patrocínios para realmente poderem tirar os alunos do recinto escolar, pois de outra forma não seria possível por falta de verbas.) É que na nossa óptica mesmo que o docente se esforce no sentido de dar o melhor aos seus alunos, tanto a nível de transmissão, tanto a nível de conhecimentos e sua aplicação, este não consegue realmente gerir e organizar de forma funcional e proveitosa todas as temáticas abordadas que lecciona, até porque uma saída apenas pode ser considerada insuficiente para fomentar o gosto pelo ambiente.

[241] O que não deixa de ser importante. Aliás, poder-se-á considerar mesmo uma atitude positiva pela motivação que causa nos alunos, o que vai estimulá-los à separação\reciclagem. Não nos podemos esquecer é do factor tempo, que acaba também por influenciar e mesmo condicionar as opções dos docentes.

*"Desconheço."[4c] "Penso que não."[4b] "Sem resposta*[242]*". [3d]* Pensamos assim, que este tipo de respostas nos elucidaram para o que de facto está a ocorrer no seio da educação. Muita articulação e comunicação, ao que tudo indica a falharem, o que leva a uma ausência / inexistência ou carência da evolução no sentido lato da temática em análise.

[242] Aqui ficou bem claro que alguns docentes preferiram simplesmente não responderem, a dizerem que era inexistente, ou que desconheciam.

# Parte IV

## Capítulo I

### *I) Integração Teórica*

Os próprios entrevistados como vimos, avançam com uma série de razões ou causas para os comportamentos sobre os quais foram questionados. Algumas das mais frequentes podem ser incorporadas em expressões como a 'não há tempo para a Educação Ambiental', a 'falta de financiamento para a temática' dada a sobrecarga de tarefas com que se vêm a braços ou 'não é prioritário neste momento'.

Influído pelos trabalhos de alguns sociólogos da Escola de Chicago do início do séc. XX, mais concretamente, com W. I. Thomas, George Herbert Mead e John Dewey, é notória a proficiência da teoria de Sutherland dos métodos comunicacionais e da noção de "definição da situação" de Thomas. Portanto, ainda que não tradicionalmente relatada como uma teoria interaccionista, a teoria da associação diferencial recebeu fortes influências dos seus principais autores, daí a importância das noções de *comunicação, interacção e aprendizagem*. Como vimos, é composta por processos sociológicos, que são os processos sistémicos de formação, selecção, motivação e estabilização das comunicações favoráveis/desfavoráveis às normas, mas também por processos psicossociais, ou processos internos de selecção, motivação e aprendizagem dos sistemas psíquicos: "*En d'autres termes, la théorie soutien que les système sociaux ne peuvent pas déterminer point par point des pensées du système psychique et que celui-ci ne peut pas mobiliser des pensées indépendamment des communications disponibles dans les systèmes sociaux*".[243]

Relativamente à conduta ou postura imóvel do actor social/educacional poderá nesta temática ambiental permitir encetar o comportamento ocioso, no caso de o indivíduo não as ter aprendido através de diversos mecanismos no seio do seu grupo de relações profissionais, pessoais e/ou em isolamento relativo com definições favoráveis às normas. Assim parece-nos que as críticas feitas pelos entrevistados às acções formais, revelam a existência de mecanismos informais sobre estes comportamentos que poderão ser um forte indício disso mesmo.

Como se explica então que no interior de uma mesma instituição possam existir indivíduos que de certa forma evitam ter mais uma responsabilidade enquanto docentes e mesmo enquanto cidadãos, não valorizando o pouco que chega à instituição escolar, enquanto outros

[243] DEBUYST, DIGNEFFE e PIRES, 2008, p. 384.

procuram para além de dar resposta a tudo que surge nesta área, ainda conseguem por iniciativa própria implementar mais algumas sensibilizações e acções, cumprindo para além das regras emanadas das entidades da "rede" em forma de cooperação, irem mais longe, com a sua postura de proactividade?

Os processos que conduzem a uma boa acção pedagógica no caso da docência, parece-nos de facto que se encontram relativizados entre o nível de integração de determinados indivíduos em grupo de relações pessoais onde as definições não normativas são mais comunicadas, com o nível de interacção, selecção e motivação do próprio sistema institucional. Isto mesmo é reforçado pela auto-imagem elitista que o indivíduo possa ter de si mesmo, que acarreta consigo a noção de tolerância e de ausência de exigência de cumprimento de 'regras formais' e neste caso trata-se mesmo de um 'dever enquanto cidadão'.

Parece-nos evidente que a questão da aprendizagem em interacção, através de um processo de comunicação vs acção se verifica realmente. É sabido também que a transmissão dos acontecimentos, assim como dos seus efeitos se fazia entre pares ou partia dos seniores para os juniores que estão ainda a ser socializados e, portanto, a 'aprender as regras do jogo' mas mais, que os indivíduos tendem a inserir-se[244] nas redes de relações comportamentais, caracterizadas por forte proximidade e influência, e que o tecido destas relações compõe grupos[245] de certo modo e neste caso específico 'isolados' de outros grupos ou indivíduos[246].

Mas, como também nos foi transmitido nas entrevistas[247], os indivíduos, enquanto sistemas psíquicos, podem associar-se às definições transmitidas pelo grupo de forma diferenciada, consoante a intensidade, frequência, prioridade que atribuem às mesmas. Em todo o processo, o indivíduo, além de aprender através da comunicação as definições favoráveis às atitudes, aprende também as técnicas para realizar a 'prática', bem como as respectivas racionalizações, daí que não seja de admirar a regularidade verificada entre diferentes entrevistados na descrição das várias situações, consequências percebidas, causas apontadas e finalmente determinadas justificações.

---

[244] De forma mais ou menos voluntária ou consciente.

[245] Relativamente homogéneos e com um grau aparentemente forte de integração.

[246] " Parmi les divers systèmes d'interaction (face-à-face) qui se font et se défont entre les individus dans la vie quotidienne, les plus importants pour la transmission et l'apprentissage des communications différentielles favorables (...)systèmes d'interaction impliquant de personnes « d'attache » (amis, compagnons de travail (…)ceux qui se réalisent dans des espaces (aires physiques) qui s'auto-différencient par une grande condensation ou un circuit particularisé et soutenu des communications différentielles favorables (...)» (Debuyst, Digneffe e Pires, 2008, p. 389-390).

Ora denote-se aqui também o facto de esta temática quando ensinada, trabalhada e leccionada em contexto de sala de aula e mesmo em contexto institucional não está exposta obrigatoriamente e directamente a outros agentes sociais. Se bem que também se dá o facto de os alunos levarem novos saberes e aprendizagens para casa e para outros meios que frequentem, transportando assim determinadas práticas no seu dia a dia.

[247] Planificações, projectos, sites, esboços de actividades, entre outros.

Pelo que podemos concluir, as políticas ambientais estão de facto lá, nos planos, mas na grande maioria dos casos acabam por não se concretizarem. Depois da interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas efectivadas, foi-nos possível concluir que apesar de 'incluída' nas unidades curriculares, está a ser 'excluída' por diversos factores que nos parecem não totalmente válidos tendo em conta a realidade ambiental em que nos encontramos.

Assim, e pela análise qualitativa dos dados foi possível perceber que, apesar de existir de facto a dita "rede" que trabalha em interacção pela causa ambiental, há falhas bastante frisadas de alguns dos intervenientes envolvidos, designadamente a não cooperação e não comunicação entre actores, entraves burocráticos e falta de meios financeiros. Esta situação aflui na ausência de qualquer acção que pretenda concretizar a implementação da temática ambiental nas escolas do 1º Ciclo estudadas.

# Conclusões

A Educação Ambiental tem-se revelado um processo difícil, marcado por avanços e recuos no nosso país, designadamente em contexto educativo e social, o que muitas vezes leva a factores como desmotivação e cepticismo, no sentido lato da temática.

Em Portugal a causa ambiental é impulsionada por ideias e atitudes próximas do ambientalismo contemporâneo, isto é, é aceite que a actividade humana tem impacto negativo no ambiente e que a terra não tem capacidade para continuar a aguentar o impacto das actividades humanas ao ritmo actual, mas *"A falta de maturidade da sociedade civil portuguesa, repercutindo-se na capacidade de intervenção cívica (seja em defesa de interesse próprios, seja de interesses partilhados), parece ser determinante para algum alheamento evidenciado nas questões ambientais e condicionará por certo a mobilização para a defesa do ambiente."*[248]

A informação e a educação são imprescindíveis para o exercício de uma cidadania plena, que contribua para a resolução dos problemas ambientais, e essa resolução será indubitavelmente conseguida quando os cidadãos estiverem envolvidos em etapas relevantes do processo de decisão. O acesso à informação e à participação deve ser facilitado pela autoridade política.[249]

As obras de *Risk Society*, de U. Beck e *L'insécurité sociale*, de R. Castel, elucidam-nos bem para a chamada de atenção no que concerne a alguns dos principais pontos que permitiram a abertura da Sociologia, em concreto, da Sociologia do Ambiente, à questão dos riscos e à sua influência sobre a sociedade.

Muito ficou por dizer supra, designadamente as questões do individualismo tal como teorizado por Beck, a reflexividade característica da modernidade, as influências da nova sociedade do risco em situações sociais tão concretas, como o desemprego ou a criação de políticas sociais contra a pobreza e a exclusão. Ambas as obras são extremamente ricas, sendo desde sempre consideradas obras de referência na Sociologia, ainda que uma mais influente sobre o mundo anglo-saxónico e outra sobre o mundo de língua francesa. Alcançaram a delimitação de novos objectos de estudo da Sociologia, fazendo com que a disciplina se renovasse em si mesma. Em concreto, a vertente que se debruça sobre as questões ambientais, que começam a afectar a sociedade a partir da década de '70 do século XX e que, como tal, devem ser alvo de teorização e investigação empírica de âmbito sociológico.

[248] LIMA, CABRAL & VALA, 2004, p. 132.
[249] VASCONCELOS & FONSECA, 2006.

Após a sucinta descrição e caracterização do risco e da insegurança tal como teorizados pelos autores, bem como as suas influências sobre o Estado, sobre o mercado e sobre determinados sectores da sociedade, foi possível realizar um exercício de aplicação dos principais conceitos e pontos de enfoque de Beck e Castel à realidade portuguesa, tomando como ponto de partida o REA 2006. Daqui, foi possível constatar que Portugal age reflexivamente, em termos políticos, na gestão dos riscos e das ameaças ambientais e sociais.

Apesar da sua posição de semi-periferia, chama a si muitas das incumbências de prevenção e combate de riscos que recaem sobre os países ditos centrais, ainda que continue a sofrer a influência de indicadores sérios de uma situação de periferia. Esta posição de risco face às ameaças globais, invisíveis e potencialmente destruidoras, provenientes da intervenção do homem sobre a natureza, deixam o país e cada um dos elementos da sociedade, numa posição de maior exposição e fragilidade – o que influencia a qualidade de vida dos cidadãos, as suas acções reivindicativas, a sua inserção positiva numa sociedade considerada globalizada e moderna que atinge, finalmente, o estado total de libertação de modelos tradicionais.

A libertação assim desenhada exige do indivíduo novos posicionamentos reflexivos sobre o seu percurso de vida, construindo-se a si e à sua envolvente quotidianamente. Daí a criação de novos movimentos sociais de reivindicação de qualidade de vida e a entrada no campo político de objectos que lhe eram, até aqui, estranhos, como seja a prevenção ambiental e a gestão dos riscos modernos.

Todos estes factores estão também inerentes em conceitos da *Agenda 21 Local* e desenvolvimento sustentável. Ora, esta dá aqui um enfoque especial a uma reflexão acerca da visão da actuação de alguns autarcas do séc. XXI, no nosso país.

O atraso estrutural da sociedade portuguesa condiciona, muitas vezes, a implementação de medidas inovadoras, sendo que a maioria dos autarcas enfrenta ainda muitos problemas ao nível das infra-estruturas básicas, os designados problemas de "primeira geração".

Salienta-se também o facto relacional, que entre os poderes local e central enfrenta alguns "desalinhamentos", pelo que o primeiro coloca muitas vezes a resolução (ou a sua ausência) dos problemas nas mãos do segundo, mas este, em contrapartida, governa de uma forma demasiado centralizada.

O défice de informação é reflectido no funcionamento da democracia, que é praticada de uma forma horizontal, pouco participada.

Há ainda a necessidade de adaptação da Agenda 21 Local à especificidade de Portugal, sob pena de não serem cumpridos os seus principais objectivos.

A questão da participação da sociedade civil é abordada também aqui e remete-nos para uma reflexão sobre os processos de mudança que já estão a ocorrer no nosso país, se bem que a passos curtos.

Como os próprios autarcas o referem, os munícipes estão pouco preparados para uma participação cívica consistente e pouco informados relativamente à Agenda 21 Local, pondo em causa o seu principal potencial: fomentar a participação social nos processos de tomada de decisão.

A temática do desenvolvimento sustentável entrou nas agendas políticas e a procura de informação neste âmbito tem conhecido um crescendo bem visível.

A 'importação' desta temática para o espaço escolar, teve também impacto ao nível da sensibilização de crianças, alunos e suas famílias, obrigando a uma 'suposta' mudança de práticas.

O aumento da sensibilidade para as questões do desenvolvimento sustentável por parte das autarquias locais, é visível através da implementação de projectos de educação para a cidadania nas escolas.[250] As formas de informação aos cidadãos também se multiplicam, através da promoção de debates sobre temáticas da "ordem do dia", sobre as quais os munícipes são chamados a participar[251].

Não esqueçamos que aliado a tudo o que foi mencionado temos o processo de globalização, que provocou a transição para a sociedade do conhecimento, que gerou complexidade, diversidade, dinamismo e uma interdependência desigual que determinou o fim do estado do "bem-estar" (*wellfare*) e fez emergir uma "sociedade do risco"[252], acompanhada por uma transformação do papel do Estado. Os padrões de vida no que respeita ao consumo em todo o mundo revelam um percurso ascendente, os quais " … *são um reflexo do crescimento económico, mas (…) danificam os recursos ambientais e exacerbam as desigualdades globais*". Isto leva a que todas as sociedades enfrentem "… *preocupações relacionadas com a ecologia ambiental – como lidar melhor com o ambiente e conter a sua destruição face ao impacto da indústria moderna e da tecnologia*"[253] Estas sociedades exigem novas tarefas, como a prevenção da saúde, dos riscos naturais, segurança de pessoas e bens, promoção da

[250] Este trabalho é desenvolvido na maioria das vezes pelos técnicos, mas só é concretizável devido à consciencialização dos eleitos que detêm, no fundo, o poder de decisão para se avançar ou não com determinado projecto.

[251] Este processo não se verifica apenas em termos do Plano Director Municipal (que é o que tem maior tradição nesta área como de resto demonstraram os autores), mas também no processo de elaboração das Cartas Educativas, Projectos Educativos Concelhios, Planos Estratégicos de Ambiente, a discussão tão actual da transferência de competências para os municípios em matéria de educação…

[252] Os riscos associados ao aquecimento global são um exemplo.

[253] GIDDENS, 2004, p. 635.

sustentabilidade ambiental através da criação de observatórios, de dispositivos de coordenação da acção pública, de campanhas de sensibilização, de programas de desenvolvimento de competências, entre outros.

Comparativamente aos países da União Europeia, Portugal manifesta *"…uma eficácia reduzida em matérias de sustentabilidade. (…) verificou-se uma redução da taxa anual de aumento da produção de riqueza a partir de 2000, que não foi acompanhada por uma redução proporcional do consumo de energia primária e das emissões de GEE (Gases com Efeito de Estufa)"*[254].

Num mundo cada vez mais global, temos ainda um longo caminho a percorrer na procura da garantia de sustentabilidade. É necessário, a implementação de acções a nível local, regional e ou à escala mundial, que visem contribuir para a conciliação de um conjunto de forças para uma melhor sustentabilidade do crescimento económico, cujo binómio, ***direito*** à qualidade ambiental e ***dever*** de preservar o ambiente, representa os elementos constitutivos de cidadania.

A elaboração de relatórios, que sirvam de instrumento de referência[255] no apoio à definição, execução e avaliação de políticas ambientais, o cumprimento das orientações estratégicas comunitárias e nacionais, são factores determinantes na política de boas práticas para um desenvolvimento sustentável.

Ao longo de todo o trabalho mostramos as transformações sociais, culturais, políticas e económicas que a sociedade portuguesa atravessou ao nos últimos anos, transformações essas que se repercutem, naturalmente, no sistema de ensino. Este sistema continua a ser fortemente atravessado por assimetrias sociais, havendo lugar à reprodução de uma cultura dominante. Ainda recentemente, foi publicado um estudo por dois investigadores do ISCTE que revelou que o insucesso escolar é potenciado, muitas vezes, pelas próprias escolas que seleccionam os seus alunos tendo por base o aproveitamento escolar e a origem social. Como refere P. Bourdieu, há no seio escolar autênticos "guetos de exclusão". Ele refere-se obviamente às disparidades que ocorrem dentro de uma escola relativamente a alunos que têm os mesmos direitos, mas que no fundo são "excluídos do interior"e isto a nível de ensino. Ora não será o caso da educação ambiental?

Apesar de inconstitucional, esta realidade continua a pautar o sistema educativo português. No entanto há, mesmo assim, possibilidades de mudança social, quer devido à capacidade de

[254] REA - 2006

[255] Por exemplo o SIDS – Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável para aplicação à escala nacional, o qual segue o trabalho desenvolvido pela Comissão para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (CDS/ONU)

reorientação de trajectórias sociais por parte dos actores, quer devido ao espaço social da escola que permite processos de ressocialização e reidentificação, principalmente quando nos referimos a escolas que desenvolvem políticas educativas e práticas pedagógicas orientadas para a diferença, enquanto factor positivo de relacionamento entre as diferentes culturas e diferentes classes sociais. Para que se encetem caminhos de mobilidade social ascendente por parte de alunos oriundos de classes menos favorecidas, muito contribuem os professores que assumem uma postura crítica face à sua prática pedagógica e pautam a sua conduta com um carácter intercultural. Também essa interculturalidade 'começa agora'[256] a ser requerida a nível ambiental, pelo que se conta com a sua postura enquanto actor social, mas sobretudo educacional, o que lhe confere um papel importantíssimo na divulgação, sensibilização e motorização de condutas que levem à inculcação de automatismos em primeira instância, por parte dos discentes, bem como de toda a comunidade educativa, não descurando aqui o alargamento de todo este processo a toda a sociedade, e mesmo população mundial.

Pelo que podemos concluir, as políticas ambientais estão de facto lá, nos planos[257], mas na grande maioria dos casos acabam por não se concretizarem. Depois da interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas efectivadas, foi-nos possível concluir que apesar de 'incluída' nas unidades curriculares, está a ser 'excluída' por diversos factores que nos parecem não totalmente válidos tendo em conta a realidade ambiental em que nos encontramos.

E perante este cenário vamos tentar sistematizar as conclusões da análise pelas dimensões que consideramos mais pertinentes e relevantes com o intuito de fazer transparecer o panorama com que realmente nos deparamos, numa educação que não se revela nada dinâmica no seu sentido lato.

A nível das ***acções como práticas habituais e actuais***, concluiu-se que nada evoluiu significativamente. As acções continuam bastante na base da separação dos diferentes materiais, mas verificada apenas em alguns casos, pois nem os docentes estimulam e concretizam realmente esta 'prática'. A nível das entidades exteriores que trabalham em articulação com as escolas, actuam meramente de acordo com o estipulado. Nota-se aqui que não há um trabalho, pelo menos ao que tudo indica, consistente e permanente para que surjam melhorias, e para que cheguem às escolas mais ' inputs', para que estas reajam proactivamente.

[256] É de facto emergente fazer com que a sensibilização e acção e todos os demais conceitos e dimensões ambientais se tornem realmente priorizados numa constante do dia-a-dia de todos os cidadãos.
[257] Planificações, projectos, sites, esboços de actividades, entre outros.

Quanto à ***sensibilização em rede para a cidadania*** é do desconhecimento de alguns docentes que tal exista, o que por si só revela uma certa incoerência no discurso das entidades da rede. Assim se a informação não chega aos docentes e se as entidades que foram abordadas dizem que apenas agem quando solicitados e dentro dos parâmetros pré-estabelecidos, o que nos parece claramente pouco, como poderá evoluir a educação ambiental com estes parâmetros? Considera-se que há realmente um longo caminho a percorrer para que esta sensibilização seja de facto funcional.

No âmbito da ***colaboração*** poder-se-á de facto referir que as constatações não divergem dos outros aspectos já referidos. Existe colaboração, mas muito limitada, isto porque há diversos condicionantes como a carência de verbas, a falta de disponibilidade para trabalhar a área mais seriamente e a escassez de apostas no sentido de dar sempre o melhor pela nossa 'casa global'. Isso está bem patente nas respostas dos nossos entrevistados, pois dizem que não "têm mãos a medir" para tantas solicitações[258], logo a colaboração com a temática fica para segundo plano. Quanto às três entidades entrevistadas, é permissível verificar que a colaboração não foge à regra. A CMM refere que colaboram sim mediante pré-inscrição[259], contudo falham logo a seguir os meios para a deslocação ao local. A MA representa o seu papel como entidade de recolha selectiva e a JFAS mostra-se sempre mais activa no sentido da colaboração. Mas note-se também aqui o factor tempo, assim, se um docente deixa a temática para trás pelos motivos já ilustrados supra, a JFAS, também não saberá que a escola precisa de auxílio, seja para que actividade for.

No que concerne aos ***recipientes de separação***[260] e aliada aos mesmos a ***eficácia e eficiência,*** efectivamente os ecopontos normais existem em todas as escolas. Contudo a verificação da eficácia é considerada 'fraca'[261], uma vez, que não existe um controlo apertado no sentido de saber se realmente o lixo que é separado nas salas é devidamente depositado nos ditos ecopontos. Neste aspecto a MA revelou ter um certo cuidado, alegando controlar as

[258] Aqui referimo-nos aos docentes que representam o 'espelho' da educação.

[259] Note-se aqui que o programa que eles apresentam no início do ano lectivo, funciona na 'Quinta da Gruta', espaço educativo ambiental que dista significativamente da freguesia alvo do estudo, o que torna difícil o acesso pela distância associada aos custos inerentes que acarreta a transportação de uma escola ou turma ao local. Como agravante temos a referida pré-marcação com a devida antecedência, o que fica ainda pendente pela disponibilidade.

[260] Considerem-se aqui todos os mencionados ao longo deste trabalho.

[261] Apesar de alguns dos docentes referirem que têm o cuidado de verificar se a separação é bem feita pelos alunos e posteriormente têm o cuidado de acompanhar algumas das atitudes das auxiliares de apoio educativo, uma vez, que nem todas respeitam o trabalho feito em contexto de sala de aula.

quantidades de resíduos pelos sacos diferenciados que deixam em cada escola, trocando sistematicamente os mesmos[262].

Ao nível da ***compostagem***, conceito abordado, mas ainda não implementado nas escolas, podemos avançar que a ideia foi manifestada como positiva por grande parte dos entrevistados. Afinal trata-se de ver "in loco" o processo que se revelará interessante e motivador, tanto na aquisição de novos conhecimentos ao discente como nos automatismos que este pode criar a partir de situações novas.

Para finalizar este nosso parecer quanto às dimensões em análise, poderemos referir que as ***necessidades***, as ***propostas*** avançadas e o que realmente há planificado ou previsto para ***concretizar*** fica muito aquém das nossas expectativas, o que revela as reais circunstâncias em que nos encontramos em termos ambientais.

Relativamente à DREN, a ausência da informação da parte dos serviços vem alicerçar todas as conclusões até aqui referidas.

De facto a temática ambiental não é priorizada pela entidade suprema da Educação, o que está certamente a reverter negativamente com malefícios para o nosso presente e também futuro enquanto habitantes do 'Planeta Terra'. Como está provado é nesta faixa etária[263] que se adquire hábitos e apreende com mais facilidade conhecimentos. Ora se a própria educação não aposta seriamente nesta temática, quem mais o poderá fazer?

Ficou também bem patente que o pouco que é feito neste sentido parte 'muito' do bom senso e empenhamento do Docente, pois os que não têm tais hábitos como prioritários, acabam por deixar o assunto de lado, logo não lhe dão a relevância necessária para que o trabalhem diariamente.

Às questões colocadas por nós no momento interpretativo supra, consideramos pertinente dar a nossa apreciação apenas aqui e após todas estas conclusões. E por isso patenteamos o facto da entidade em questão não valorizar a temática como prioritária, pois se assim fosse a comunidade educativa estaria mais informada e receptiva a agir em consonância com as directrizes deliberadas e assentes numa política de sustentabilidade educacional, a qual seria imperativa numa fase que se mostra muito problemática e longe de encontrar o trilho ideal a adoptar.

Ora, relativamente à DREN ainda e no que concerne à '*não entrevista*'[264], considerámos aqui a vacuidade de dados como fuga de informação, por razões de ausência de trabalho neste

[262] Trocam os cheios por um número igual de vazios. Assim se notarem uma diminuição entram em contacto para tentar perceber o que está na verdade a falhar.
[263] 1º Ciclo do Ensino Básico.
[264] Entrevista que efectivamente não existiu.

domínio. Daqui podemos também retirar outros pareceres complementares, passando estes pela produção de papéis que o Ministério da Educação faz, bem como as prioridades que diz ter, as quais não se concretizam de todo no terreno. Por outro lado pode-se similarmente encarar a temática como não sendo suficientemente agradável e atraente[265], ou ainda pelo facto de os docentes não estarem cientificamente preparados ou à vontade com a mesma, pois eles próprios a encaram como secundária.

De facto, o que foi analisado no presente trabalho foi, como dito em vários momentos até aqui, a investida num campo de estudo que, tanto quanto nos foi possível verificar, permanece ilusoriamente aberto, mas na realidade e como verificamos se descobre fechado à investigação[266].

Entendemos portanto que demos neste trabalho de dissertação um módico mas necessário contributo para que o desvio da efectiva 'realidade' possa ser pensado como área com bastante potencial para futuros estudos. Fica aqui desde já o repto, para que se invista nesta temática que se encontra inacreditavelmente tão desvalorizada e descentralizada pelos principais veículos que a podem tornar visível, apetecível e tratável de forma que a mesma exige dadas as actuais circunstâncias.

Afinal e em forma de conclusão a ***Educação Ambiental*** é um processo pedagógico participativo contínuo, para inculcar uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, propagando à sociedade a aptidão para captar a génese e a evolução de problemas nesta temática.

[265] E denote-se aqui mais uma vez a falta de apoio no que respeita às propostas de actividades dentro da temática.
[266] Parece realmente um pouco irónico que esta temática se encontre no ponto em que a percepcionamos, uma vez que se encontra ainda demasiado estagnada, face ao que ilusoriamente fazem transparecer através das próprias políticas ambientais.

# Referências Bibliograficas


- ALMEIDA, Ana Nunes de, VIEIRA, Maria Manuel (2006), *A Escola em Portugal: novos olhares, outros cenários,* Lisboa: ICS.
- ALMEIDA, J. F., e PINTO, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- APPLE, Michael W. (1997), *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*, Lisboa: Educa.
- AUDIT, S. (2007), *Estudo comparado de qualificações*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Gabinete de Estratégia e Planeamento, (Coord) CARNEIRO R., Colecção Cogitum; 28, Lisboa, ISBN 978-972-704-295-1.
- BARRETO, A. (1996), *Conferências de Matosinhos: A situação social em* Portugal, Matosinhos, Contemporânea Editora, ISBN 972-8305-23-0.
- BECK, U. (1992). Risk *Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publication.
- BOURDIEU, Pierre (1987), "Propostas para o ensino do futuro", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº5, pp. 101-120.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1982), *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, 2ª Edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, Editora, S.A.
- CARNEIRO, R. (1994), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal, Perspectivas actuais*, Educação, Porto, Asa, ISBN 972-41-1587-9.
- CARNEIRO, R. (2007), *Baixas qualificações em Portugal,* Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Gabinete de Estratégia e Planeamento, Lisboa, Colecção Cogitum; 29, ISBN 978-972-704-296-8.
- CARNEIRO, Roberto; GIL, C. (2006) *Modernidade e cruzamento de saberes, Figuras da modernidade*; Conferências Multidisciplinares da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica, Lisboa, ISBN 972-54-0145-X.
- CASA-NOVA, Maria José (2001), "Professores e Pedagogias: a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso?", in *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, U. Minho.

- CASA-NOVA, Maria José (2001), "Sociedades e Escolas Multiculturais – esboço de um quadro teórico para análise das práticas", in *Revista de AdministraçãoEducacional*, Recife, Vol.1, nº7, pp. 69-90, Jan/Jun.
- CASTEL, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris: Éditions du Seuil et la République des Idées.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- DEBUYST, C., DIGNEFFE, F., e PIRES, A. P. (2008). *Histoire des savoirs sur le crime et la peine* (Vol. 3. Expliquer et comprendre la délinquance (1920-1960)). Bruxelas: Éditions Larcier.
- DIAS, I. (1998). Estratégias de pesquisa qualitativa no estudo da violência na família. In A. Esteves e J. Azevedo (Eds.), *Metodologias qualitativas para as ciências sociais* (pp. 29-39). Porto: Instituto de Sociologia.
- ENDS 2008 - Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável ENDS 2005-2015 - 1º Relatório Intercalar de Execução. Fevereiro de 2008.
- ESTEVES, A. J. (1998). Metodologias qualitativas. Perspectivas gerais. In A. Esteves e J. Azevedo (Eds.), *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.
- Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável, ENDS, 2005-2015 [pdf]
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KOVACS, (2002). Sociedade da informação e a transformação do trabalho e do emprego. In Ilona Kovacs (Ed.). *As metamorfoses do emprego*. Oeiras, Celta, (p. 13-41).
- KOVACS, Ilona (2002). *O fim do trabalho assalariado e da sociedade do trabalho?* In Ilona Kovacs (Ed.), *As metamorfoses do emprego,* Oeiras, Celta, (p. 137-157).
- LASH, S. (1992). Introduction. In U. Beck (Ed.), *Risk Society* (pp. 1-8). London: Sage Publications.
- LIMA, Luísa; CABRAL, Manuel & VALA, Jorge (Coord.) (2004). *Atitudes sociais dos portugueses. Ambiente e desenvolvimento*. Lisboa, ICS. ISBN 972-671-117-7.
- LOPES, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas*, Porto: Afrontamento.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, Stephen (org.) (2007), *Reconfigurações – Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*, Profedições, ISBN 9789728562205.

- MARCELINO, Margarida, VILÃO, Regina (2008), *Relatórios do Estado do Ambiente e do Ordenamento do Território em Portugal, 20 anos*, [Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa: Tomás B. Ramos (Coordenação científica) Inês Gervásio, Patrícia Liberal] *Edição:* Agência Portuguesa do Ambiente, *ISBN:* 978-972-8577-38-4.
- MAROY, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In: L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (Eds.), (pp. 83-110). Paris: Armand Colin.
- MARQUES, Soromenho Viriato (2004) *Reinventar a Cidadania na Era da Globalização*, in Europa, Cidadania e Multiculturalismo, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, Colecção Poliedro.
- MOTA, Isabel; PINTO, Mário; SÁ, Jorge; MARQUES, Viriato; RIBEIRO, José Félix. *Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável ENDS 2005-2015.*
- PINTO, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Biblioteca das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento, Cap.3.
- PINTO, José Madureira, "Escolarização e Sistema Económico – um exemplo de análise interdisciplinar dos fenómenos sociais", in PINTO, José Madureira (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento, pp.169-187.
- PINTO, José Madureira, "Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais" in Stoer, Stephen (org.) (1991), Educação, *Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento, pp.15-32.
- QUELOZ, N., BORGHI, M., e CESONI, M. L. (Eds.). (2000). *Processus de corruption en Suisse*. Genève: Helbing & Lichtenhahn.
- QUIVY, R., e Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- *REA 2004 Portugal – Relatório do Estado do Ambiente* (2005). Agência Portuguesa do Ambiente, Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.
- *REA 2006 Portugal – Relatório do Estado do Ambiente* (2007). Agência Portuguesa do Ambiente, Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, ISBN 978-972-8577-36-0.

- *REA 2007 Portugal - Relatório do Estado do Ambiente* (2007). Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente - Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.
- RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- SANTOS (2007). *Que futuro? Ciência, tecnologia, desenvolvimento e ambiente*. Lisboa, Gradiva. ISBN 978-989-616-215-3.
- SCHMIDT, Luísa e VALENTE, Susana, "Factos e opiniões: uma abordagem transnacional ao desenvolvimento sustentável" in LIMA, Luísa et al. (2004), *Ambiente e Desenvolvimento*, Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, pp.27-77.
- SCHMIDT, Luísa, e tal. (1999). *Portugal Ambiental: Casos & Causas*. Oeiras, Celta Editora. ISBN 972-774-018-9.
- SCHMIDT, Luísa, e tal. (2006). *Autarquias e desenvolvimento sustentável, Agenda 21 Local e novas Tecnologias Ambientais*. Porto, Fronteira do Caos.
- SCHMIDT, NAVE, GUERRA (2005), *Autarquias e Desenvolvimento Sustentável*, 1ª Edição, Porto, Fronteira do Caos, p. 123-124
- SEBASTIÃO, João (1998), "Os Dilemas da Escolaridade: universalização, diversidade e inovação" in VIEGAS, J. Manuel Leite e COSTA, ª Firmino (orgs), *Portugal, que Modernidade?,* Oeiras: Celta;
- SILVA, A. S., e Pinto, J. M. (1986). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-26). Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos (1986), PINTO, José Madureira, *Metodologia das Ciências Sociais,* Porto, Edições Afrontamento.
- STRANGE, TRACEY, BAYLEY, Anne (2008) *Le développement durable, À la croisée de l'économie, de la société et de l'environnement*, OCDE.
- TOURAINE, Alain, (1976) – *O fim do trabalho assalariado e da sociedade do trabalho?* in KOVÁCS, Ilona (2002) – *As metamorfoses do emprego* , Oeiras: Celta Editora
- VALADAS, Aida e GUERRA, João, (2004) – *Ambiente e cidadania: dimensão da mobilização ambiental em quatro países europeus*, in LIMA, Luisa, CABRAL, Manuel Vilaverde, VALA, Jorge, (org.s) – *Ambiente e Desenvolvimento*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 972-671-117-7

- VASCONCELOS, Lia & FONSECA, Susana (2006). TAIDIS: *Cidadania Ambiental, informação e participação no contexto da convenção de Aarhus*. Lisboa, Fundação Luso-americana. ISBN 972-8654-20-0.

**Artigos:**

- QUEIRÓS, Margarida (2003) *Questões para uma Agenda Contemporânea do Desenvolvimento Sustentável*, Revista de Geografia da Faculdade de letras da Universidade do Porto, Série I, Volume XIX, Porto. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3929.pdf

**Outras referências:**

- DECRETO-LEI nº 115-A/98
- DECRETO-LEI nº 172/91
- DECRETO-LEI nº 372/90
- DECRETO-LEI nº 7/2003, de 15 de Janeiro (PDF, 116 KB): http://www.min-edu.pt/np3/230.html [Consult. 27Agosto2009]
- DECRETO-LEI nº 769/76
- DECRETO-LEI nº 80/99, de 16 de Março
- Diário da República, 1.ª série, N.º 159, 20 de Agosto de 2007
- Diário da República, 1.ª série, N.º 159, 20 de Agosto de 2007, p. 5405-5478
- LEI n.º 11/87 de 7 de Abril - Lei de Bases do Ambiente.
- LEI n.º 13/2002, de 19 de Fevereiro – Segunda alteração da Lei nº 11/87, de 7 de Abril, alterada pelo Decreto-Lei nº 224-A/96, de 26 de Novembro.
- LEI nº 46/86
- LEI nº 7/77

**Referências electrónicas:**


- http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2895.pdf [Consult.3 Dez.2008].
- http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3929.pdf [Consult.3 Dez.2008].
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_ambiental [Consult.20Set. 2009].
- http://www.aeportugal.pt/Inicio.asp?Pagina=/Areas/AmbienteEnergia/ISO14000/ISO14001&Menu=MenuAmbienteEnergia[Consult.27Agosto2009].
- http://www.agenda21grandeporto.com/[Consult.27Agosto2009].
- http://www.agenda21local.info/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=31[Consult.27Agosto2009].
- http://www.apambiente.pt/POLITICASAMBIENTE/DESENVOLVIMENTOSUSTENTAVEL/Paginas/default.aspx [Consult.27Abril, 2009].
- http://www.confap.pt/confap.php?pagina=parceria[Consult.27Agosto2009].
- http://www.desenvolvimentosustentavel.pt/InnerPage.aspx?idCat=574&idMasterCat=363&idLang=1&idContent=849&idLayout=3&site=desenvolvimentosustentavel[Consult.27Maio2009].
- http://www.eixo21.com/ [Consult.5Novembro, 2008]
- http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115, [Consult. 25/07/2009]
- http://www.ipq.pt/custompage.aspx?modid=1576&pagid=3352[Consult.27Agosto2009].
- http://www.min-edu.pt/np3/230.html[consult. 27/08/09]
- http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gepe.min-edu.pt/np4/254.html [Consult.27Agosto2009].
- http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gepe.min-edu.pt/np4/254.html. [consultado em:27/08/09]
- http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7B03CF492A-D810-41E6-B862-03301F76E708%7D[Consult.27Agosto2009].
- www.abcdoambiente.com/index.php[Consult.27Agosto2009].
- www.cada.pt [Consult.17Abril, 2009].

# Anexos

Neste processo de construção e de aprendizagem alguns factores têm condicionado a participação dos pais[267] que, pela sua importância, entendemos destacar:

**a)** A falta de informação que as Associações de Pais têm sobre os seus direitos, os seus deveres e o funcionamento do sistema educativo, nomeadamente das escolas;

**b)** A inexperiência das Associações de Pais na utilização do poder que agora têm nas escolas, tem-se manifestado sob duas formas a saber: o excesso - quando os pais se sentem donos da escola e pretendem invadir áreas que são da exclusiva competência dos docentes, e o defeito - quando os pais se sentem retraídos deixando de exercer as suas competências, em detrimento de outros grupos mais informados. No primeiro caso gera-se um conflito com os docentes e no segundo uma forte desmotivação dos pais que pode levar mesmo à não participação;

**c)** O receio dos docentes na partilha de um poder que outrora era da sua exclusiva responsabilidade - diga-se, em abono da verdade, que esta situação, para além de não existir em muitas escolas, e na maioria dos casos é fruto de uma aprendizagem ainda em fase de iniciação e de alguma falta de informação sobre a acção das Associações de Pais;

**d)** Falta de algumas condições que libertem os representantes das Associações de Pais para poderem participar nos diversos órgãos da escola, sem terem prejuízos económico-profissionais. Apesar de nos encontrarmos no início deste **processo de parceria na gestão** das escolas, com todos os erros que possamos cometer neste caminho para uma efectiva aprendizagem na gestão da educação dos nossos filhos nas escolas, pensamos que a presença dos pais na vida escolar e na própria vida das escolas é fundamental para a qualidade educativa que todos, cada um com as suas motivações, pretendemos: o ministério da educação, os docentes, os pais e a sociedade. Sem pretendermos fazer uma análise muito profunda das motivações que levam os pais a desejar, cada vez, mais intervir activamente no processo educativo dos seus filhos, abordaremos apenas um vector da responsabilidade das famílias nesta área. **A família é a responsável pela vida dos seus filhos** - o seu bem-estar, a sua saúde, a sua educação e o seu futuro. Todos nós sabemos que estes quatro elementos formam um sistema muito complexo em que cada um deles não pode ser visto isoladamente

[267] [consultado em:27/08/09] Disponível em: http://www.confap.pt/confap.php?pagina=parceria

mas sim no seu todo. A Educação ela própria não resulta apenas do que se aprende na escola, mas sim do tratamento que a criança/jovem é capaz de dar a toda a informação recebida (na escola, na família, em casa e na sociedade), por forma a utilizá-la na sua vida activa. Neste sentido, a família tem todo o direito - e o dever - de participar na gestão deste espaço (a Escola) que vai dotar os seus filhos das capacidades necessárias para procederem à análise e tratamento da informação recebida habilitando-os a tomar a opção mais acertada para a sua realização pessoal e social. É neste contexto e neste novo papel educativo da Escola, na nossa sociedade da informação, que encaramos a participação das famílias na comunidade escolar.

**Guião para Entrevista à DREN**

**"Estudo ambiental realizado no Agrupamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Águas Santas"**

**1.** O que tem sido feito para promover as boas práticas ambientais, junto da comunidade educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**2.** No âmbito ambiental que acções foram concretizadas no corrente ano lectivo ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**3.** Existe um trabalho em rede para educar e sensibilizar para a cidadania? Se sim, de que forma a DREN, o Agrupamento escolar, a Junta de Freguesia/Autarquia e a Maiambiente fazem essa articulação?

**4.** Existem visitas de estudo agendadas e promovidas pela DREN com o intuito de mostrar a actual realidade aos alunos do 1º Ciclo?

4.1 – Se sim, refira os destinos das mesmas e os objectivos que se pretendem alcançar.

**5.** Têm a preocupação de verificar se o que promovem é aproveitado da melhor forma, e se os professores, bem como todos os recursos humanos envolvidos se dedicam à questão ambiental, tanto quanto possível, uma vez que se trata de uma das maiores problemáticas da actualidade?

**6.** Tendo em conta que as instituições escolares são o principal veículo educacional a que as crianças têm acesso, não se deverá considerar preponderante e central a atitude do docente no âmbito ambiental?

**7.** Enquanto entidade governamental e tutelar do sector de educação do nosso país, é considerada suficiente a aposta que vem sendo feita nesta temática ao nível de sensibilização e da própria acção das boas práticas?

**8.** Todas as medidas para promover o futuro sustentável do ecossistema e da biodiversidade são válidas. Na vossa óptica a colocação um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo seria uma "mais-valia" a nível educativo ambiental?

**9.** Na vossa perspectiva o que consideram relevante e pertinente dinamizar, que até ao momento não foi possível?

**10.** Contemplando as práticas impulsionadas e desenvolvidas pelos vossos serviços, o que se pretende num futuro próximo no campo de acção ambiental?

**11.** A DREN faz algum controlo ou análise aos níveis de separação/reciclagem atingidos? Como?

**12.** A nossa atitude enquanto adultos é preponderante, pois representamos um espelho para o futuro da nossa sociedade. Será esta considerada pelos vossos serviços uma inferência auto-suficiente deixando à mercê do docente as acções/sensibilizações que estes possam ou não transmitir aos alunos? Justifique por favor.

**13.** Mudar mentalidades não é fácil, porém que as directivas estarão nas nossas mãos no que respeita à sustentabilidade do Planeta.

**14.** Enquanto entidade mentora do sector de educação, arrolam a sensibilização, responsabilização e a acção como sendo não apenas uma mais-valia, mas sim uma prioridade para esta temática que se encontra ainda tão descentralizada e desvalorizada por grande parte da população em geral?

**Coloque ou aponte factores que considera importantes e que não foram abordados no questionário.**
**Observações:**

**Guião para Entrevista à Câmara Municipal da Maia**

**"Estudo ambiental realizado no Agrupamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Águas Santas"**

**1.** O que tem sido feito para promover as boas práticas ambientais, junto da comunidade educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**2.** No âmbito ambiental que acções foram feitas durante o ano lectivo corrente dirigidas para a Freguesia de Águas Santas quer a nível dos serviços da Junta, quer a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**3.** Existe um trabalho em rede para educar e sensibilizar para a cidadania? Se sim, a DREN, o Agrupamento escolar e a Junta de Freguesia fazem essa articulação?

**4.** Com que apoios as Escolas do Ensino Básico do 1º ciclo podem contar da vossa parte?

- A Nível de divulgação
- A Nível de sensibilização
- A nível de patrocínios ou visitas de estudo

**5.** Têm a preocupação de verificar se o que promovem é aproveitado da melhor forma, e se os professores se dedicam à questão ambiental, tanto quanto possível, uma vez que se trata de uma das maiores problemáticas da actualidade?

**6.** Todas as escolas do 1º ciclo da Freguesia de Águas Santas estão equipadas com ecopontos, pilhão e oleão?

Sim ☐ Não ☐ Porque?

**7.** Consideram importante e pertinente equipar todas as salas de aula com um ecoponto, de dimensões reduzidas, uma vez que existem trabalhos desenvolvidos com diversos materiais, a fim de criar o hábito e proporcionar a boa prática da separação?

**8.** Todas as medidas para promover o futuro sustentável do ecossistema e da biodiversidade são válidas. Consideram que colocar um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo seria uma "mais-valia" a nível ambiental?

**9.** Existe sempre mais a fazer! Na vossa opinião, o que consideram relevante e pertinente pôr em prática, que até ao momento não foi possível?

**10.** O que pensam sobre o futuro ambiental relativamente à Freguesia em questão?

**11.** Consideram que em termos de eficácia e eficiência as acções empreendidas pelo Município da Maia irão superar as expectativas dos ambientalistas que se mantêm dedicados à causa, informados e expectantes?

**12.** Qual será o próximo passo importante a nível ambiental desenvolvido pelos vossos serviços?

**Coloque ou aponte factores que considera importantes e que não foram abordados no questionário.**
**Observações:**

**Guião para Entrevista à Maiambiente**

**"Estudo ambiental realizado no Agrupamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Águas Santas"**

**1.** O que tem sido feito para promover as boas práticas ambientais, junto da comunidade educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**2.** No âmbito ambiental que acções foram feitas durante o ano lectivo corrente dirigidas para a Freguesia de Águas Santas quer a nível dos serviços da Junta, quer a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**3.** Existe um trabalho em rede para educar e sensibilizar para a cidadania? Se sim, a DREN, o Agrupamento escolar, a Junta de Freguesia fazem essa articulação conjuntamente com a Maiambiente?

**4.** Com que apoios as Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo podem contar da vossa parte?

- A Nível de divulgação
- A Nível de sensibilização
- A nível de patrocínios ou visitas de estudo

**5.** Têm a preocupação de verificar se o que promovem é aproveitado da melhor forma, e se os professores se dedicam à questão ambiental, tanto quanto possível, uma vez que se trata de uma das maiores problemáticas da actualidade?

**6.** Uma vez que a Maiambiente é responsável pela recolha selectiva dos resíduos recicláveis, têm conhecimento se as escolas do 1º ciclo da Freguesia de Águas Santas estão equipadas com ecopontos, pilhão e oleão?

**7.** Todas as medidas para promover o futuro sustentável do ecossistema e da biodiversidade são válidas. Consideram que colocar um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo seria uma "mais-valia" a nível ambiental?

**8.** Existe sempre mais a fazer! Na vossa perspectiva, o que consideram relevante e pertinente pôr em prática, que até ao momento não foi possível?

**9.** Tendo em conta as práticas desenvolvidas pelos vossos serviços, o que pensam sobre o futuro ambiental relativamente à Freguesia em questão?

**10.** Consideram que em termos de eficácia e eficiência as acções empreendidas pelo Município da Maia irão superar as expectativas dos ambientalistas que se mantêm dedicados à causa, informados e expectantes?

**11.** Qual será o próximo passo importante a nível ambiental desenvolvido pelos vossos serviços?

**Coloque ou aponte factores que considera importantes e que não foram abordados no questionário.**

**Observações:**

**Guião para Entrevista à Junta de Freguesia de Águas Santas**

**"Estudo ambiental realizado no Agrupamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Águas Santas"**

**1.** O que tem sido feito para promover as boas práticas ambientais, junto da comunidade educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico?

**2.** No âmbito ambiental que acções foram feitas durante o ano lectivo corrente?

**3.** Existe um trabalho em rede para educar e sensibilizar para a cidadania? Se sim quais as entidades que fazem essa articulação? (Aqui refiro-me à Câmara Municipal, DREN e Agrupamento)

**4.** Com que apoios as Escolas do Ensino Básico do 1º ciclo podem contar da vossa parte?

- A Nível de divulgação
- A Nível de sensibilização
- A nível de patrocínios ou visitas de estudo

**5.** Têm a preocupação de verificar se o que promovem é aproveitado da melhor forma, e se os professores se dedicam à questão ambiental, tanto quanto possível, uma vez que se trata de uma das maiores problemáticas da actualidade?

**6.** Todas as escolas do 1º ciclo da freguesia estão equipadas com ecopontos?

**7.** É considerado na vossa óptica pertinente equipar todas as salas de aula com um ecoponto, de dimensões reduzidas, uma vez que existem trabalhos desenvolvidos com diversos materiais, a fim de criar o hábito e proporcionar a boa prática da separação?

**8.** Na perspectiva dos cidadãos ecologistas todos as medidas para promover o futuro sustentável do ecossistema e da biodiversidade são válidos. Considera que colocar um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo seria uma "mais-valia" a nível ambiental?

**9.** O que considera relevante e pertinente pôr em prática, que até ao momento não foi possível?

**10.** O que pensa sobre o futuro ambiental relativamente à Freguesia em questão?

**11.** Considera que em termos de eficácia e eficiência as acções empreendidas pela Freguesia irão superar as expectativas dos ambientalistas que se mantêm dedicados à causa, informados e expectantes?

**12.** Qual será o próximo passo importante a nível ambiental desenvolvido pelos vossos serviços?

**Coloque ou aponte factores que considera importantes e que não foram abordados no questionário.**

**Observações:**

**Guião para Entrevista aos docentes que leccionam nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Águas Santas**

**Escola _____**

**"Estudo ambiental realizado no Agrupamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Águas Santas"**

1. O que tem sido feito para promover e fomentar as boas práticas ambientais, junto dos discentes do 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. No âmbito ambiental que acções já foram feitas no presente ano lectivo dirigidas aos alunos a fim de sensibilizá-los para a problemática em questão que cada vez se torna mais emergente dada a situação de todo o planeta e seu ecossistema / biodiversidade, logo a subsistência do ser humano?
3. Acreditamos que exista um trabalho em rede para educar e sensibilizar para a cidadania. De que forma a DREN, o Agrupamento escolar e a Junta de Freguesia fazem essa articulação?
4. Com que apoios têm contado a nível municipal, quer por parte da Junta de Freguesia, quer por parte da Câmara Municipal e suas parceiras neste âmbito (Maiambiente, lipor)?
5. Têm a preocupação de verificar se estas instituições fazem pelas escolas tudo o que está ao seu alcance, uma vez que se trata de uma das maiores problemáticas da actualidade?
6. A escola em questão da Freguesia de Águas Santas está equipada:
7. Ecopontos ☐ Pilhão ☐ Oleão ☐
8. Uma vez que existem trabalhos desenvolvidos com diversos materiais, as salas de aula estão equipadas com ecopontos de dimensões reduzidas, a fim de criar o hábito e proporcionar a boa prática da separação?
9. Sim ☐ Não ☐ → Considera pertinente fazê-lo mesmo que sendo uma actividade desenvolvida pela turma conjuntamente?
10. Na óptica dos ambientalistas todas as medidas para promover o futuro sustentável do ecossistema e da biodiversidade são válidas. Acha que colocar um sistema de compostagem nas escolas do 1º ciclo seria uma "mais-valia" a nível ambiental? Justifique por favor.
11. 8.1 - Ou acha realmente uma medida sem real importância, logo desnecessária?
12. Existe sempre mais a fazer! Na sua opinião, o que considera relevante e pertinente pôr em prática, que até ao momento não foi feito?
13. que pensa sobre o futuro ambiental? Acha que a mudança está nas nossas mãos, logo na dos nossos filhos e alunos?

14. A equipa pedagógica faz algum controlo ou análise aos níveis de separação/reciclagem atingidos? Como?

15. É visível para vocês a repercussão que a pedagogia implementada tem em casa dos alunos, dirigentes da escola e mesmo para vocês enquanto docentes?

16. A nossa atitude enquanto adultos é considerada preponderante, pois representamos um espelho para o futuro da nossa sociedade. O que pensa acerca disto?

17. Mudar mentalidades não é fácil, contudo está nas mãos do "Homem" a sustentabilidade do Planeta, e a garantia de um futuro para nós próprios, mas sobretudo para as populações mais jovens! Considera uma boa aposta dedicar um pouco do seu tempo enquanto Cidadão / Docente /Pai (Mãe) a esta temática que se encontra ainda tão desvalorizada por grande parte da população em geral?

**Coloque ou aponte factores que considera importantes e que não foram abordados no questionário.**

**Observações:**

25 de Março de 2009

Exmo. Sr. Subdirector Regional Adjunto Dr. António Leite

Venho por este meio apresentar-me como aluna de Mestrado em Sociologia da FLUP, a frequentar o 2º Ano, na fase de desenvolvimento da tese de dissertação no âmbito Ambiental, tendo como orientador da mesma o Dr. Eduardo Rodrigues, Professor Doutor do departamento de Sociologia da mesma Universidade.

A temática Ambiental é como se sabe uma questão central que se considera emergente dada a real situação do planeta, consequências tais originadas pelo mau uso de todos os recursos a que temos ao nosso alcance, dos quais "usamos e abusamos".

Com esta análise pretende-se no fundo saber quais os recursos que a DREN proporciona às escolas e as motivações que fomenta aos professores, para que estes trabalhem a temática com os seus discentes, bem como de que forma repercutirá todo este processo no meio envolvente.

Este estudo debruça-se sobre as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Águas Santas, mais precisamente nas Escolas EB1 do Corim, Eb1/JI dos Moutidos e EB1 da Granja, no qual o objecto de estudo são as políticas ambientais fomentadas pela Autarquia e Junta de Freguesia local direccionadas para as nossas escolas onde estão sem dúvida a dar-se os "enraizamentos do nosso futuro". Assim sendo serve o presente contacto para solicitar uma autorização para realizar uma entrevista à DREN, a fim de reunir os dados que consideramos relevantes e pertinentes para o estudo em questão.

Aguardo um contacto assim que possível.

Atentamente,

Isabel Monteiro



**Aluna do 2º ano do Mestrado de Sociologia da Faculdade de Letras da UP**
**Isabel Monteiro**
**919 818 389**
be.monteiro@sapo.pt

Olá Boa-tarde!

Venho por este meio apresentar-me como aluna de Mestrado em Sociologia da FLUP, a frequentar o 2º Ano, na fase de desenvolvimento da tese de dissertação no âmbito Ambiental, tendo como orientador da mesma o Dr. Eduardo Rodrigues, Professor Doutor do departamento de Sociologia da mesma Universidade.

A temática Ambiental é como se sabe uma questão central que se considera emergente dada a real situação do planeta, consequências tais originadas pelo mau uso de todos os recursos a que temos ao nosso alcance, dos quais "usamos e abusamos".

Com esta análise pretende-se no fundo saber quais os recursos que a DREN proporciona às escolas e as motivações que fomenta aos professores, para que estes trabalhem a temática com os seus discentes, bem como de que forma repercutirá todo este processo no meio envolvente.

Este estudo debruça-se sobre as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Águas Santas, mais precisamente nas Escolas EB1 do Corim, Eb1/JI dos Moutidos, EB1 da Picua e EB1 da Granja, no qual o objecto de estudo são as acções ambientais fomentadas e direccionadas para as nossas escolas onde estão sem dúvida a dar-se os "enraizamentos do nosso futuro". Assim sendo serve o presente contacto para solicitar a resposta à entrevista em anexo aos docentes das escolas mencionadas a fim de reunir os dados que consideramos relevantes e pertinentes para o estudo em questão.

Desde já manifesto o meu reconhecimento pela amabilidade com que fui recebida pelas professoras coordenadoras das escolas em análise!

Atentamente,
Isabel Monteiro
**Especialização em Sociologia /**
**Prof. 1º Ciclo do Ensino Básico**
919 818 389
**be.monteiro@sapo.pt**

Tabela 1**:** *Maiambiente*

| D | I | C |
|---|---|---|
| Práticas habituais: Acções | Acção interessante que dinamiza acções temáticas 'motivadoras'. | *"… ao nível do primeiro ciclo tem sido implementado anualmente o projecto da "Lixoteca", projecto itinerante que permite aos alunos das escolas terem contacto com um conjunto de experiências e explicações sobre a temática dos resíduos e do ambiente."* |
| Práticas actuais: Sensibilização | É feita a sensibilização bom como é aplicada a própria recolha. | *"… já referida sensibilização da "Lixoteca", mantiveram-se em funcionamento os serviços de recolha selectiva porta-a-porta de papel/cartão, embalagens e/ou vidro, disponível nas escolas do 1º ciclo que o solicitaram."* |
| Sensibilização em rede/Cidadania | Apenas quando solicitada a entidade entra em acção dentro dos parâmetros pré-estabelecidos. | *"… quando necessário a Maiambiente actua de forma participativa, dentro das competências que nos estão atribuídas…"* |
| Colaboração | Representam o seu papel como entidade de recolha. | *"A nossa colaboração nas escolas passa pela disponibilização de serviços de recolha de resíduos, tanto indiferenciados como selectivos. (…) proporcionamos as condições, (…) também recolha selectiva de papel, embalagens, vidro e ainda de resíduos orgânicos. (…) recolha de Objectos Volumosos, REEE, resíduos de jardim (verdes) e tampinhas…"* |
| Percepção da Eficácia | Têm a preocupação aquando da percepção de que algo não está em pleno funcionamento, verificar o que está de facto a falhar. | *"… uma vez que são sempre registadas as quantidades e a qualidade do material recolhido, sempre que entendemos necessário, entramos em contacto com as escolas para procurar corrigir algum procedimento que esteja a dificultar a correcta gestão dos resíduos produzidos."* |
| Ecopontos<br>Pilhão<br>Oleão. | Referiram-se apenas ao oleão, mas pelo percepcionado este não é colocado nas escolas. (note-se que grande parte da comunidade educativa[268] não tem conhecimento deste serviço) | *"Relativamente à recolha dos óleos vegetais (oleão) esta é efectuada por uma entidade nossa parceira, (…) equipamento é disponibilizado para as escolas que o solicitem e o justifiquem. (…) para todos, existe a possibilidade de entregarem gratuitamente os óleos vegetais em qualquer um dos 5 Ecocentros existentes no Concelho da Maia."* |
| Compostagem | Uma acção considerada por estes efectivamente prioritária, contudo depende de vários factores condicionantes que as escolas possuam. | *"…a opção de compostagem deve ser efectivamente a prioridade, sendo que a aquisição/instalação de compostores dependerá das condições das escolas e da sua produção de resíduos."* |
| Propostas | Dar mais ênfase aos conceitos "redução e reutilização" é de facto uma prioridade. | *"…, por razões que decorrem da sustentabilidade dos recursos, é fundamental que se aliem a esta mensagem conceitos que eventualmente não têm sido priorizados, como sejam os da Redução e os da Reutilização."* |
| Necessidades | Maia e melhor, contemplando uma maior área de acção. | *"…alargar a sua área de acção…"* |
| Eficácia e Eficiência | Envolver mais os cidadãos em geral. | *"…contaremos sempre com a participação de todos os habitantes deste Concelho, que são sem dúvida o agente impulsionador e decisivo para que o* |

[268] Considere-se aqui os pais/encarregados de educação, familiares e discentes.

| | | |
|---|---|---|
| | | *Concelho da Maia tenha actualmente índices de separação de resíduos superiores a 20% [(kg de resíduos urbanos enviados para reciclagem/kg de resíduos recolhidos)*100], sendo que a média nacional ainda não ultrapassou os 10%."* |
| A concretizar | Ecopontos em casa de cada um, proporcionando a consciencialização da eminente necessidade. | *"…levaremos os "ecopontos" a casa de cada um, pelo que a participação e as quantidades de resíduos separados serão significativamente maiores…"* |

**Legenda: D** – Dimensão; **I** – Interpretação; **C** - Citação

## Tabela 2: *Junta de Freguesia de Águas Santas*

| D | I | C |
|---|---|---|
| Práticas habituais: Acções | Promoção de acções conjuntas de sensibilização. | *"…no sentido de promover acções conjuntas de sensibilização para os problemas ambientais."* |
| Práticas actuais: Sensibilização | Mantém-se a mesma dinâmica dos anos anteriores. | *"…A sensibilização dos alunos para esta área continua como nos anos anteriores…"* |
| Sensibilização em rede/Cidadania | Há uma nova estrutura a trabalhar no mesmo sentido, o que corresponde a uma maior força na 'rede'. | *"…este ano foi criado mais uma organização; " Maia 21 " que congrega todas as forças vivas do município que em conjunto com as escolas, tem como intuito trabalhar sobre a questão da sustentabilidade e do ambiente."* |
| Colaboração | Mantém uma postura participativa para além da iniciativa própria, mas também quando solicitada. | *"…colabora na divulgação de algumas iniciativas e contribui (…) com alguns subsídios, (…) para ajudar (…) a suportar custos em algumas visitas de estudo.* |
| Percepção da eficácia | A mensagem que é passada, é positiva. | *"…as actividades propostas, assim como as ajudas solicitadas são de facto aproveitadas para esse fim."* |
| Ecopontos<br>Pilhão<br>Oleão. | Confirmam a existência dos ecopontos/desconhecimento quanto à outra informação pretendida[269]. | *"…todas as escolas do 1º ciclo estão equipadas com ecopontos."* |
| Mini ecopontos | Existem de facto em todas as salas, e são utilizados. | *"Todas as salas de aula já estão equipadas com mini ecopontos, os alunos fazem a separação dos materiais."* |
| Compostagem | Não é colocada a hipótese por falta de viabilidade. | *"…um sistema de compostagem em cada escola, no contexto actual não é viável, quer em termos económicos quer em termos estruturais."* |
| Propostas | Efectuar um trabalho contínuo de forma a envolver de forma progressiva os cidadãos. | *"…é continuar a trabalhar no sentido de sensibilizar cada vez mais os cidadãos para os problemas ambientais."* |
| Necessidades | Há a consciência de que são pioneiros e que estão no bom caminho. | *"A Maia concelho a nível ambiental é dos concelhos que mais se preocupa com esta temática, (…) os problemas ambientais estão focalizados e controlados.* |
| Eficácia e eficiência | Sim, a ideia transmitida é sem dúvida de que os serviços são eficazes. Continuar a progredir. | *"…continuar a trabalhar mais e melhor. O esforço para termos um futuro melhor em termos ambientais tem que ser uma constante.* |
| A concretizar | Tentar resolver o maior problema que se tem avistado e prolongado. | *"…será tentar despoluir o Rio Leça, que é efectivamente um problema transversal a várias freguesias deste concelho (…). Espero que agora se concretize."* |

**Legenda: D** – Dimensão; **I** – Interpretação; **C** - Citação

[269] De facto tivemos a confirmação da existência do 'pilhão', em todas as escolas através da observação directa.

Tabela 3: *Câmara Municipal da Maia*

| D | I | C |
|---|---|---|
| Práticas habituais: Acções | É posto em desenvolvimento um plano temático, que sustenta anualmente as várias sensibilizações e acções num sentido amplo. | *"Desenvolvemos anualmente um Plano de Educação Ambiental com um conjunto diversificado de actividades teóricas e práticas sobre várias temáticas ambientais. (…)"* |
| Práticas actuais: Sensibilização | Há uma disponibilização dos serviços para colocar em prática tais acções, mas funciona com a 'condicionante' da inscrição.[270] | *"…As actividades que disponibilizamos funcionam por inscrição dos interessados e durante o presente ano lectivo desenvolvemos actividades…"*[271] |
| Sensibilização em rede/Cidadania | Não foi revelada uma significativa importância ao trabalho em rede. | *"…relativamente aos agrupamentos escolares."* |
| Colaboração | Apenas se pode contar com o auxílio sob inscrição, ou então através da informação dita 'virtual'. | *"…(portal do ambiente e do cidadão)…* |
| Percepção da Eficácia | Quando há de facto acções é notável a percepção da eficácia. | *"Sim."* |
| Ecopontos Pilhão Oleão. | Notou-se um desconhecimento quanto a esta questão. | |
| Mini ecopontos | Aqui foi evidenciada a fácil dinamização dos ditos contentores mesmo que elaborados pelos discentes, como forma de estimular, mas também de reutilizar e sensibilizar para estas questões. | *"...podem ser facilmente realizados pelos próprios alunos com caixas reaproveitadas."* |
| Compostagem | Seria uma forma de despertar para esta realidade que se torna também inadiável. | *"Sem dúvida que sim por forma a fomentar a compostagem."* |
| Propostas | A ideia de envolver os Pais é sem dúvida a melhor forma de aumentar o envolvimento de indivíduos/cidadãos quer quantitativamente quer qualitativamente, nesta área de acção – a Educação. | *"Envolver os pais dos alunos."* |
| Necessidades | Temos que pensar que somos habitantes sob um mesmo tecto que alberga o planeta Terra. Devemos agir individualmente sem dúvida, mas pensar como um todo.[272] | *"...pois fazemos todos parte do mesmo planeta e as acções de cada um de nós, estejamos onde estivermos, influenciam todo um ecossistema."* |
| Eficácia e Eficiência | Apesar de fazer mais que outros municípios, não tencionam baixar os braços, pois há sempre mais a fazer e factores a melhorar. | *"(…) havendo mesmo uma infra-estrutura municipal dedicada exclusivamente ao ambiente (Complexo de Educação Ambiental da Quinta da Gruta)."* |
| A concretizar | Acções que envolvem a população em geral. | *"…Dinamização Ambiental no Parque de Avioso – S. Pedro, concursos dirigidos à população em geral e programa sénior de actividades de educação ambiental."* |

**Legenda: D** – Dimensão; **I** – Interpretação; **C** - Citação

[270] Numa óptica condicionante, porque note-se aqui que se as escolas não solicitarem esses mesmos serviços por motivos considerados válidos, (tais como falta de disponibilidade do docente para organizar visitas ou acções, fazer os contactos, ou mesmo falta de orçamento) a entidade também não dá o passo para que seja permissível realizá-las.

[271] Foram mencionadas instituições de educação que não estão em análise no presente estudo.

[272] Pois só assim conseguiremos entrar numa "rede" e trabalhar em conjunto, ou seja lutarmos e caminharmos num único sentido – Melhorar as nossas acções, enquanto cidadãos pertencentes a um mundo que é de todos.

**Tabela 4:** *A Instituição Escolar*

| Escolas | E1 | E2 | E3 | E4 |
|---|---|---|---|---|
| **Questão** | | | | |
| **1ª** | Separação dos papéis e plásticos (diária) : III (a, b, e)<br>Não deitar lixo para o chão: I (c)<br>Projectos ligados ao ambiente, à reciclagem, à não poluição dos rios com visitas ao rio Leça: I (d)<br>Desenvolvidas actividades diversas em contexto sala de aula e a sensibilização: I (f) | Separação do lixo na escola e em casa: II (a, b)<br>Recolha de óleos e pilhas: I ( b ) | Algumas actividades sugeridas pela Lipor, e actividades proporcionadas pela Quinta da gruta, com material reciclável. II (a, b)<br>Diálogos sobre o tema, estudo de textos, pesquisas na Internet, reflexões conjuntas, procura de soluções para evitar extinção de espécies e preservação da natureza: I (c)<br>Exploração do tema através de imagens, diálogos e filmes: I (d)<br>Construção de um ecoponto para praticar a separação no dia- a-dia em contexto de sala de aula: I (e)<br>Trabalho de articulação entre entidades: I (f)<br>Projectos que deram direito a várias bandeiras eco : I (g) | Separação dos papeis e plásticos (diária) : II (a,b)<br>Projectos da Lipor: II (a, e)<br>Sensibilização no sentido da importância do ambiente na nossa vida: I (c)<br>Conhecimento dos problemas ambientais existentes; desenvolvimento do gosto pela natureza e pela qualidade do ambiente que nos cerca: I (d) |
| **2ª** | Qualidade do ar; da água, a poluição sonora, desequilíbrios ambientais: III (a, b, e)<br>PowerPoint – sensibilização sobre o excesso de lixo que o homem produz , distribuição de revistas sobre a temática–Lipor: I (c)<br>Prendas para o dia do pai com material reciclável: I (d)<br>Nada(f) | Compostagem – através de uma horta e jardim existente na escola: II (a, b) | Nada: II (a, b, )<br>Sem resposta: III (c, d, e)<br>Separação do lixo diariamente: I (f)<br>Fala-se sempre que oportuno no ambiente e sua preservação: I (g) | Pesquisas sobre os animais em extinção e reflectem sobre desastres ecológicos: I (a)<br>Cartazes - estudo do meio: I (b)<br>Separação do lixo: I (c)<br>Sensibilização através de textos diversos: I (d)<br>Reciclagem e poupança de água: I (e) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **3ª** | Lipor: III(a,b, e)<br>Directrizes dadas pela DREN: II (b, e)<br>Nenhuma articulação: I (c)<br>Sem resposta: I (d)<br>Idealização e implementação de actividades convergentes: I (f) | Visitas de estudo: II (a, b)<br>Dossier com actividades (b) | Desconhece: III (a, b, g)<br>Actividades conjuntas e informação periódica: I (c)<br>Sem resposta: I I(d,f)<br>Lipor: I (e) | Desconhece: I I II(a, b, c, d, e) |
| **4ª** | Recursos humanos<br>Tecnológicos e materiais (lipor): IIIII (a, b, c, d, e)<br>Projectos e actividades: I (f) | Nenhum: II (a, b) | Participação em acções: II (a,b)<br>Reciclagem do papel: I (c)<br>Acção de sensibilização (câmara e Lipor): I I(d, F, )<br>Lipor: I (e)<br>Nenhum: I(g) | C.M.M: II (a, d)<br>Apresentação de projectos: I (b)<br>Nenhum, ou nada pertinente: I I (c, e) |
| **5ª** | Só onde existe articulação: I I(a,d,)<br>Sim: I II (b, e, f )<br>Não: I (c) | Não: II (a, b) | Não: IIIIII (a, b, d[273], e, f, g)<br>Nem sempre: I (c) | Não: III (a, b, d)<br>Sim: II (c, e[274]) |
| **6ª** | Ecopontos: IIII (a, b, d, e)<br>Pilhão:<br>Oleão:<br>Sem resposta: I I(c, f) | Ecopontos: II (a, b)<br>Pilhão:<br>Oleão: II (a, b) | Ecopontos: IIIIIII (a, b, c, d, e, f, g)<br>Pilhão:I I(a, b)<br>Oleão: | Ecopontos: IIIII (a, b, c, d, e)<br>Pilhão:<br>Oleão: |
| **7ª** | Mini-ecopontos nas salas:<br>Sim: I (d)<br>Não:I IIII(a, b, c, e, f)<br>Considera pertinente construí-lo?<br>Sim: I I II (a, b, e, f[275]) | Mini-ecopontos nas salas:<br>Sim: II (a, b) | Mini-ecopontos nas salas:<br>Sim: I IIIIII(a, b, c, d, e[276], f,[277] g)<br>Considera pertinente construí-lo?<br>Sim: IIIII (a, b, c, d, g) | Mini-ecopontos nas salas:<br>Sim: IIII (a, c, d, e,)<br>Considera pertinente construí-lo?<br>Sim: III (a, b, d) |
| **8ª** | Sim: IIIII (a, b, c, e, f)<br>Desnecessária quando não tem uma função efectiva no contexto: I (d) | Sim: II (a, b) | Sim: IIII (c, d, e, f)<br>Não: II (a e b[278], g) | Sim: IIII ( a, b, c, e, )<br>Sem resposta: I (d) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **9ª** | Acções dirigidas aos encarregados de educação: I (a, b, e)<br>Tentar que a JF e CMM sejam mais activos na articulação com questão ambiental: I (c)<br>Colocarem equipamentos como baloiços , para nas horas vagas não destruírem flores e árvores: I (d)<br>Mais programas ambientais: I (f) | Acções dirigidas aos encarregados de educação: I (a, b) | Fazer mais e melhor: II (a, b)<br>Fazer mais reciclagem do papel, visitar ETAR, Limpar o rio Leça, fazer compostagem e ter uma horta para aplicar os conhecimentos e ver o funcionamento: I I (c, d)<br>Sem resposta: I (e)<br>Equipar as escolas com mais ecopontos, pilhões e oleões: I (f)<br>Apostar na Reutilização e na redução: I (g) | Criar 1 atelier nas escolas (horta pedagógica, papel reciclado – pasta de papel, brinquedos recicláveis): I (a)<br>Sem resposta: I I(b, d)<br>Mais sensibilização a nível do país: I (c)<br>Mais sensibilização aos Enc. de Ed: I ($e^{279}$) |
| **10ª** | Sim: IIIII (a, b, c, e, f)<br>Políticos: (d, | Sim: II (a,b) | Sim: IIIIIII (a, b, c, d, e, f, g) | Sim: IIII (a, b, c, e, )<br>Sem resposta: I (d) |
| **11ª** | Sim: I (d)<br>Não: IIII (a, b, c, e)<br>Desconhece: I (f) | Sim: II (a, b) | Não: III (d, e, f) – 3<br>Desconhece: IIII (a, b, c, g) | Não: III (a, b, e)<br>Desconhece: I (c)<br>Sem resposta: I (d) |
| **12ª** | Sim: IIIIII (a, b, c, d, e, f) | Sim: II (a, b) | Sim: IIIIII (a, b, c, d, e, f)<br>Não: I (g) | Sim: III (a, b, c)<br>Pouco eficaz: I (e)<br>Sem resposta: I (d) |
| **13ª** | Enquanto adultos representamos um modelo: IIIII (a, b, d, e, f)<br>Preocupante o estado do ambiente: I (c) | Considero-me um modelo pouco eficiente: II (a, b) | Enquanto adultos representamos um modelo: IIIII (a, b, c, d, e, f, g) | Enquanto adultos representamos um modelo: IIIII (a, b, c, e)<br>Sem resposta: I (d) |
| **14ª** | O futuro é determinado pelo nosso presente: I (a)<br>Apostar no ambiente: IIIII (b, c, d, e, f) | Apostar no ambiente: II(a, b) | Apostar no ambiente: IIIIIII(a, b, c, d, e, f, g) | Apostar no ambiente: II (a, b, c, d, e) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **OBS:** | **1 c**<br>Poupança de água e electricidade (usar lâmpadas económicas)<br>Não utilizar CFC´s<br>Utilizar sempre o reutilizável | | **3c**<br>Faltam verbas para trabalhar esta temática como realmente seria necessário;<br>**3d**<br>Mais acções de sensibilização para os alunos | **4c**<br>Mais dias dedicados a nível nacional para a temática e respectivas acções: aulas práticas, limpeza das ruas, aplicação de coimas a quem deita lixo para o chão. |

**Tabela referente aos dados dos Docentes**

**Legenda:**

**Escolas:** E1; E2; E3; E4.

**Docentes:** a, b, c, d, e, (…)

**Questões:** 1ª; 2ª; 3ª(…); 14ª.

**I:** Número de vezes que é referido.

**OBS:** Observações

**Tabela 5**: *Grelha de Actividades Ambientais*

| | Sector | Designação | | Nível |
|---|---|---|---|---|
| PROGRAMA ESCOLAS | Laboratório | **Água** | Vamos fazer chuva | 1º e 2º ciclo |
| | | | Descobre a água potável | 1º e 2º ciclo |
| | | | Como é que os peixes conseguem ficar a diferentes profundidades num aquário? | 1º e 2º ciclo |
| | | | Porque se afundam os objectos na água? | 1º e 2º ciclo |
| | | | Toda a água é dura? | 2º e 3º ciclo |
| | | | Como funcionam as barragens? | 1º e 2º ciclo |
| | | **Seres vivos** | Descobre a clorofila das plantas | 2º e 3º ciclo e ensino secundário |
| | | | Microrganismos da água | 2º e 3º ciclo |
| | | | Descobre as diferenças entre célula animal e vegetal | 3º ciclo e ensino secundário |
| | | **Alimentos** | As proteínas dos alimentos | 2º e 3º ciclo |
| | | | Extracção da cafeína do chá | 3º ciclo e ensino secundário |
| | | **Ar** | Descobre o ar | 1º e 2º ciclo |
| | | | Para que lado está o vento? | 1º e 2º ciclo |
| | | **Fogo** | Combate a incêndios | 1º e 2º ciclo |
| | | **Terra** | Como funcionam os vulcões? | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | **Horta** | Agricultura biológica e compostagem | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | | Plantas aromáticas e medicinais – benefícios e técnicas de reprodução | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | | A biodiversidade na horta – animais auxiliares na agricultura | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | **Animais** | Os animais da quinta | | J.I. e 1º ciclo |
| | **Cozinha** | Na pele do padeiro, fabricando pão caseiro | | J.I., 1º e 2º ciclo |
| | | Ervas aromáticas e medicinais – chás ecológicos | | 1º e 2º ciclo |
| | **Resíduos** | Do papiro à reciclagem – atelier de reciclagem papel | | J.I., 1º e 2º ciclo |
| | | Atelier de reutilização de materiais | | J.I., 1º e 2º ciclo |
| | **Energia** | Energias renováveis – construção de fornos solares | | 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário |
| | | clim@lerta | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | **Floresta** | Vamos proteger a floresta – as árvores da Quinta da Gruta | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | | As aves dos espaços verdes – atelier de construção de ninhos | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | **Rios/Espaços Verdes** | Eco-paper no Parque de Avioso – S. Pedro | | 1º, 2º e 3º ciclo |
| | | Despoluir o Leça – O meu Agrupamento também quer colaborar! | | Todos os níveis escolares |
| | | A nascente do Rio Leça | | 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário |
| | | Projecto Rios – Adopte um troço para a sua escola | | 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário |
| | **Dias comemorativos** | Dia Mundial do Ambiente | | Todos os níveis escolares |
| | **Exposição** | Vivências de Natal na Quinta da Gruta | | Todos os níveis escolares |
| PROGRAMA FAMÍLIAS | **Rios/Espaços Verdes** | Projecto "Em Família o Leça Vamos Limpar" | | Famílias |
| | **Dias comemorativos** | Dia internacional da floresta autóctone | | Famílias |
| | | Animaia | | Famílias |
| | **Concurso** | MAIA FLORIDA TEM MAIS VIDA | | Famílias |
| | **Férias** | 2ª Edição das Férias Ambientais | | Famílias |
| | **Datas festivas** | Comemoração de aniversários na Quinta da Gruta | | Famílias |
| PROGRAMA SÉNIOR | **Oficinas Seniores** | Opção I - Atelier "Entrelaçando" | | Seniores |
| | | Opção II - "Cenários de Quinta" | | Seniores |
| | | Opção III - "Atelier de Brinquedos" | | Seniores |
| | | Opção IV - "Atelier de Olaria" | | Seniores |
| | | Opção V - Horta Sénior | | Seniores |