



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

SUSTENTABILIDADE DO PLANETA E PEDAGOGIA AMBIENTAL

EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO ACADÉMICA – ESTUDO DE CASO

Dissertação de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Pedagogia Social

Maria Gabriel Santos Regalado

Porto, outubro 2021



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

SUSTENTABILIDADE DO PLANETA E PEDAGOGIA AMBIENTAL

EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO ACADÉMICA – ESTUDO DE CASO

Dissertação de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Pedagogia Social

Maria Gabriel Santos Regalado

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Baptista

Porto, outubro 2021

Agradecimentos

Desde que iniciei este percurso que tive o prazer e a honra de conhecer pessoas extraordinárias. Pessoas, que apesar de uma tão elevada formação académica e riqueza de conhecimentos, demonstraram desde o início uma relação de proximidade e uma disponibilidade franca e sincera para me acompanharem em todo este caminho.

A realização e desenvolvimento desta dissertação contou com preciosas e ilustres ajudas a quem não posso deixar de agradecer.

À Professora Doutora Isabel Baptista, Provedora de Ética da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, uma referência a nível Internacional no campo das Ciências da Educação, em particular na Pedagogia Social, um especial agradecimento por ter aceite ser minha orientadora na realização desta dissertação, por toda a sua disponibilidade e compreensão, pelas suas palavras de conforto e carinho nos momentos mais difíceis, assim como, as suas críticas que em todo o seu conjunto me permitiram atingir o meu objetivo.

À minha Mãe, por todo o seu apoio, incentivo e amor em todos os momentos da minha vida e que sem a qual nunca aqui teria chegado, um enorme muito obrigado.

Aos meus Filhos, por que eles sempre foram a razão das minhas lutas e a força da minha esperança que a cada dia se renova.

Ao Senhor Doutor António Pinheiro de Azevedo, amigo da família, muito obrigada por todo o apoio e ajuda que me tem dado.

Ao Professor Doutor Joaquim Azevedo, reconhecido como uma das maiores referências e exemplo na área da educação, pelos seus ensinamentos e disponibilidade.

À Professora Doutora Cristina Palmeirão que com todo o seu conhecimento, energia e força me motivou ao longo deste percurso.

Às Professoras Doutoradas Ana Camões, Renata Machado, Diana Soares e Marisa Carvalho agradeço todo o seu empenho, dedicação e motivação.

A todos os meus colegas de Mestrado que me acompanharam desde o início, sobretudo, aqueles que sempre estiveram presentes no meu recente percurso de vida, partilhando e apoiando nos melhores e piores momentos, francamente unidos e que assim continuaremos como amigos verdadeiros que nos tornámos.

A todos o meu MUITO OBRIGADA!

“... se se aceita o grande princípio dos direitos que brotam do simples facto de possuir a inalienável dignidade humana, é possível aceitar o desafio de sonhar e pensar numa humanidade diferente. É possível desejar um Planeta que garanta terra, teto e trabalho para todos. Este é o verdadeiro caminho da paz, e não a estratégia insensata e míope de semear medo e desconfiança perante ameaças externas. Com efeito, a paz real e duradoura é possível só «a partir de uma ética global de solidariedade e cooperação ao serviço de um futuro modelado pela interdependência e a corresponsabilidade na família humana inteira”.

Papa Francisco

“Fratelli Tutti - Carta Encíclica sobre a Fraternidade e a Amizade Social”, Roma, 3 de outubro de 2020

“Se queremos proteger as florestas e a vida dos solos, salvaguardar os oceanos, criar grandes oportunidades económicas, prevenir ainda mais perdas e melhorar a saúde e bem-estar das pessoas e do Planeta, temos uma única opção a olhar-nos de frente: a ação climática (...). Todos nós – governos, empresas, consumidores – temos de fazer mudanças. Mais do que isso, teremos que “ser a mudança”. Isto pode não ser fácil. Mas pelas gerações presentes e futuras, é o caminho que temos de prosseguir”.

António Guterres Secretário-Geral das Nações Unidas “Climate Action: Mobilizing the World”, Nova Iorque, 30 de maio de 2017

Resumo

O presente trabalho corresponde a uma dissertação realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto, sob o título “Sustentabilidade do Planeta e Pedagogia Ambiental – Exigências de Formação Académica – Estudo de Caso”.

Reconhecendo-se a importância da Educação Ambiental (EA) no contexto das sociedades contemporâneas, pretendeu-se compreender em que medida esta preocupação se encontra inscrita na formação académica dos educadores em particular dos pedagogos sociais. Neste sentido, para efeitos de fundamentação do quadro teórico recorreu-se à bibliografia científica sobre a problemática da Sustentabilidade do Planeta num quadro de Pedagogia Social, bem como a legislação considerada relevante.

Em termos empíricos, optou-se por um estudo de caso, centrado num curso de formação inicial de educadores sociais oferecido por uma instituição de ensino superior. Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitiram-nos reafirmar a nossa convicção de que a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na Formação Académica dos pedagogos sociais, sugerindo a necessidade do seu reforço e inclusão nos respetivos planos formativos.

Palavras-chave

Sustentabilidade do Planeta | Pedagogia Social | Pedagogia Ambiental | Educação Social | Ética Ambiental

Abstract

This work is part of the Master's Degree in Educational Sciences, specialization in Social Pedagogy, at the Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal – Oporto.

The theoretical study is part of the contribution of Social Pedagogy to the issue of the Sustainability of the Planet and Academic Training Requirements. With a view of this intended to understand to what extent this concern is inscribed in the academic training of educators, particularly social pedagogues. In this sense, for the purpose of grounding the theoretical framework, we resorted to the scientific literature on the issue of the Sustainability of the Planet in a framework of Social Pedagogy, as well as the legislation considered relevant.

The empirical study is part of a case study that is based on a documental analysis and on the direct questioning is centered on an initial training course for social educators offered by a higher education institution. The data collected and analyzed in this study allowed us to reaffirm our conviction that Environmental Education plays a fundamental role in Academic Training, suggesting the need for its inclusion in their training plans.

Keywords

Planet Sustainability | Social Pedagogy | Environmental Pedagogy | Social Education | Environmental Ethics

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	VI
Palavras-chave	VI
Abstract	VII
Keywords	VII
Índice de Figuras, Gráficos e Quadros	14
Índice de Tabelas	15
Siglário.....	16
Introdução Geral.....	18
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
Introdução	22
Capítulo I - Educação e Cidadania do Século XXI	23
1.1. Educação e Desenvolvimento Humano	23
1.2. Educação como Direito Fundamental.....	27
1.3. Valores, Metas e Desafios da Educação	31
Capítulo II – Sustentabilidade do Planeta	35
2.1. A Problemática da Sustentabilidade do Planeta	35
2.2. Políticas Públicas e Responsabilização Social.....	40

2.3. Caminhos para a Sustentabilidade do Planeta	45
Capítulo III – Educação e Sustentabilidade do Planeta	54
3.1. Princípios de uma Educação para a Sustentabilidade	54
3.2. Educação Ambiental e Pedagogia Social	57
Conclusão	62
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	63
Introdução.....	64
Capítulo I – Justificação da opção metodológica.....	65
1.1. Questões e Objetivos de Investigação.....	65
1.2. Estratégia de Desenvolvimento	65
1.3. Critérios de Análise e Discussão de Dados	70
Capítulo II - Contextualização de Pesquisa.....	72
2.1. Educação Social em Portugal.....	72
2.2. Instituições de Formação em Educação Social – ES	77
2.3. Caraterização da Instituição em Estudo	82
2.4. Caraterização dos Atores-Chave	85
Capítulo III – Descrição e análise dos dados.....	86
3.1. Análise documental.....	86

3.2. Presença da Educação Ambiental nos planos curriculares dos Educadores Sociais.....	89
3.3. Perceção dos Atores	91
Conclusão	96
Considerações finais	97
Bibliografia	99
Webgrafia	105
Documentação e Legislação Consultada e Referenciada	106
ANEXOS.....	109
ANEXO I.....	110
ANEXO II	112
ANEXO III	114

Índice de Figuras, Gráficos e Quadros

Figura 1 - Localização territorial da Instituição.....82

Gráfico 1 - Idades dos participantes – Atores-Chave ES.....69

Quadro Sinóptico 1. Formação Académica dos Atores-Chave ES.....91

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Instituições de Ensino Superior com oferta formativa em Educação Social (1º e 2º Ciclo de estudos).....	74
Tabela 2 - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação – CNAEF.....	76
Tabela 3 - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação - Subsistema – CNAEF.....	78
Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior com oferta formativa em Educação Social (1º e 2º Ciclo de estudos) – Com/sem oferta em Educação Ambiental.....	80
Tabela 5 - Plano de estudos da Licenciatura em Educação Social (2020/2021).....	87

Siglário

ABAE – Associação Bandeira Azul da Europa

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*)

APA – Agência Portuguesa do Ambiente

APTSES – Associação dos Professores Técnicos Superiores de Educação Social

CDA – Captura Direta do Ar

CNAEF – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de educação

CNUAH – Conferência das Nações Unidas Sobre o Ambiente Humano

CNUMC – Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

CRP – Constituição da República Portuguesa

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGEEC – Direção Geral de estatísticas da Educação e Ciência

DS – Desenvolvimento Sustentável

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EA – Educação Ambiental

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENAAC – Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas

ENDS – Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável

ENEA – Estratégia Nacional de Educação Ambiental

ES – Educação Social

EU – União Europeia

FFF – Fridays For Future

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

ITER – International Thermonuclear Experimental Reactor

LBPA – Lei de Bases da Política do Ambiente

ME – Ministério da Educação

NDC – Contribuições Nacionalmente Determinadas

ODMs – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Pacto Ecológico Europeu

PNUA – Programa das Nações Unidas para o Ambiente

RNC2050 - Roteiro Nacional para a Neutralidade Carbónica 2050

SARS-CoV-2 – síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*)

SDGE – Direção Geral do Ensino Superior

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução Geral

O presente trabalho insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto, e tem como título “Sustentabilidade do Planeta e Pedagogia Ambiental – Exigências de Formação Académica – Estudo de Caso”.

A Sustentabilidade do Planeta é um tema da atualidade, que vai sendo debatido, a vários níveis e contextos, quer como preocupação diante de uma degradação progressiva do meio ambiente, com consequências cada vez mais devastadoras e visíveis à escala global, quer como intenção e esforços de encontrar soluções para se inverter e/ou retroceder nos seus efeitos nefastos, de forma a atingirmos melhor qualidade de vida para o ser humano a partir desta presença mais saudável de todos os seres que compõem o Planeta.

Trata-se, pois, de uma grande preocupação que se tem vindo a assumir desde há muito, e por muitos, mas infelizmente ainda falta o necessário cuidado de todos, que é fruto da fraca consciência coletiva ainda reinante. Ou seja, já muito se tem feito no sentido do cuidado do Planeta, mas muito mais se terá de fazer! A situação de pandemia da Covid-19 vem demonstrar, no nosso entender, a gravidade da ação que o ser humano tem exercido sobre a natureza. Claro que, não queremos aqui abordar questões ligadas à génese do vírus SARS-CoV-2. No entanto, uma coisa é certa, a ação humana sobre o Planeta tem sido de tal forma agressiva e impensada em termos das suas consequências, que estas não se fazem esperar e vão-se tornando cada vez mais alarmantes.

A pandemia da Covid-19 representa, por conseguinte, uma circunstância que veio estimular a nossa reflexão sobre a Sustentabilidade do Planeta. Com a Covid-19, tudo se agravou, pelo que o cuidar do Planeta se tornou numa necessidade imergente em que a colaboração, intervenção e responsabilidade são de todos. Aqui, a educação desempenha um papel primordial, trabalhando no sentido de sensibilizar e incutir uma nova postura perante o Planeta, sempre com o sentido de cuidar do ambiente, desenvolvendo uma ética do cuidado planetário.

O problema da Sustentabilidade do Planeta afeta-nos a todos, mas muito mais aos mais desfavorecidos, aos mais pobres, aos mais frágeis, aos mais vulneráveis, pelo que, para obtermos resultados satisfatórios, temos de começar por estes e pela educação. A Educação Ambiental (EA) tem de ser implementada em pleno para assim podermos estabelecer uma nova relação com o Planeta. “É muito nobre assumir o dever de cuidar da criação com pequenas ações diárias, e é maravilhoso que a educação seja capaz de motivar para elas até dar forma a um estilo de vida” (Francisco, Pp., 2015, p. 161).

Nestes esforços de EA, situa-se a Pedagogia Social, como um ramo das Ciências da Educação, isto é, como ciência do humano e do social vocacionada para intervenção socioeducativa, onde se afirmam princípios e valores necessários à convivência humana, ao estar com os outros e para os outros e ao cuidado que se deve ter com tudo aquilo que garanta ao próprio homem uma qualidade de vida, que outra coisa não é senão esta sua presença honrada no Planeta (Baptista, 2005). Os pedagogos sociais desempenham um papel essencial, pois, a eles cabe a missão de contribuir para a melhoria das comunidades, adotando dinâmicas educativas sociocomunitárias e promovendo uma educação inclusiva e ao longo da vida, com o objetivo de a todos envolver como protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de todos. Falamos aqui do desenvolvimento humano, integral, que pressupõe um crescimento inteligente, sustentável, inclusivo e justo (Baptista, 2008).

Neste sentido, interessou-nos perceber em que medida estas preocupações estão presentes na formação inicial dos pedagogos sociais.

Assim, procedeu-se a uma revisão de literatura (análise de documentos e estudos) sobre as necessidades existentes e sobre o que tem sido feito a nível da EA, avançando para um estudo de caso de como o atual problema da Sustentabilidade do Planeta está contemplado no plano formativo dos Educadores Sociais.

Nesta sequência, levantaram-se-nos interrogações como: A EA, foi contemplada no processo formativo dos Educadores Sociais de forma a capacitá-los para uma melhor abordagem desta problemática? Como é que o Educador Social pode intervir na Educação para a Sustentabilidade do Planeta? Pedagogia Social – Educação/Formação de cidadãos responsáveis consigo próprios e com o Planeta – Pedagogia Ambiental; Que

Educação e Formação? Educação/Formação contínua com vista a um Planeta/Mundo mais saudável, sustentável, como?

Este conjunto de interrogações conduziu-nos à formulação da seguinte questão de estudo:

Em que medida a EA está contemplada na formação inicial de Educadores Sociais?

Para responder a esta questão, para efeitos de enquadramento teórico, partimos de uma revisão de literatura, onde recorreremos a tratados, conferências e declarações de entidades como ONU, UNESCO, EU, ME, APA, CNE, CNUMC e também a estudos desenvolvidos por vários autores, com destaque, entre outros, a Moacir Gadotti (2001, 2005, 2008), Edgar Morin (2000), Zygmunt Bauman (1999), Leonardo Boff (1999), Isabel Baptista (2000, 2005, 2008, 2011), Joaquim Azevedo (2007) e Christiana Figueres (2020). A este propósito, mereceram uma consulta especial as duas últimas Cartas Encíclicas do Papa Francisco, nomeadamente “*Laudato Si*” (2015) e “*Fratelli Tutti*” (2020).

Em termos empíricos, optou-se por um estudo de caso, enquadrado por uma abordagem qualitativa, tendo por referência a realidade de uma Escola do Ensino Superior de Ciências da Educação, situada no Norte do País.

Neste sentido, o presente trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte é constituída por três capítulos que se debruçam concretamente sobre: Educação e Cidadania do Século XXI; Sustentabilidade do Planeta; Educação e Sustentabilidade do Planeta. A segunda parte, consta igualmente de três capítulos onde procedemos à exposição do estudo de caso, começando pela justificação da opção metodológica, seguida da contextualização da nossa pesquisa e, finalmente, a descrição e análise de dados.

O trabalho finaliza com considerações finais, respeitantes a todo o percurso investigativo e contemplando as conclusões principais do estudo.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Tendo em conta o tema e os objetivos do presente trabalho, esta primeira parte, centra-se no processo de revisão bibliográfica referente à relação entre Educação e Cidadania do Século XXI, explorando e desenvolvendo três pontos que consideramos fulcrais: Educação e Desenvolvimento Humano, Educação como Direito Fundamental e Valores, Metas e Desafios da Educação.

Assim, começamos por apresentar conceitos e princípios gerais dentro daquilo que são os grandes desafios da educação do Século XXI (UNESCO 2017), procedendo a uma análise da atualidade, no sentido de perceber e aprofundar o impacto que a educação exerce na consciência individual e coletiva que muito tem a ver com o modo como nos colocamos no Planeta e diante dele. Reconhecemos que a educação é fundamental e deverá ser universal, pelo que entendemos ser nosso dever estudar de que forma ela interfere no desenvolvimento da pessoa, na sua integração no meio, na comunidade e na globalidade. Abordamos, ainda, questões como a equidade, a inclusão social, o seu acesso, quais as dinâmicas e práticas educativas atualmente implementadas, qual o seu enquadramento face às atuais necessidades e expectativas, fatores estes que consideramos influenciadores no interesse e/ou abandono escolar. Saliente-se que encaramos sempre o processo educativo como um processo de aprendizagem na e com a vida e em que todos, sem exceções, são atores participativos, ativos e envolvidos.

Já, num segundo momento desta abordagem teórica, abordamos a questão da Sustentabilidade do Planeta, analisando três pontos essenciais: a atual Problemática da Sustentabilidade do Planeta, quais as Políticas Públicas e Responsabilização Social e quais os Caminhos para a Sustentabilidade do Planeta. Neste sentido, pretendeu-se olhar para a educação atual precisamente na esfera concreta da EA, pois, a nossa responsabilidade sobre o Planeta acaba por ser um reflexo dos cuidados necessários que devemos ter connosco próprios enquanto seres humanos. No terceiro capítulo, procedemos a um estudo e análise da relação entre a Educação e a Sustentabilidade do Planeta.

Capítulo I - Educação e Cidadania do Século XXI

1.1. Educação e Desenvolvimento Humano

Dizia Nelson Mandela (1918-2013) “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Realmente, esta arma – a educação –, que é, ao mesmo tempo, um direito humano básico e um dever que a todos toca em primeira pessoa, constitui o caminho, o instrumento “mais poderoso” e a expressão mais sublime do desenvolvimento. A educação está essencialmente ligada ao desenvolvimento humano; ou seja, não se pode conceber a educação senão na perspectiva do desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, da comunidade, da sociedade, da humanidade.

Na cidadania do século XXI, onde as pessoas são chamadas a “tomar consciência, não só da unidade complexa e da diversidade inerente à espécie humana, como também da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Azevedo, 2007, p. 9), a educação tem a missão de “contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade. Aí cada um é chamado a ser solidário e responsável” (Idem: p. 8).

Este papel central e essencial da educação no processo de desenvolvimento humano explica a opção da UNESCO em tê-la como prioridade e como referência absoluta da Agenda 2030, relativamente à concretização dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Na verdade, a própria UNESCO reconhece que a educação “é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do DS, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS” (UNESCO, 2015). Não se pode falar de erradicação da pobreza, da construção de uma cultura de solidariedade e de paz, sem que haja o pressuposto educacional que, no dizer de Isabel Baptista (2008), significa “uma intervenção intencional no projeto antropológico” (p. 10), tendente a mudar comportamentos, cultivando valores, atitudes e compromissos.

Por isso, é que o ideal de uma educação para todos e ao longo da vida constitui um princípio orientador extremamente relevante em todo o processo de mudança que se deseja tanto para os indivíduos como para os grupos humanos. Como recomenda a UNESCO, a educação ao longo da vida deve “fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. (...) A educação ao longo de toda a vida torna-se, assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania activa” (UNESCO, 1996: p. 105).

Veremos, no ponto seguinte, que a educação, enquanto direito fundamental, encerra em si a exigência da sua acessibilidade por parte de todos, tendo em atenção as condições particulares e específicas em que cada um faz ou permite desabrochar o melhor de si em ordem ao desenvolvimento coletivo.

Na relação intrínseca entre a educação e o desenvolvimento humano, surgem, na verdade, duas questões fundamentais: como entendemos a educação e de que tipo de desenvolvimento falamos? Não pretendemos, em sede desta reflexão, perscrutar e aprofundar os mais variados aspetos que definem a compreensão que hoje se tem da educação, nem tão pouco, estendermo-nos abundantemente em abordagens assaz ricas relativas ao conceito corrente de desenvolvimento (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2019).

No entanto, pressupondo sempre a educação como direito/dever fundamental e universal, havemos necessariamente de evocar os princípios do acesso e (in)sucesso da educação, do aprender ao longo da vida e com a vida, da inclusão e da equidade, do protagonismo e do envolvimento de todos os atores inerentes ao seu processo (sejam as pessoas, as famílias, a escola, as comunidades locais e nacionais, e tantas outras instituições de pareceria necessária e estratégica), do trabalho em rede que ninguém exclui, com vista a criar a almejada “cidadania solidária”. Isabel Baptista (2008), quando fala de “educação, desenvolvimento humano e cidadania solidária”, realçando o objeto da Pedagogia Social, ramo este tão relevante da educação, refere-se à “práxis sócio-educativa numa perspectiva de «cidadania social»”. Ou seja, “Ao mesmo tempo que se promove a capacitação subjectiva e cívica das pessoas, trata-se de procurar «fazer

sociedade» num mundo que nos surge como fragmentado, incerto, vulnerável e «líquido», apostando para tal na ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária.” (Baptista, 2008, p.7).

Além de mais, entra em cena toda a problemática ligada às práticas e dinâmicas educativas, dentro e fora do seu âmbito, numa perspetiva de inovação permanente que acolhe as pessoas, todas as pessoas, como sujeitos aprendentes em processo de diálogo e de interação constantes. Não se exclui, aqui, a intervenção e a presença das políticas públicas educativas e de todos os órgãos que estão por detrás delas.

Por outro lado, consideram-se os programas educativos ou conteúdos programáticos, sobretudo a questão fundamental do enquadramento ou desenquadramento, face aos dias de hoje, aos diferentes sujeitos aprendentes, às atuais necessidades e expectativas das comunidades, de forma também a dissuadir do desinteresse e do abandono do percurso educativo. No que concerne aos conteúdos, fica também uma referência muito importante à amplitude, abrangência e plenitude do ser humano; isto é, a educação deve referir-se a todas as dimensões do ser humano, desde o físico, económico, cultural, científico, profissional..., ao ambiental, ao emocional e ao espiritual (Morin, E., 2000). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são dois caminhos ou métodos bastante pertinentes neste ver o homem como um todo, tanto na sua relação com o outro, como na sua ligação ao meio ambiente.

São exatamente todos estes fatores que contribuem e impulsionam para o alargamento de horizontes que possibilitam os sujeitos aprendentes a irem mais além, nos seus sonhos e ambições legítimos, construindo, assim, uma maneira nova de “ser desenvolvimento”.

Com relação ao conceito de desenvolvimento, há um longo percurso de debates, de estudos e tendências. Hoje, porém, prevalece sobre ele um conceito holístico e global, que parte da satisfação das necessidades fundamentais ao direito de uma vida de qualidade e à proteção do meio ambiente, alicerces indispensáveis para se alcançar uma inter-relação mais harmoniosa entre interesses sociais, económicos, culturais e políticos, cujo núcleo é constituído pela pessoa na totalidade do seu ser e da sua relação com os outros e com a natureza. José Caride, Orlando de Freitas e Germán Callejas (2007), na obra “Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas

Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade”, fazem uma complexa e rica incursão sobre «a evolução teórica e conceptual de desenvolvimento “convencional”» e sobre “as teorias e os modelos contemporâneos de desenvolvimento”.

Hoje, fala-se do “desenvolvimento humano e sustentável”. Na verdade, foi na reunião de Tóquio de 1987, estando já criada a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento, onde ficaram delineados os conceitos fundamentais de uma nova aceção de desenvolvimento: Desenvolvimento Sustentável (DS).

A noção de desenvolvimento humano, tal como vem sendo entendida, deve permitir a toda a pessoa: “poder contar com uma vida longa e saudável; adquirir conhecimentos e capacidades; aceder aos recursos para possuir o nível de vida adequado” (Armas, 1995, p.7). Deve ter em conta várias dimensões: uma dimensão sistémica, global, ecológica, demográfica, cultural, política, moral, local, pessoal, psicoemocional e espiritual. A Carta Encíclica “*Populorum Progressio*”, do Papa Paulo VI (1967), fala precisamente do desenvolvimento dos povos como sendo um desenvolvimento humano e esclarece que todo o desenvolvimento só ganha sentido quando parte da pessoa e nela se finaliza. É humano, porque exatamente tem a ver com o homem no seu todo (isto é, em todas as suas dimensões) e com todos os homens (ou seja, que não exclui ninguém nem como seu beneficiário nem como seu agente protagonista).

A UNESCO (1995) elaborou oito postulados pertinentes para um novo modo de entender e de estar perante o DS. Entre eles, destacamos: “a capacidade endógena através da promoção das pessoas, da educação e do intercâmbio local e global dos conhecimentos”; “a redução da pobreza e da exclusão, garantindo a participação da população no desenvolvimento social”; “a elevação da qualidade de vida das populações rurais mediante a educação, a capacitação, o aumento dos seus rendimentos, a produção, a melhoria da habitação, a ampliação dos serviços de saúde, a assistência social, assim como os meios de comunicação comunitários”; e “a sensibilização da população relativamente aos problemas ambientais”. Neste seguimento, surgem os ODS, onde a educação é a força motriz de todo esse processo.

Os grandes propósitos da educação e do desenvolvimento humano deparam-se com fatores e desafios que, ora aceleram a sua execução, ora funcionam como obstáculos. Assim, muitas reações e protestos têm surgido, reivindicando ação urgente em missão de apelo e alerta da necessidade premente para que algo seja feito perante a atual crise climática global. “Os estudantes compreendem as projeções científicas e estão aterrorizados com a diminuição da qualidade de vida que já avistam no seu horizonte. Exigem ações que sejam decisivas e já.” (Fiqueres & Carnac, 2020, p. 16).

Temos, como exemplo, Greta Thunberg que muito tem apelado com o objetivo de chamar a atenção dos políticos para que ouçam os cientistas e, então, depois, tomarem medidas por forma a reduzirem o aquecimento global e assim, se possam evitar desastres climáticos com vista a um futuro melhor, mais saudável para todas as pessoas e para o Planeta.

Como foi dito já, com o surgimento da pandemia da Covid-19 tudo se agravou, o que levou a que esta necessidade de ação se tornasse ainda mais imperativa. Situação esta que levou a que o Secretário-Geral das Nações Unidas, António Guterres (Cimeira dos ODS, setembro 2019), tivesse declarado como “Década de Ação, de modo a acelerar o processo dos ODS (...)”. E tivesse afirmado ainda que: “É necessário fazer mais! As nossas ações deviam passar a ser não só globais, mas também locais e pelas pessoas.” Situamos neste contexto o papel da educação, enquanto direito humano fundamental, conforme salientamos de seguida.

1.2. Educação como Direito Fundamental

Como já referimos, a educação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da pessoa, desde o seu nascimento e como um processo contínuo e ao longo de toda a sua vida, processo esse que se reflete no seu sucesso pessoal, profissional, social, no seu relacionamento e integração na comunidade envolvente e no mundo em geral.

A educação é um direito humano fundamental, que diz respeito a todo o ser humano, como exigência da sua natureza racional e da sua dignidade. Ela tem como objetivos o pleno desenvolvimento da sua personalidade e o fortalecimento do respeito pelos demais direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, como é estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). Assim, ela deve incentivar e promover a razão, a complacência e a proximidade entre todas as comunidades, todos os povos, independentemente das suas etnias, crenças e sexos. Saliente-se que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos” (Organização das Nações Unidas, 1995).

As sociedades, os países nas suas constituições e programas governativos, as famílias e as pessoas singulares lutam pela busca desse bem essencial e prioritário que é a educação! Como consagra a Constituição da República Portuguesa (CRP) “todos têm direito à educação e à cultura”, para além de que compete ao Estado promover “a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (CRP, 1976).

Infelizmente, observamos sociedades e geografias humanas, carentes, desfavorecidas, impedidas do acesso a este bem essencial e fundamental que é a educação. Frequentemente, este bem não falta na totalidade, mas peca gravemente quanto à sua qualidade e quanto à sua eficiência. Ou seja, quer numa situação, quer noutra, as pessoas visadas acabam por não usufruir de uma base imprescindível para o seu desenvolvimento humano, com todas as consequências que se podem imaginar nas suas múltiplas vivências (socialmente, eticamente, profissionalmente, como pessoa e como cidadão), pois a ausência deste bem implica o não acesso a tantos outros bens tão necessários para que a pessoa viva em conformidade com a sua dignidade. O não saber ler, nem escrever, nem lidar com números, e também não saber lidar com as novas tecnologias são impedimentos para a pessoa ou dificuldades para o seu acesso a coisas essenciais e básicas, como cuidados de higiene e da sua própria saúde, bem como de

precar-se em diversos domínios e, conseqüentemente, não poder desenvolver, viver e ser protagonista de uma cidadania plena e ativa. Como poderemos esperar desta pessoa uma participação social, cívica e política para as necessidades e urgências da Sustentabilidade do Planeta? Ainda com diversas lacunas aos níveis da aprendizagem, da educação e da formação, como alcançaremos a paz, a justiça social e a liberdade a que toda a pessoa – como pessoa na sua plenitude de direitos – tem direito? Como refere Isabel Baptista, “cabe à educação dotar as pessoas, todas as pessoas, de meios que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro” (Baptista, 2005, p. 73).

A educação deverá, sempre e para todos, ter início desde o seu nascimento e deverá ser posto em prática como um processo de contínua aprendizagem no decurso da própria existência. Este processo consiste num percurso de educação e cuidados que tem início na sensibilização da pessoa, ainda criança, para consigo mesma, para com o seu meio envolvente e na sua interação para com os outros. Educar a pessoa desde tenra idade é de uma importância vital, uma vez que, é aí que se dá início a um fio condutor de conhecimento que se vai ramificando e alargando por toda a sua vida. Assim, a preparando para o seu futuro a todos os níveis, como futuras expectativas nos campos da educação/formação, de trabalho, na sua integração social e comunitária e ainda nas suas capacidades de liderança.

Como está consagrado na DUDH “Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.” (ptº. 2 do artº. 26). Neste sentido, a essência da educação da pessoa está na família, pois, é a esta que compete fornecer-lhe as primeiras normas de conduta, as primeiras regras de partilha, os conceitos de sociedade, de equidade, de paz, de amor, de solidariedade, de interação com as outras pessoas e com o meio que lhe é envolvente, fornecendo-lhe os meios que lhe servirão de sustentáculo para a sua continuidade. Mas, não podemos deixar de salientar que cada pessoa tem a sua personalidade, fator que a poderá influenciar tanto na aquisição e interiorização destes fatores, como na forma como os irá pôr em prática na sua vida privada, pessoal e social. Consideramos oportuno realçar que para além destes, no seio da família existem fatores como a sua condição social e económica, o grau de instrução, as crenças, as ideologias políticas, entre outros, que interferem na forma como a família

educa a criança. Aqui entra a educação como meio fundamental de transmissão de conhecimentos de qualidade por forma a corrigir, a moldar, a preencher possíveis lacunas circunstanciais, pois a educação pré-escolar e os cuidados de infância de qualidade “criam os alicerces para a aprendizagem ao longo da vida e constituem um investimento eficaz na educação e na formação” (União Europeia, 2016).

Nesta sequência, salientamos o Objetivo 4 dos ODS, que visa a educação de qualidade para todos, tendo como meta o ano de 2030, em que o ensino até ao nível secundário, inclusive, será garantido a todas as crianças e jovens do mundo, de forma livre, equitativa e de qualidade, para que estes adquiram conhecimentos que os tornem capazes e lhes atribuam mérito. De igual modo, a educação a níveis superiores, incluindo o universitário, deverá aumentar significativamente, ser mais acessível a nível económico, incluir os mais vulneráveis, os mais fragilizados, a fim de atingirmos um número significativamente maior de jovens e adultos capacitados para o mercado de trabalho. Desta maneira, estes sentir-se-ão mais motivados e terão mais vontade e iniciativa própria para lutarem por um futuro melhor para si, para a sociedade e, implícita e conscientemente, para o mundo.

Pretende-se, deste modo, que até 2030, o número de alfabetizados aumente significativamente. O número de instituições de ensino e as suas condições deverão ser melhoradas e/ou reestruturadas por forma a se tornarem locais agradáveis, aprazíveis ao conhecimento, tendo sempre em conta a sua eficácia, a inclusão e a equidade. O ensino deverá ser revisto como um meio que estimula e capacita os alunos para estes promoverem o DS e optarem por condutas de vida sustentáveis, “lutando” pela equidade, pela paz, pela cidadania global. Simultaneamente, os professores deverão ser capazmente formados e qualificados para que esta prática seja implementada com sucesso e o Objetivo 4 alcançado eficazmente.

A educação “constituirá amanhã um conjunto coordenado, cujos sectores serão estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista de pessoas, total e criativa: por consequência, individualizada e autodirigida. Será o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução do nosso tempo.” (Faure, E. 1981, p. 249).

E aqui colocam-se os grandes desafios da educação atual, particularmente sob o prisma do cultivo de valores do cuidado do outro e do Planeta.

1.3. Valores, Metas e Desafios da Educação

Olhando para a relação da educação com o desenvolvimento, tendo em vista as especificidades e exigências da cidadania do século XXI e explorando todas as valências da educação como direito fundamental, à educação são lançados desafios que entendemos gravitarem em torno do perfil do aluno deste século. Com efeito, a Educação Ambiental – EA, assume particular importância, seja em contexto acadêmico ou no âmbito da Pedagogia Social.

Cada pessoa é diferente da outra e essa diferença deve ser promovida e desenvolvida com maior densidade, dimensão e capacidade. Assim, cada aluno, como todo o ser humano, é dotado de inteligências múltiplas: a verbal linguística, a lógica matemática, a naturalista, a intrapessoal, a interpessoal, a existencial, a musical, a espacial e a corporal-cinestésica (Gardner, 1980), mas, durante anos, a educação só desenvolveram duas destas componentes das capacidades cerebrais, a verbal linguística e a lógica matemática e têm partido do pressuposto de que os alunos são sempre, e todos, pessoas interessadas e focadas em aprender, mas, estes aprendem se estiverem estimulados, ativos. Para um bom desenvolvimento do potencial humano de cada um, há que promover as múltiplas dimensões da inteligência, valorizando assim: um desenvolvimento harmonioso e integral; proporcionar oportunidade a cada um de se desenvolver tal como é. “A educação que defendemos não é unidimensional, mas múltipla, poliédrica, articulada com a axiologia, apta a ligar cooperativa e solidariamente todos os humanos” (Azevedo, 2017, p.4).

Hoje, ao pensarmos a educação, temos de aceitar que é imprescindível alargar os contributos Interdisciplinarmente, Interprofissionalmente e Interinstitucionalmente. Temos de construir um novo horizonte, e para isso, temos de pensar numa nova educação. A lógica da mudança tem de ser mais institucional. Neste contexto, a

educação tem de mudar e essa mudança tem de ser a garantia de qualidade, coerência e Sustentabilidade. Temos de saber parar a hiperestimulação dos dias de hoje e olhar as coisas criticamente, pensando, questionando. As instituições de ensino têm de ser ambientes de motivação e estimulação, locais onde os alunos chegam e são estimulados, motivados, com atividades que interessam e cativam, trabalhando, assim com alegria, entusiasmo e empenho.

Cabe, portanto, à educação e implicitamente aos educadores, como seu trabalho e função, motivar os educandos. A pessoa do educando deve ser vista e tratada como um sujeito com dignidade, com personalidade em desenvolvimento, como protagonista, como sujeito solidário e em interação, como fonte de inúmeras potencialidades, que deve sentir-se acolhido no seu contexto real (histórico, social e familiar) e desafiado pelo seu tempo para conquistas maiores. Como defende Joaquim Azevedo “Tanto a educação escolar e como a educação social têm um papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da vida.” (Azevedo, 2009, p. 4).

A educação tem de lançar desafios, saber inovar, ser dinâmica, desenvolver mais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, com o intuito de ajudar os alunos a desenvolverem o conhecimento, pois o objetivo da educação é alcançar o conhecimento e a ela cabe a capacidade e competência de articulação e de integração de saberes em unidades multidisciplinares. Isto é, “Só um processo de construção solidária do conhecimento, apoiado em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional permite gerar leituras adequadas à multidimensionalidade dos fenómenos educativos e sociais.” (Baptista, 2008, p. 17).

Neste sentido, as atividades de ensino e formação deverão ser mais autênticas, mais ligado aos contextos, à realidade, deverá caminhar no sentido de procura de formas estimulantes de ensinar, sempre em busca de novos desafios e interligando sempre os saberes. A educação tem e deve desenvolver competências, tem de ajudar e estimular os alunos a saber pensar, pois há diversos pensamentos que têm de ser estimulados e os professores têm de pensar nisso, isto é, de pensar o que devem fazer

para os estimular. “E outros valores como *amor, hospitalidade, solicitude* ou *bondade*, surgem igualmente advogados como competências éticas imprescindíveis na afirmação de uma cidadania ativa, responsável e sensível.” (Carvalho & Baptista, 2003, p. 190).

É certo que o domínio da língua materna é básico, é fundamental para tudo e para todos! Mas, a educação tem de incentivar, de focar as atividades no sentido de lhes desenvolver a autonomia e o desenvolvimento pessoal, no sentido de os capacitar para resolver problemas. Essa autonomia tem de ser cruzada com responsabilidade, motivando os alunos para a colaboração.

A educação tem de ter a capacidade de desenvolver as competências essenciais para os novos tempos, para manter a justiça e a dignidade humana: criatividade, respeito pelos outros e pela natureza, relacionamento interpessoal, sentido ético, espiritualidade, compromisso e cidadania. “Nenhum tipo de educação escolar e social pode perder o horizonte da unidade e da diversidade do humano.” (Azevedo, 2009, p.10). Na perspetiva do autor citado, isto resolve-se planificando a formação com o pensamento de que os educandos são pessoas, de que estamos a ensinar pessoas e pensando no que planeamos e como transferimos conhecimentos, assim como, que métodos usamos. É fundamental ter novas formas de trabalhar e é necessário construir outros espaços e tempos comuns de aprendizagem. É necessária e fundamental a existência de maior cooperação entre instituições de ensino e educadores, assim como, é necessário que as instituições educativas estejam aptas a dar voz aos alunos, aos pais, aos encarregados de educação e que envolvam a comunidade.

Isto é, como defende Joaquim Azevedo, os educandos devem ser tratados “não como objetos de aprendizagem, mas como sujeitos de conhecimento e de desenvolvimento, de participação ativa na escola, com voz, com autonomia e com responsabilidade” (Azevedo, 2017, p. 8), mas sim e como já se verifica em muitas instituições de ensino portuguesas, a educação deve caminhar no sentido da “integração curricular, processos rigorosos de ensino (...) apoiados na ação inteligente e na reflexão e investigação, no trabalho em equipas educativas, na cooperação e no desenvolvimento da multiplicidade de inteligências humanas, em escolas com espaços amplos e multifuncionais, onde diferentes grupos, na mesma sala, aprendam por caminhos e ritmos diferenciados, apoiados por vários docentes, trabalhando por

projetos e por temáticas que exploram a curiosidade, estimulam a atenção e a concentração, interligam os conhecimentos (...)” (idem: p. 8).

Neste seguimento, a valorização profissional dos educadores e professores é decisiva, desde que sustentada em novos paradigmas de formação inicial e contínua” (Azevedo, 2013, p.7), pelo que têm de ser capacitados e as instituições têm de assegurar profissionais à dimensão das necessidades, por forma a melhor intervirem no meio da ação de melhoria, tendo mais pedagogia e usando a tecnologia ao serviço da pedagogia e não ao contrário, atingindo, assim, um nível superior de colaboração, uma maior coerência no envolvimento local, alcançando os seus objetivos (políticas educativas e inovações educacionais eficazes e justas) no sentido de um desenvolvimento de um modelo que procure alcançar a justiça e a equidade do ponto de vista humano.

Fatores, como os já referidos, são tidos em conta no atual “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (Despacho nº. 9311/2016), sendo de esperar que estes adquiram conhecimentos e se tornem capazes de serem autónomos, justos, respeitadores para com os outros e o meio e que estejam capacitados para enfrentar o mercado de trabalho. Mas, como defende igualmente Joaquim Azevedo, a educação “inscrita na modernidade no quadro da matriz da justiça redistributiva, deve ser também moralmente inspirada pela justiça como reconhecimento e como participação ativa de cada um, sobretudo dos excluídos dentro da escola e para fora dela, na sua construção como pessoas e cidadãos únicos, projetos de vida singulares” (2016, p.216). É precisamente neste sentido que se inscrevem as preocupações com a educação ambiental, na perspetiva de sensibilização para a sustentabilidade do planeta.

Capítulo II – Sustentabilidade do Planeta

2.1. A Problemática da Sustentabilidade do Planeta

Desde há séculos que o crescimento e o desenvolvimento da Humanidade segue um percurso que tem vindo a tomar proporções desenfreadas de exploração dos recursos naturais, como que se estes fossem infindáveis. Com a Revolução Industrial, este desenvolvimento tornou-se mais notório e as suas consequências mais relevantes. A transição das produções artesanais para a utilização de máquinas, a exploração e utilização de carvão e de ferro, a construção de ferrovias, a utilização de motores a vapor, entre outros, foram fatores que impulsionaram um grande desenvolvimento a nível mundial. Este desenvolvimento tecnológico foi crescendo e deixando de parte e/ou substituindo a mão de obra com vista à obtenção dos maiores lucros possíveis.

A par deste crescimento deu-se início a um avultado deslocamento das populações rurais para as cidades em busca de trabalho, que originou a formação de grandes e até enormes concentrações urbanas. Embora inicialmente as condições de trabalho e de habitabilidade tenham sido bastante precárias, estas, porém, foram melhorando e os níveis de consumo foram aumentando a tal ponto que tornaram possível a produção em massa de bens de consumo, proporcionando, assim, o atingir de um rápido crescimento económico. Mas aqui já se começaram a verificar consequências dos excessos de exploração, tendo começado a aparecer as primeiras epidemias, devidas às más condições de trabalho e de habitabilidade, à elevada densidade populacional, à má nutrição. “Os nossos estilos de vida pós-Revolução Industrial infligiram danos pesados em todos os nossos sistemas naturais” (Figueres & Carnac, 2020, p. 32). Podemos aqui salientar, como refere Bill Gates (2021), que este crescimento tecnológico com a produção em massa, a par de uma “suposta” melhoria de vida, com vista ao enriquecimento, tanto dos países, como a nível individual, terá sido o primeiro passo verdadeiramente significativo de agressão do ambiente.

Nas últimas décadas, vários têm sido os acontecimentos que marcam a evolução do conceito de DS, de acordo com os progressos tecnológicos, assim como do aumento da consciencialização das populações para o mesmo. Assim, perante esta tomada de

consciência, a preocupação com o meio ambiente começou a ser debatida na década de 70, na Conferência das Nações Unidas Sobre o Ambiente Humano (CNUAH), tendo dado origem ao Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA) que na sua Declaração do Ambiente, salienta que:

“O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras”

(Declaração de Estocolmo P. 1 – Organização das Nações Unidas – ONU 1972).

Nesta sequência, entendemos ser pertinente referir que, em 1975, a Carta de Belgrado inicia precisamente com a questão da problemática ambiental da época:

“Nossa geração foi testemunha de um crescimento e de um progresso tecnológico sem precedentes, que mesmo quando aportou benefícios a muitas pessoas, provocou ao mesmo tempo graves consequências sociais e ambientais. Aumenta a desigualdade entre ricos e pobres, entre as nações e dentro delas; e existem evidências de uma crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial. Esta situação, apesar de causada principalmente por um número relativamente pequeno de países, afeta a toda humanidade”.

(Carta de Belgrado, Encontro de Belgrado. Jugoslávia. UNESCO 1975, p1).

A questão de desigualdade de desenvolvimento mundial, devida a um desequilíbrio de crescimento entre os chamados povos de terceiro mundo, com elevados níveis de pobreza e os países ditos de primeiro mundo com um consumismo desenfreado e insaciável, que se refletia como um impedimento de crescimento igualitário global, com graves consequências ambientais, continuou a ser debatida em muitos outros relatórios e comissões que foram sendo criados, como é exemplo a

Agenda 21, que de entre as diretrizes que definiu e estabeleceu com vista ao alcance de um Desenvolvimento Sustentável, destacamos:

“A humanidade se encontra em um momento de definição histórica. Defrontamos com a perpetuação das disparidades existentes entre as nações e no interior delas, o agravamento da pobreza, da fome, das doenças e do analfabetismo, e com a deterioração contínua dos ecossistemas de que depende nosso bem-estar. Não obstante, caso se integrem as preocupações relativas a meio ambiente e desenvolvimento e a elas se dedique mais atenção, será possível satisfazer às necessidades básicas, elevar o nível da vida de todos, obter ecossistemas melhor protegidos e gerenciados e construir um futuro mais próspero e seguro. São metas que nação alguma pode atingir sozinha; juntos, porém, podemos -- em uma associação mundial em prol do desenvolvimento sustentável”.

(Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento 1992, p. 5).

Temas como os tão atualmente falados, chuvas ácidas, aquecimento global, destruição da camada de ozono, assim como, quais os seus impactos na perda de biodiversidade, os consequentes desastres ecológicos, quais as suas consequências no meio ambiente, começaram a ser abordados cada vez com maior preocupação e frequência. Com esta tomada de consciência, começaram a surgir as primeiras iniciativas no sentido de serem estabelecidos limites face à destruição ambiental e ainda com vista à erradicação da pobreza pelo desenvolvimento, assim como o aumento desta consciencialização por parte da população global.

Em 2019, e conforme foi já salientado, fomos atacados pela devastadora pandemia da Covid -19, realidade que não surpreendeu a comunidade científica. Já em 2015, Bill Gates e George W. Bush, entre outros, se manifestaram no sentido da necessidade de criação de sistemas de prevenção e de respostas a este tipo de ameaças. A pandemia repercutiu efeitos a diversos níveis e aqui destacamos a atividade económica que foi fortemente atingida, pelo que as emissões de gases tiveram uma evidente descida. Paradoxalmente, a pandemia produziu efeitos positivos em termos

ambientais. Se fosse possível mantermos esta descida de níveis de degradação ambiental, dar-lhe continuidade, seria sinal de que estaríamos no bom caminho para alcançarmos o nosso objetivo principal. Mas a realidade é que esta descida se deveu à morte de milhares de pessoas, ao aumento do desemprego a nível mundial, ao facto de, em confinamento, a circulação automóvel e os transportes públicos terem reduzido muito significativamente e ainda às restrições impostas a nível de fronteiras e tráfego marítimo e aéreo. “A Covid-19 tomou de assalto a economia mundial, mas o apoio popular à luta contra as alterações climáticas permanece semelhante ao que era em 2019. As nossas emissões, ao que parece, deixaram de ser um problema que tencionamos adiar indefinidamente” (Gates, 2021, p. 252).

Como já referimos, a partir do século XIX, as emissões de gases começaram a aumentar com algumas atividades humanas como a queima de combustíveis fósseis. Nos tempos pré-industriais, século XVIII, o círculo de carbono estava mais ou menos equilibrado, pois as plantas (entre outros seres) absorviam praticamente todo o carbono emitido. É certo que o clima é um assunto muito complexo e que ainda há muitas questões sem resposta, muitas incertezas.

Mas, certo é que o Planeta está a aquecer e que grande parte desse aquecimento, se não na totalidade, é resultante da atividade humana. Fenómenos como furacões, aquecimento dos oceanos, tempestades, vulcões, terremotos, entre outros, não temos certezas quanto às suas relações, mas temos como evidente que as alterações climáticas estão a torná-los mais frequentes e mais intensos. Certo é que dias de calor intenso são cada vez mais frequentes e durante períodos mais longos e o calor adicional tem efeitos que provocam tempestades violentas; maior seca que, por sua vez, leva a uma evaporação da água de forma mais rápida e a sua conseqüente condensação em chuva mais violentas; temos mais incêndios e a subida do nível dos mares. Tempestades, furacões, inundações e catástrofes como a da atual pandemia da Covid-19, provocam impactos económicos que podem levar anos a recuperar e/ou a reconstruir. “À escala mundial, a pandemia de Covid-19 desfez décadas de progresso no combate à pobreza e à doença” (Gates, 2021, p.251). Nesta sequência, a Estratégia de Biodiversidade da EU para 2030, afirma que “a proteção e a restauração da biodiversidade e o bom

funcionamento dos ecossistemas são fundamentais para reforçar a nossa resiliência e prevenir o aparecimento e a propagação de futuras doenças” (EU, 2020, p.1).

Estes fenómenos violentos implicam elevados números de mortes (pessoas e outros seres da natureza), tragédias, com consequentes aumentos de fome ou abundância, dependendo das zonas e das catástrofes. Também afetados são a fauna e a flora, a atividade pecuária, a pesca, os recifes de coral em risco de desaparecimento, implicando uma destruição da fonte de alimento que poderá atingir milhões de habitantes, levando a um desencadeamento de uma crise alimentar à escala regional ou até mesmo à escala mundial, a um consequente aumento dos custos da alimentação, logo, a um aumento da fome e da miséria e ainda a uma maior dificuldade na obtenção de água potável. “Os efeitos das alterações climáticas são cumulativos” (Gates, 2021, p. 37).

“A crise da biodiversidade e a crise climática estão intrinsecamente ligadas. Ao mesmo tempo que as alterações climáticas aceleram a destruição do mundo natural através de secas, inundações e incêndios florestais, a perda da natureza e a sua utilização insustentável são, por sua vez, os principais fatores de alterações climáticas”

(Estratégia de Biodiversidade da EU para 2030, 2020, p.2).

As alterações climáticas levam a um consequente aumento de insetos indesejados o que tem levado a um crescimento de doenças como a Malária, o Dengue e outras (novas) transmitidas por insetos, que consequentemente, à escala global, levarão a que os mais pobres, os mais vulneráveis, que são milhões de pessoas e que já sobrevivem com dificuldade, venham a ter condições de vida ainda mais precárias.

Mesmo que as pessoas não vejam as alterações climáticas como “uma ameaça imediata à sobrevivência da humanidade, o aquecimento global tornará a vida das pessoas pior e tornará os pobres mais pobres. (...) É um problema que (...) merece a mesma importância que damos à saúde ou à educação” (Gates, 2021, p. 59).

Estamos, portanto, perante uma problemática – a da Sustentabilidade do Planeta – tão grave na sua fenomenologia quanto urgente na necessidade de respostas, diante da qual não podemos permanecer indiferentes. Todos nós estamos envolvidos nela, certamente, como vítimas e cúmplices, mas também, como é de desejar, assumindo cada um de nós um papel de verdadeira responsabilidade coletiva. Para tal tarefa, impõem-se políticas públicas capazes de criar e despertar comportamentos salutareos de ação sobre o ambiente. À luz destas – ENDS, ENEA, LBPA, ENAAC, PEE, entre outras – nascerão decisões, medidas e compromissos concertados quer no âmbito mundial, quer na esfera de cada país, envolvendo instituições e pessoas, com vista a uma verdadeira responsabilização social. Nisto, como é óbvio, a educação não ficará de fora; será, por um lado, um espaço privilegiado e fecundo de investigação e de projeção de soluções e, por outro, lugar de experiências profícuas de EA, com a vantagem de envolver o ser humano desde os primeiros passos de existência qualitativa no Planeta. Neste sentido, a Estratégia de Biodiversidade da EU para 2030, refere “A fim de contribuir para a integração curricular da biodiversidade e dos ecossistemas na escola, no ensino superior e na formação profissional, a Comissão irá propor, em 2021, uma recomendação do Conselho sobre o incentivo à cooperação do domínio da educação para a sustentabilidade mundial” (2020, p.21). Uma preocupação extensiva a todos os patamares de educação e formação.

2.2. Políticas Públicas e Responsabilização Social

Na sequência de iniciativas e posicionamentos de alguns países, ou a nível de regiões, a ONU chamou para si a tarefa de congregar vontades para um compromisso coletivo mais abrangente. Neste sentido, consideramos relevante salientar o Relatório de Brundtland (1987) onde pela primeira vez foi formalizado o conceito de DS, assim como foi feita a formulação da Agenda 21 na segunda “Cimeira da Terra” (na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento - 1992), onde foram aprovados documentos bastante relevantes, a saber: a Convenção sobre

Alterações Climáticas, a Convenção sobre Diversidade Biológica (Declaração do Rio) e a Declaração de Princípios sobre Florestas. Em 1994, no V Programa Ação Ambiente da União Europeia foram estabelecidos objetivos e ações com vista a um DS a serem implementados até ao ano de 2000.

Na Cimeira do Milénio (2000), foram estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs) que reuniu 191 Estados membros da ONU e organizações internacionais que se comprometeram a alcançar 8 objetivos até ao ano de 2015. Estes objetivos resumiam-se a uma melhoria da qualidade de vida generalizada, acessibilidade à educação básica de qualidade para todos, acabar com questões como a desigualdade de género, racismo e fome, qualidade de vida e respeito pelo meio ambiente e toda a população a trabalhar rumo ao desenvolvimento, mas salientamos que o principal foco foi a redução da pobreza extrema.

Na Cúpula de DS da ONU (2015), 193 países membros tomaram novas decisões, orientadas para uma nova agenda com 17 ODS, que visam o aumento da prosperidade, da igualdade e do bem-estar, globais, com meta de implementação até ao ano de 2030. Destacam-se, nesta agenda, a erradicação da fome e da pobreza e a educação inclusiva para todos.

Entretanto, a Sustentabilidade do Planeta é uma problemática tão evidente, tão atual e com necessidade imergente de serem tomadas medidas de ação a nível global e de as mesmas serem postas em prática por todos, pois a questão da continuidade da espécie humana chegou a um ponto extremamente preocupante. Perante tal, foi assinado, em 2015, o Acordo de Paris, em que a grande maioria das nações assumiu o compromisso de agir com rapidez e eficácia face às alterações climáticas, por forma a travar o aquecimento global e proceder à descarbonização das respetivas economias, cumprindo assim o objetivo da neutralidade carbónica até 2050.

Este Acordo pretende estabelecer novas respostas às alterações climáticas, tanto no que respeita à redução das emissões de carbono, como no que respeita ao aumento da capacidade de recuperação dos países face às consequências das alterações climáticas, estando previstos meios de capacitação de implementação, desde financiamentos a hipóteses de transferência de tecnologias entre as partes. O Acordo

exige que os países apliquem empenhadamente todas as suas forças por meio de Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDC) de forma periódica e contínua. Os países assumiram o compromisso de periodicamente darem informações sobre o ponto de situação dos seus níveis de emissão, assim como do seu sucesso e/ou dificuldades no seu cumprimento, para deste modo, em cada 5 anos, ser equacionado o grau de progresso global. Foi assim delineado um caminho que terá de ser feito em conjunto, com o compromisso e cooperação de todos, para fazermos frente aos problemas das alterações climáticas e com a maior rapidez possível, pois as suas consequências são cada vez mais frequentes, mais graves e a maior escala, e o tempo é cada vez mais escasso.

O problema das alterações climáticas tem conhecido esforços paralelos com resultados positivos. De facto, temos já fatores positivos para o resolver, como a ambição de o resolver, principalmente graças ao grande impulsionamento por parte dos mais jovens que se demonstram grandemente preocupados e envolvidos, como é exemplo o movimento “Fridays For Future”¹ (FFF – Sextas-Feiras pelo Futuro), assim como também temos cada vez mais líderes em todo o mundo comprometidos a colaborar e a fazer cada um a sua parte.

É sabido que mesmo atingindo a neutralidade carbónica, o Planeta continuará sobreaquecido por muito tempo, dado que os gases com efeito de estufa igualmente permanecem por muito tempo na atmosfera. Deste modo, quanto mais quente mais difícil será para a humanidade sobreviver.

O “zero carbónico” é um conceito praticamente inalcançável, uma vez que grande parte dos processos, incluindo processos biológicos, como a respiração, libertam carbono para a atmosfera. Assim, em alternativa, definiu-se o conceito de neutralidade carbónica com a qual se tenta compensar a libertação de carbono com a sua captação. Ainda estamos longe de chegar ao resultado pretendido, embora este seja o objetivo estabelecido pelo Roteiro Nacional para a Neutralidade Carbónica 2050 “que traça as linhas orientadoras para reduzir os níveis de emissões atuais e aumentar os sumidouros

¹ “ou FFF, é um movimento de greve climática global liderado e organizado por jovens que começou em agosto de 2018, quando Greta Thunberg, de 15 anos, deu início a uma greve escolar pelo clima.” Consultado a 05 de setembro de 2021, em: <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/who-we-are/>

de carbono nacionais até 2050. Aumentar os sumidouros implica que é necessário reforçar a capacidade de sequestro de carbono das florestas e de outros usos do solo, enquanto reduzir os níveis de emissões implica continuar a alterar a forma como utilizamos a energia e os recursos naturais”².

Caminhar para a neutralidade carbónica é uma meta importante para alcançar os objetivos do Acordo de Paris: “limitar o aumento da temperatura (relativamente aos valores de 1990) abaixo dos 2°C e prosseguir todos os esforços para que este aumento médio da temperatura global não ultrapasse 1,5°C.”

Se só atingirmos 50% (meta a atingir até 2030) da redução definida como objetivo, o aumento da temperatura do Planeta continuará a aumentar e só estaremos a adiar o problema, o que se tornará numa verdadeira catástrofe climática.

Segundo autores como Bill Gates, se queremos evitar um verdadeiro desastre climático, os países ricos, os mais desenvolvidos, que são os maiores utilizadores de combustíveis fósseis e, daí, consequentemente, os maiores emissores de carbono, têm de ser os primeiros a atingir a neutralidade carbónica, no máximo até ao ano 2050. Estes países são os que estão melhor equipados financeiramente, a nível de capacidade de pesquisa, melhores laboratórios, equipamentos e universidades para desenvolverem soluções climáticas inovadoras e eficazes, pelo que deverão ser eles a liderar este caminho. Mas, no entanto, os outros têm de seguir o mesmo percurso. Se pararmos a pensar, a olhar o que nos rodeia, o que fazemos, vestimos, comemos, como nos deslocamos, vamos reparar que estamos rodeados de madeira, aço, cimento, plástico e vamos constatar que são produtos provenientes de combustíveis fósseis, que foram produzidos através de processos que libertam carbono, que contribuem todos eles para o efeito de estufa. Dali a exigência de uma responsabilidade social, que deve abranger cada indivíduo na sua consciência e no dever cívico de um comportamento responsável.

Segundo os autores mencionados, o grande perigo que existe é, de facto, pensar que a tarefa do cuidado do Planeta diz respeito apenas a algumas pessoas ou a certas geografias humanas, exonerando-nos duma responsabilidade que é de todos, isto é,

² Consultado a 06 de maio de 2021, em: <https://florestas.pt/saiba-mais/o-que-significa-carbono-zero-e-neutralidade-carbonica/>

como refere o Pacto Ecológico Europeu – PEE “É necessário um novo pacto que reúna os cidadãos, em toda a sua diversidade, com as autoridades nacionais, regionais e locais, a sociedade civil e a indústria, trabalhando em estrita colaboração com as instituições e os órgãos consultivos da EU” (Comissão Europeia, 2019, p.2).

Assim, cada ser humano, cada instituição, cada contexto social, estão instados a responder com atos e atitudes orientados ao cuidado da natureza, o mesmo que dizer, ao cuidado da nossa qualidade de vida. Vários são os exemplos para posturas dignas deste compromisso, designadamente: alteração dos hábitos alimentares e a diminuição dos desperdícios alimentares; a separação do lixo doméstico (papel, plástico e vidro) e o lixo doméstico indiferenciado, que pode ser utilizado para a realização de compostagem caseira, útil para a fertilização da terra; a utilização racional do plástico, métodos vários de reciclagem, o conceito de economia circular; a redução de circulação automóvel com recurso acrescido a meios mais inofensivos, como o andar a pé, de bicicleta, optar por veículos movidos por energia elétrica ou hidrogénio; fazer uma utilização mais consciente do consumo de energia, optando por painéis solares (quando possível), pela substituição das lâmpadas incandescentes por lâmpadas LED, pela substituição de sistemas de aquecimento e refrigeração por bombas de calor; optar pela compra de eletrodomésticos com melhor eficiência energética, entre outros. Isto, como se percebe, passa por um processo de consciencialização, que não requer esforços decididos em Parlamentos. Cada pessoa tem de dar a sua contribuição, cabendo a cada um fazer a sua parte, ser interveniente e participativo; envolver-se e estabelecer primeiro os seus objetivos (e ir alargando-os à medida que os vai atingindo). De seguida, fazer com que os outros se envolvam para que a “rede” vá crescendo e, pressionando as empresas fazer escolhas seletivas do que consome, para que assim o número de pessoas que pensa no Planeta continue a crescer e deste modo também cresça uma economia limpa. É necessário “desinvestir no passado e reinvestir no futuro” (Figueres & Carnac, 2020, p.165).

Aqui, mais uma vez, salienta-se a importância da educação (formal, não formal e informal com os seus processos de intervenção intencional no projeto antropológico (Baptista, 2008). Na linha da educação informal, lembremo-nos, por exemplo, do impacto dos meios de comunicação social ou do impacto social das empresas e de

instituições religiosas. É, pois, um movimento circular que, do ambiente pequeno e mais íntimo, se alarga aos vizinhos próximos e abraça o inteiro Planeta.

Claro está, porém, que os compromissos maiores, à escala mundial, dizem mesmo respeito às instituições competentes. Isto, pelo elevado nível de custos de investimento que implica, quer na linha da investigação e da produção de soluções, quer na busca de consensos e de tomadas de decisão, com repercussões mundiais, nacionais e locais. Neste sentido, a Estratégia de Biodiversidade da EU para 2030, considera “O investimento na investigação, na inovação e no intercâmbio de conhecimentos será fundamental para recolher os melhores dados e desenvolver as melhores soluções baseadas na natureza” (2020, p.20).

Por este motivo, esta realidade é um dos obstáculos existentes face à implementação de outras fontes de energia, como as energias renováveis. Mas ela, de jeito algum, pode permanecer um eterno obstáculo. Antes pelo contrário, devemos quanto antes começar por utilizar o mais possível as alternativas limpas de que dispomos e continuar à procura de outras para, desta maneira, aproximarmo-nos das nossas emissões zero. Certo é que a base, o ponto de partida é mesmo a energia, pois ela é necessária para quase tudo, e deverá ser limpa e a custos acessíveis. “Para os países pobres prosperarem, o mundo precisa de produzir mais energia, mas esta tem de ser isenta de emissões de gases com efeito de estufa” (Gates, 2021, p. 13), mas para tal, “(...) todos os cidadãos desempenham um papel central. As alterações climáticas só podem ser enfrentadas se as pessoas participarem ativamente, enquanto consumidores e cidadãos” (Comissão Europeia, 2020, p. 6-7). Temos, pois, que percorrer caminhos para a sustentabilidade do Planeta.

2.3. Caminhos para a Sustentabilidade do Planeta

Como referimos nos pontos anteriores, em pleno século XXI, chegámos a uma preocupante situação de tão elevados valores das emissões de gases com efeito de estufa. Os países subdesenvolvidos são, como sempre, os mais prejudicados e os que

mais sofrem, são os mais “atacados” por inundações e seca extrema. O objetivo é atingirmos, a nível global, o valor de zero de emissões de carbono até 2050 – Acordo de Paris, Acordo Verde Europeu, Agenda 2030, ODS, COP 21, entre outros – o que implica que todos (cada pessoa) tenhamos de mudar a nossa forma de viver, desde o cultivo dos alimentos, à produção de bens, aos meios de transporte, entre outros. Aqui a energia tem um papel crucial no desenvolvimento da civilização moderna. No entanto, o mundo tem de produzir mais energia isenta de emissões de gases com efeitos de estufa, tem de produzir energia limpa, para que os mais pobres possam crescer e desenvolver. “Estamos na década decisiva” (Figueres, 2020, p.23).

Em finais da primeira década do século XXI, sobretudo nos Estados Unidos, jovens começaram a manifestar-se contra as empresas ligadas aos combustíveis fósseis. Mas à época pouca relevância lhes foi dada. Segundo Figueres & Carnac, Bill Gates, entre outros, alcançar a neutralidade carbónica implica uma mudança radical e generalizada passando por alterações de políticas governamentais, tecnologia, uma maior busca de novas soluções, de novas alternativas. A capacidade de abastecimento tem de crescer para poder fornecer um maior número de pessoas. É necessário um maior comprometimento por parte dos governos para investirem mais na investigação de soluções energéticas limpas. A nível de retorno económico, o investimento em energia limpa e na sua investigação, é um processo lento, pois é, um investimento a longo prazo.

Reafirmamos que a Pandemia da Covid-19, que assola o mundo, contribuiu relativamente para a diminuição dos níveis de densidade carbónica na atmosfera. Mas isto deveu-se apenas, e infelizmente, a fatores que têm a ver com mortes, reflexos do confinamento, limitações de circulação e de tráfego (terrestre, aéreo e marítimo), redimensionamento da atividade económica, industrial e comercial. Quer dizer que isto não resultou de um comportamento intencional e assumido pelas pessoas singular e coletivamente. Por isto, para podermos continuar esta redução, necessitamos de inovação, de novas soluções tecnológicas, como desenvolvimento de técnicas de remoção de dióxido de carbono da atmosfera, de produção de energia limpa e acessível, de produção de cimento, de aço, de carne e outros com recurso a um baixo nível de emissões, soluções que “terão de provir de áreas de conhecimento específicas, como engenharia, física, ciência ambiental ou economia, entre outras” (Gates, 2021, p.250).

Paralelamente a esta realidade, temos de ter em conta os 17 ODS em que a melhoria do nível da qualidade de vida dos mais pobres é um dos objetivos a alcançar e pelo qual muito temos a fazer. O espaço de dignidade reservado a todos os seres humanos, sem exceção de ninguém nem de geografias humanas, reflete melhor o sentido de corresponsabilidade de cada ato singular pró ou contra o Planeta. Mas, para esta melhoria se tornar prática, a energia é, como sabemos, fundamental, o que implica um grande aumento na sua produção.

O aumento da produção de energia não pode, porém, funcionar como um obstáculo face à transição energética de que necessitamos. Esta transição energética é um processo demorado, mas é uma necessidade imergente e pela qual todos temos de lutar e contribuir, pois ela tem de ser feita em tempo útil. Os governos têm de se aliar e em conjunto investirem e estimularem a investigação, a inovação e a produção de conhecimento, pois estas “são fundamentais para o processo de definição de políticas sólidas de combate e de adaptação às alterações climáticas” (RNC2050, 2019, p. 70).

Como defende Bill Gates (2021), um dos obstáculos a esta transição é o facto de em muitos países a legislação estar ultrapassada, desajustada, tanto a nível fiscal como ambiental. Muitas das leis existentes a nível ambiental não foram elaboradas e implementadas a pensar no clima. Começam agora a ser revistas algumas delas e, neste entretanto, vai-se tentando enquadrar nas mesmas as atuais necessidades.

Outro entrave bastante evidente é o de a inovação energética ser um processo lento e demorado em termos de rentabilidade económica. Mas importa aqui dizer que estamos perante uma necessidade urgente de investir no clima de igual forma como investimos na saúde e na educação, como defende Figueres & Carnac (2020). Se não encararmos de frente esta necessidade como uma prioridade, pois estamos perante uma ameaça à sobrevivência da humanidade, o aquecimento global levará a um grande aumento do número de pessoas pobres e a um generalizado e acentuado decréscimo da qualidade de vida global. Como esta mudança é uma tarefa difícil, com custos de investimento avultados, e como já referimos, de retorno financeiro a longo prazo, é fundamental a existência de uma cooperação global.

Aqui, realçamos a importância do Acordo de Paris, com o comprometimento de mais de 190 países, em que cada um fará a sua parte (estabelecida no Acordo) para a redução das emissões de carbono e com o objetivo de a EU alcançar a neutralidade carbónica até 2050, por meio de uma:

“transição socialmente justa, eficiente em termos de custos e que assegure a participação ativa dos cidadãos, assumindo uma mensagem clara de mudança de paradigma em termos de modelos de produção e consumo, alterações na forma de perspetivar os fluxos financeiros e a investigação, inovação e conhecimento, e alinhando a ação em áreas-chave, desde a energia - com particular enfoque na relevância das energias renováveis e da eficiência energética - à mobilidade, ao papel dos edifícios, da indústria e de uma adequada gestão agroflorestal”.

(RNC2050, 2019, p. 8).

Ainda sobre a neutralidade carbónica desejada, estabelecida, temos sim que elaborar planos para anular as emissões na produção energética, na atividade agrícola, na produção de materiais como o plástico, o cimento e o aço, nos transportes (na sua totalidade, sejam privados, públicos, terrestres, aéreos e marítimos), no aquecimento e refrigeração. Na realidade, a emissão de carbono na atual produção energética, apesar de ser a mais falada e discutida, não é a que apresenta o valor mais elevado. Mas, como todos os outros fatores estão na sua maioria dependentes da energia, esta toma o lugar de destaque, para além de que se torna mais evidente a necessidade de mudança em diversas áreas, assim como a elaboração de planos e busca de soluções em todas elas.

Os custos das soluções, opções e alternativas disponíveis e chamadas de verdes ou limpas são ainda, na grande maioria, se não na generalidade, mais elevados face às poluentes. Esta diferença dificulta a sua implementação tanto por parte de governos como de pessoas individualmente. As taxas verdes aplicadas são ainda mais caras do que as aplicadas às alternativas convencionais, pelo que se torna num impedimento ainda maior quando temos de optar pela descarbonização. Os estudos devem incluir cálculos que permitam quantificar os custos de implementação das alternativas limpas,

para assim ser possível sabermos quais as ações que podem ter maior impacto no corte das emissões. É certo que ainda não temos alternativas para tudo, mas podemos optar por utilizar as que atualmente dispomos, continuando, como é obvio, o estudo e a investigação na busca de novas descobertas.

A nível de combustíveis para automóveis e para aviões já temos alternativas. Também já existe, na Suíça (Gates, 2021), um dispositivo para limpar a atmosfera pelo processo de aspiração do dióxido de carbono existente. Este dispositivo ainda é único, é bastante dispendioso, para além de a sua eficácia não estar plenamente comprovada. Mas por que não calcularmos a quantidade de emissões mundiais para de seguida calcularmos o custo da sua renovação com este sistema de Captura Direta do Ar (CDA)?

A eletricidade, como bem essencial, tem de ser acessível a todo o mundo e a todos, o que implica ainda o alargamento da atual rede, pois existem ainda países sem eletricidade ou só com algumas zonas eletrificadas. Então, temos de ter consciência da realidade. Por um lado, o fornecimento de eletricidade tem de crescer, de ser alargado; por outro, apesar de não ser responsável pela maior percentagem de emissões de gases com efeito de estufa, é ela que alimenta todos os outros setores. Logo, se conseguirmos ter uma fonte de energia limpa, automaticamente os outros setores se tornarão se não limpos na totalidade, pelo menos passarão a ser significativamente menos poluentes. Mas também é certo que uma troca por uma opção limpa, verde, tem de ser igualmente (ou mais) fiável e acessível.

Uma vez que atualmente os combustíveis fósseis fornecem 2/3 da eletricidade mundial e as energias solar e eólica representam 7%, levam a que o carvão e o gás natural sejam os combustíveis de eleição dos países em desenvolvimento (Gates, 2021). Será que poderemos, contrariando a preferência, produzir a eletricidade necessária sem a emissão de gases com efeito de estufa? Poderemos colocar em prática as políticas e as inovações necessárias para expandir a produção de energia solar e eólica? Como o objetivo é reduzir as emissões a zero e o uso das energias solar e eólica nem sempre é viável, uma vez que temos zonas em que nem sempre há sol e/ou vento, suficientes, teremos de optar em função das necessidades e das condições da zona, bem como, optar por outras alternativas como a energia nuclear. A favor deste tipo de energia, o argumento fundamental em sua defesa, na perspetiva do autor já citado, “é a única

fonte de energia isenta de emissões de carbono capaz de produzir eletricidade dia e noite, o ano inteiro, em qualquer lugar da Terra, com provas de funcionamento a grande escala” (Gates, 2021, p. 94).

Como o aproveitamento das energias renováveis não é igual ou até não é viável em todas as zonas do mundo (temperaturas baixas e poucos ventos), para obtermos uma transição a 100%, teríamos de retirar grande parte dessa energia que é produzida nas zonas mais favoráveis e fazê-la chegar às restantes zonas. Para tal ser concretizado, teriam de ser construídas novas linhas de transmissão, que na realidade é uma tarefa muito demorada e dispendiosa. Outro obstáculo deve-se ao facto de em certas situações existir a necessidade de uns países terem de ir buscar energia a outros, o que tornaria uns dependentes de outros. Assim, como as energias renováveis são intermitentes, pois, como já referimos, na sua maioria estão dependentes do sol e do vento, enquanto a necessidade é constante, para armazenar energia temos como alternativa a utilização de baterias; mas estas são demasiado caras e de curta durabilidade, para além de que o seu descarte implica outro problema de poluição. Esta intermitência sazonal, mais os seus elevados custos de armazenamento, geram outros problemas, principalmente para os grandes consumidores de energia, que são o risco de sobreprodução no verão e o de subprodução no inverno. Para compensar esta intermitência e como as zonas costeiras são geralmente bastante ventosas, poderão ser colocadas turbinas de captação de vento no mar e noutras zonas aquáticas e assim produzir eletricidade para pelo menos fornecer energia aos locais mais próximos. Já existem algumas instalações deste género, a sua grande maioria na Europa (Gates, 2021), mas representam, ainda, uma percentagem muito reduzida face às necessidades e à capacidade de crescimento desta rede.

As alternativas às energias renováveis, mesmo que sejam só utilizadas para compensar a já referida intermitência, são por exemplo as centrais de gás natural, que poderão ser ligadas e desligadas consoante as necessidades. Mas o grande problema é que todas estas alternativas existentes não são alternativas limpas, verdes.

Para atingirmos o nosso objetivo de carbono zero até 2050, as energias renováveis são fundamentais e devem ser implementadas o mais cedo possível, mas desde que sejam economicamente viáveis. Ainda segundo Bill Gates, a hipótese de instalações de

linhas elétricas de longa distância para transmitirem corrente de umas zonas para outras, é uma hipótese que não agrada a muitos, pois para além de ser de elevado custo e de demorada implementação, seria uma hipótese que envolveria demasiadas pessoas e entidades só para escolher as rotas e obter permissão de passagem e de instalação dos postes. Como alternativa a este sistema de transmissão aérea, feito por postes e cabos, temos a distribuição subterrânea só que esta é ainda menos viável, pois implica custos muito mais avultados.

Com base nesta realidade, com todos estes obstáculos, o que temos, o que podemos e o que devemos fazer por forma a contribuirmos para acelerar a transição até 2050?

A implementação das energias renováveis – ODS 7 – atuais e a sua distribuição têm de ser utilizadas o mais possível e quanto antes, pelo que para isso temos de trabalhar juntos, a nível de localidades independentes umas das outras, mas com a noção de que é a forma mais acessível e rápida para acelerarmos a transição até 2050. Temos de agir quanto antes ou não vamos a tempo. A ciência e a tecnologia, a investigação têm de continuar no sentido de encontrarem outras alternativas limpas e, se possível, mais acessíveis.

A utilização de energia nuclear (pelo método de fissão), como já acima foi referido, é uma fonte isenta de emissões de carbono, com capacidades de produção contínua, ao contrário das energias renováveis; alternativa que ocuparia menos espaço e que implicaria também menos custos. Mas aqui também temos fatores negativos. Como referimos, os custos poderão ser menores, mas mesmo assim elevadíssimos; o combustível usado é o urânio e poderá ser convertido em armas; o seu desperdício é perigoso e difícil de armazenar; e ainda o fator negativo de riscos de acidentes, como já aconteceram no passado em Chernobil (Ucrânia, 1986), em Fukushima (Japão, 2011) e em Three Mile Island (Estados Unidos, 1979). Saliente-se, contudo, que estes acidentes aconteceram essencialmente devido ao erro humano.

Estudos são realizados no que respeita às centrais atualmente existentes com vista a um menor risco de acidentes, mas saliente-se que ainda se trata, também de um processo muito demorado até que possa ser implementado. Paralelamente, existem

estudos mais promissórios a nível da energia nuclear pelo método de fusão. Salientamos que existem projetos de criação de reatores para este fim, de entre os quais destacamos o ITER (International Thermonuclear Experimental Reactor), situado em França. Apesar deste projeto estar em desenvolvimento desde 2010, os cientistas esperam que este “esteja em condições de gerar o primeiro plasma durante a próxima década, e calculam que consiga produzir dez vezes mais energia do que a necessária para o seu funcionamento até finais de 2030” (Gates, 2021, p. 98). Este método com perspetivas de implementação a médio, longo prazo, baseia-se num processo de utilização de hidrogénio, fator de relevante importância, pois poderá levar à produção de combustível abundante e a baixo custo, para além de que este método poderá implicar menos riscos de desastres e menores níveis de contaminação.

Saliente-se ainda, como refere Figueres & Carnac (2020), que as cidades terão de ser repensadas e reorganizadas de forma a incluir mais e maiores zonas verdes. Em termos de construção, os edifícios deverão ser projetados de forma a promoverem a eficiência energética e aumentarem a redução de custos; deverão ser tidos em conta elementos como a orientação solar, para se tornarem frescos no verão e quentes no inverno e serem projetados de forma a terem capacidade de armazenamento de água que será aproveitada para as necessidades básicas; as construções deverão ser o mais possível estanques, tendo vidros triplos e portas de alta eficiência, entre outros.

Os complexos problemas e desafios relativos à Sustentabilidade do Planeta empenham também a educação que tem um lugar de destaque. Assim, a questão da Sustentabilidade do Planeta, do cuidar da casa comum, deve ser incluída nos programas educativos, cujos conteúdos deverão ser reformulados, mas de forma generalizada, pois só assim poderemos obter resultados satisfatórios. Mais ainda, como afirma Isabel Baptista:

“as comunidades possuem uma pluralidade imensa de recursos educativos, formais e não-formais. Importa então valorizar esses recursos, colocando-os ao serviço das necessidades de formação de cada cidadão, encorajando os diversos atores sociais

a participar em redes de cooperação ativa, conducentes a uma maior rentabilização do conhecimento” (Baptista, 2005, p. 70).

No seguimento do desafio proposto pela autora, sublinhamos o papel da educação, na pluralidade das suas formas, para a promoção de uma maior consciencialização sobre as questões relativas à sustentabilidade do Planeta.

Capítulo III – Educação e Sustentabilidade do Planeta

3.1. Princípios de uma Educação para a Sustentabilidade

Quando falamos em Sustentabilidade do Planeta não nos estamos a referir a algo de novo, a um problema que surgiu recentemente, mas sim a um problema que começou a ser falado e a levantar questões já na década de 60. Segundo António Almeida, “(...) continuamos a construir as nossas vidas sob a influência profunda dos seus axiomas (dogmas), a começar pela confiança implícita no processo contínuo” (White, 1967, as cited in Educação Ambiental, a importância da dimensão ética, Biblioteca do Educador, 2007, p. 36).

Certo é, que atualmente o aquecimento global e as alterações climáticas são preocupações à escala mundial – ONU, EU, UNESCO, OMS, FFF, Greenpeace, ... – e que têm de ser tratadas não só a nível governamental, como também a nível das comunidades locais e a nível individual.

Diariamente ouvimos as preocupações e os alertas manifestados pelo Secretário-Geral das Nações Unidas, pelos representantes da EU, da UNESCO entre outros, relativamente a que cada vez mais e com mais frequência somos assolados por fenómenos naturais, como inundações, tempestades, secas, entre outros, e todos eles com mais violência e consequências cada vez mais graves, afetando principalmente os mais vulneráveis, o que dificulta ainda mais a sua melhoria de qualidade de vida. E certo é que estes acontecimentos são consequência da ação humana que durante séculos tem crescido e desenvolvido, sempre em prol do seu bem, partindo do princípio de que os recursos da natureza são inesgotáveis. A prova de que tal não é verdade está a mostrar-se cada vez mais evidente. Usámos e abusámos dos recursos que o Planeta nos tem proporcionado, até ao limite e em muitos casos chegando mesmo a esgotá-los. Segundo Figueres e Carnac, “(...) só nos últimos 50 anos, catapultámos a Humanidade e o Planeta da benévola época holocénica para o Antropoceno (...) Os seres humanos são, pela primeira vez, os impulsionadores principais das alterações climáticas em larga escala no Planeta” (2020, p.33). O número de espécies em vias de extinção é cada vez maior,

muitas já se extinguíram e muitas estão a sofrer mutações nunca vistas. Chegámos a um ponto em que a continuidade da espécie humana está, também, em risco.

Neste entendimento, temos, todos, uma grande missão pela frente, que implica o envolvimento comprometido de todas as pessoas e uma mudança que começa pela alteração dos nossos hábitos e do nosso modo de vida no dia a dia. É nosso dever e obrigação (já não pode ser opção) mudar, começando por deixar de fazer parte de sociedades consumistas, cegas, egoístas e de costas viradas para a realidade, para a natureza. Todos os cidadãos têm de ser responsáveis, ativos, unidos e participativos, envolvendo-se e estabelecendo, assim, um enorme compromisso que tem como objetivo, a construção de sociedades sustentáveis e equitativas. “Enfrentar o desafio das alterações climáticas tem de começar a fazer parte de uma nova história das aspirações, do empenho e da renovação do ser humano” (Figueres & Carnac, 2020, p. 190).

Neste contexto, o ensino e a educação desempenham um papel vital, dando o seu tão enorme contributo. Sim, pois não nos podemos esquecer, de que a educação é a base de tudo, ela é um dos pilares fundamentais para a construção de valores e para a formação da pessoa como ser responsável, consciente, autónomo, com capacidade e poder de decisão e que só depois vem a política, a economia e tudo ademais. Se, como já referimos, começarmos a inculcar princípios, a transmitir conceitos e atitudes e a dar o nosso próprio exemplo aos mais pequeninos, eles vão crescer de uma forma mais consciente e mais próxima da natureza, vão saber cuidar, cuidar deles, cuidar do que é deles e de todos. As crianças são poderosas para o crescimento deste sentimento do cuidado, transmitindo-o à família, aos amigos e à comunidade. Mas, quando salientamos a educação, como elemento fundamental na questão da Sustentabilidade do Planeta, não nos referimos somente às crianças, mas sim a uma educação que é de todos e de todas as idades, assim como, de nós próprios.

A vida ensina-nos e nós aprendemos e aprendendo ensinamos a outros, e só assim conseguiremos construir a tão enorme rede de que necessitamos, uma rede única, global, a rede do cuidado planetário. “(...) a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social” (UNESCO, 1996, p.152).

Quando nos referimos a Educação para a Sustentabilidade temos, logo à partida, de ter em conta de que se trata de um processo participativo e inclusivo que visa a equidade e que tem de estar, sempre, em sintonia com a DUDH (1948). Educação para a Sustentabilidade é um processo de aprendizagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, processo este que se desenrola ao longo da vida, em contexto escolar e extraescolar (trabalho, comunidade, locais de culto, locais de convívio, etc.) e em todas as idades. A educação tem de se envolver com a realidade, com os problemas da atualidade, com a sociedade e com a consciência plena de que desempenha um papel vital neste tão atual processo de mudança que todos atravessamos e necessitamos. Cabe à educação formar cidadãos plenos e conscientes de que o Planeta não é nosso, pelo contrário, nós humanos é que lhe pertencemos. Neste sentido, “o desenvolvimento de uma política de educação para a sustentabilidade e de sensibilização para a adoção de práticas ambientalmente adequadas” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017) foi uma prioridade do Programa do Governo Constitucional, com vista a uma melhor e maior eficácia da política do Ambiente.

Assim, todo este processo educativo deverá começar por uma consciencialização da necessidade de abandono/alteração de comportamentos tidos até aqui como “normais” e passar à promoção da alteração destes comportamentos por outros, mais conscientes e mais sustentáveis. Ou seja, a Educação para a Sustentabilidade é um processo coletivo, em que todos, independentemente de diversos fatores, como a idade, etnia, crença, situação geográfica, entre outros, somos cidadãos e instituições/organizações, informados, ativos e que nos envolvemos comprometidamente neste processo de “recuperação”, de conquista de um mundo saudável e sustentável. Um compromisso que, sendo de todos, se torna especialmente pertinente no âmbito da Pedagogia Social.

3.2. Educação Ambiental e Pedagogia Social

Como já a referimos, a educação é um direito fundamental de todos (DUDH, 1948, Artº. 26), um bem comum acessível a todos e ao longo de toda a vida (Azevedo, 2009), dentro e fora das escolas, nas comunidades e com elas. Atualmente, para além de gratuita, é obrigatória até à conclusão do ensino secundário e/ou à idade de 18 anos (Decreto-Lei nº. 176/2012, de 2 de agosto). Cabe às instituições de ensino formar cidadãos de igual modo, independentemente da sua condição social, raça ou ideologia (de carácter religioso, social ou político), promovendo a igualdade de oportunidades, de integração (dentro e fora da escola), a mobilidade social, a autonomia e transmitindo-lhes princípios e valores como justiça, igualdade, lealdade, disciplina, amizade, partilha, liberdade e paz.

Defende Isabel Baptista:

“A educação não pode, de facto, ignorar a questão social. Sobretudo numa altura em que os grupos humanos vulneráveis se tornam cada vez mais vulneráveis, ao mesmo tempo que novas formas de pobreza e de vulnerabilidade colocam em risco o acesso à educação e o direito de aprender. Fenómenos como o desemprego, o crescente número de pessoas inativas, a redução de rendimentos do trabalho e o envelhecimento progressivo da população, representam, sem dúvida, um desafio incontornável em termos educacionais. Neste contexto, importa destacar os riscos referentes à *pobreza infantil*, enquanto forma específica de pobreza que afeta o desenvolvimento das crianças no curto e no longo prazo.”

(Baptista, 2013, p. 113).

Reconhece-se, pois, que a educação faz a diferença entre as pessoas, logo, deve ter sempre em conta a equidade e a inclusão, ter como objetivo o desenvolvimento pleno da pessoa, capacitando-a para uma vida ativa, participativa e de qualidade (a nível pessoal, familiar, social e profissional). Para tal, as pessoas – educadores, educandos, família, comunidade, instituições – devem envolver-se e comprometer-se no processo de ensino/aprendizagem, partindo sempre do princípio de que o outro é um ser com

capacidades e essas capacidades têm sempre de lhe ser reconhecidas, isto, para além de este processo ser iminente e individual (subjetivo), no qual a Pedagogia Social desempenha um papel primordial. Pois, como refere Adalberto Carvalho e Isabel Baptista (2004), a Pedagogia Social fornece as ferramentas necessárias para a pessoa alcançar o bem estar pleno, uma vez que é uma Ciência da Educação que estuda os processos de educação ao longo da vida, como forma de saber, de conhecimento e de ciência, isto é, que enquadra todos os processos de aprendizagem sempre com o sentido da solidariedade social (em contexto social e comunitário) e que tem sempre em conta o espírito da dádiva, da hospitalidade e de respeito em relação ao outro.

A Pedagogia Social “é uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação” (Baptista, 2008, p. 1) que abrange diversas áreas de intervenção como a “educação permanente, a formação laboral e ocupacional, a educação no/para o tempo livre, a animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário, a educação especializada e a educação cívico-social” (Caride, 2005, as cited in Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações, 2016, p. 35). Atuando nestes campos, a lógica da Pedagogia Social é encarar a humanidade como condição, proteção e promoção da qualidade de vida, a integração sociocomunitária e acautelar conflitos.

Neste sentido, e como na sociedade há sempre desajustes que se refletem principalmente nos mais desfavorecidos, pois como é espetável estes são mais frágeis, o mesmo acontece em contexto escolar. Assim, os Pedagogos Sociais, como profissionais capacitados de um conhecimento prudente e responsável ao serviço do outro, dos mais vulneráveis, que atuam dentro e fora das escolas, têm de entrar em ação, de intervir e de pensar de imediato por forma a prevenir e solucionar situações – violência, conflitos, discriminação e abandono escolar –, favorecendo a reinserção/inclusão daqueles que de alguma forma sofrem de exclusão social. Todas as pessoas têm que ser tratadas como seres ativos e não como meros recursos, meros beneficiários.

Certo é que a educação é a base do desenvolvimento. Mas não basta ter apenas consciência dessa realidade. É necessária uma mudança na sociedade, assim como é necessário incorporar estratégias educativas que facilitem essa transformação social.

“Temos de continuar a dedicar muita inteligência e muito coração à reconfiguração de um Estado social e de um serviço público de educação que estimulem uma cidadania ativa e livre, solidária e aberta ao inesperado, que não a iniba, abafe ou apenas controle. A mesma inteligência e coração que afinal temos de continuar a dedicar a criar e recriar espaços públicos de permanente reconstrução dos laços humanos e da solidariedade, por onde circula uma educação comprometida com o desenvolvimento de cada um e de todos, muito para lá dos funcionalismos tecnocráticos e economicistas que nos têm dominado.”

(Azevedo, 2015, p. 5).

Ou seja, a escola tem de ser inclusiva, sempre! A escola não se pode limitar a unicamente transmitir conteúdos – muitas vezes desajustados da realidade da comunidade. Para garantir o sucesso e o bom desempenho dos alunos, ela tem de se “moldar”, pois, cada aluno tem de se sentir integrado, e os recursos e métodos de aprendizagem utilizados têm e devem estar relacionados com o seu contexto social. As estratégias e os conteúdos educativos têm de ser ajustados no sentido da promoção da coesão social, por forma a que as desigualdades e a exclusão sejam ultrapassadas ou pelo menos maioritariamente minoradas.

No seguimento da posição dos autores citados, Isabel Baptista e Joaquim Azevedo, entendemos que a educação tem de ser profundamente analisada, retificada e ajustada com vista a superar essas desigualdades e discriminação, e ter sempre em atenção que todos somos pessoas e que como tal, independentemente da nossa origem, condição social, sexo, raça, crença, todos temos os mesmos direitos, deveres e obrigações, assim como, oportunidades. Alunos, pais e encarregados de educação têm de se sentir satisfeitos com a escola, com os professores e funcionários. Todos vivemos em sociedade e nela todos somos atores (pessoas, instituições e comunidades) com a responsabilidade de cada um desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e, para isso, todos temos de comunicar (não é uma só pessoa) tendo sempre por base princípios como a partilha, a parceria, a igualdade e o saber participar/colaborar em

equipa, pois para se criar comunidade tem de haver sempre local comum, algo comum. Seja na escola, na comunidade, na família, todos temos de aprender a viver uns com os outros e com todas as nossas diferenças e/ou semelhanças, que como defende Isabel Baptista (2010), esse saber receber do outro e saber estar disponível para o outro é hospitalidade, que é um valor estruturante dos valores sociais.

Os pedagogos sociais, como profissionais do humano e da relação – para quem ser responsável é ser capaz de responder com o sentido de prazer – têm a grande responsabilidade de dar contributo à comunidade e ao plano de educação. Em educação, temos de nos focar e promover a educação inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida, trabalhando, sempre, no sentido da inclusão plena com vista ao alcance de um crescimento inteligente, sustentável, inclusivo e justo. As instituições educativas têm de ser vistas como locais de aprendizagem mútua, aprazíveis e cativantes. A educação tem de se reinventar, para uma “educação mais ativa, popular, libertadora, cooperativa, livre, democrática e holística, adequada às culturas e etnias do mundo contemporâneo” (Vieira e Vieira, 2016, p. 105).

Como é referido no Referencial para a EA para a Sustentabilidade referente à educação escolar, a EA é “parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como, no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI” (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, 2018, p. 5).

Desde a Conferência de Estocolmo (1972), as questões ambientais foram levantadas, tanto como foi recomendado um esforço neste sentido por parte da educação de jovens e adultos, com particular destaque para os mais desfavorecidos, para assim, “fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana” (Declaração de Estocolmo, Princípio 19, – ONU, 1972). Também é do nosso conhecimento que em 1989, com a Reforma do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº. 286/89), foram estabelecidas orientações para os currículos escolares no campo

da cidadania, assim como, em 1996 foi implementado o Programa Eco Escolas (ABAE), para além de que dispomos de escolas com Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Ao lado destas recomendações no âmbito Ambiental, muitas outras poderíamos aqui referir, mas o que importa é que *in loco*, apesar de estar prevista a inclusão da questão Ambiental como fazendo parte do currículo no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a realidade é que na prática tal não se verifica ou fica muito longe do necessário.

Em suma, todos temos de contribuir com a nossa parte e de chamar a necessidade de EA, começando pelos mais jovens mais rapidamente esta rede crescerá, pois assim mais facilmente eles apelarão à família, aos amigos e à comunidade no sentido de estes também darem o seu contributo. Cabe, pois, à educação e aos Pedagogos Sociais a missão de formar cidadãos ativos e participativos, conscientes de que do local se chega ao global e de que como refere Papa Francisco (2015), todos temos o dever de saber cuidar da casa, que é nossa, de todos, a casa comum que é o Planeta. É neste sentido que Isabel Baptista (2008) identifica a educação ambiental como um dos domínios estratégicos da Pedagogia Social:

“Na defesa da qualidade ambiental está em causa a qualidade de vida das gerações contemporâneas mas também a das gerações ainda por nascer, dando assim expressão ao respeito pelo futuro enquanto tempo de alteridade por excelência. A pedagogia social pode neste aspecto desenvolver uma colaboração profícua com o que hoje se designa por «educação ambiental», sem, todavia, se confundir com ela.”

(Baptista, 2008, p.23).

No seguimento das teses defendidas por esta autora, insistimos na necessidade de desenvolvimento de estratégias de EA, me particular no âmbito da Pedagogia Social, interessando-nos, conseqüentemente, perceber em que medida esta preocupação está hoje presente ena formação dos pedagogos sociais.

Conclusão

Esta primeira parte do nosso trabalho consistiu numa revisão bibliográfica que nos permitiu colher informação e ensinamentos que serviram de base para a fundamentação teórica do nosso estudo. Nesta sequência, mostrou-se muito importante na medida em que permitiu identificar um conjunto de lentes teóricas fundamentais para o desenvolvimento do estudo empírico.

Com efeito, constatámos que a oferta formativa tem necessariamente de seguir as exigências dos nossos dias, da sociedade em que vivemos, em que se impõem capacidades, nomeadamente a autonomia, a liderança, o sentido de cooperação, entre muitas outras, já que tais capacidades irão mostrar-se necessárias no futuro, pois serão solicitadas no mercado de trabalho. Na verdade, a educação tem de se inovar, ser dinâmica, desenvolver cada vez mais a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e integrar saberes em unidades multidisciplinares, para que os alunos desenvolvam conhecimentos.

Resultou também que se transparece a necessidade de ver efetivar a educação com novos horizontes, como a Educação Ambiental, Social, Cidadania, porventura entre outras componentes, de forma a acompanhar ativamente o desenvolvimento da pessoa e da sociedade, logo, da globalidade.

Neste contexto, reconhecendo a EA como domínio estratégico da Pedagogia Social, foi possível fundamentar a pertinência da oferta formativa nesta área na formação dos pedagogos sociais. Trata-se agora, e tal como mostraremos a propósito do estudo empírico, de perceber em que medida essa preocupação é assumida no quadro da formação académica atualmente existente.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Nesta segunda parte do nosso trabalho, dedicada ao estudo empírico, apresentamos a sua descrição e fundamentação com base na análise dos dados recolhidos no âmbito do estudo de caso, referente à presença da componente de EA na formação inicial de Educadores Sociais, tendo, para o efeito, recorrido ao estudo de um caso referente a uma Escola Superior de Educação, situada na zona Norte do nosso País.

Assim, o primeiro capítulo descreve a fundamentação da opção metodológica, começando por apresentar as questões e os objetivos do estudo, a estratégia de investigação, até aos critérios de análise e apresentação dos dados.

Num segundo momento, procedemos à contextualização da pesquisa, iniciando em breve resenha sobre a Educação Social em Portugal, passando pela diferenciação entre as Instituições de Formação Superior disponíveis no nosso País, seguindo-se, ainda, as caracterizações da Instituição em estudo e dos Atores-Chave que participaram no nosso estudo.

No terceiro capítulo, descrevemos o estudo realizado, apresentando e discutindo os dados recolhidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, bem como consulta de documentos oficiais da Instituição, mais concretamente os seus programas e planos curriculares.

Capítulo I – Justificação da opção metodológica

1.1. Questões e Objetivos de Investigação

Como foi referido na primeira parte, o nosso estudo tem como partida a seguinte questão de investigação:

Em que medida a EA está contemplada na formação inicial de Educadores Sociais?

No seguimento desta questão, para efeitos de estudo empírico, definimos os seguintes objetivos fundamentais:

- Identificar e analisar de que forma a EA está contemplada nos planos curriculares de formação inicial dos Educadores Sociais;
- Identificar e analisar as perceções dos atores sobre a importância da EA na formação inicial dos Educadores Sociais.

Conforme será mencionado posteriormente, para efeitos de processamento crítico dos dados estes objetivos funcionaram como categorias principais de análise, complementadas por subcategorias relativas aos significados emergentes no processo de recolha de dados.

1.2. Estratégia de Desenvolvimento

Tendo em conta a complexidade da nossa questão e os objetivos de investigação pretendidos, em termos metodológicos optámos por um Estudo de Caso com o recurso à pesquisa de natureza qualitativa. Esta nossa opção deveu-se ao facto de o objetivo de estudo se ter baseado em dados recolhidos de um facto/objeto real inserido no seu contexto e de se tratar de uma investigação interessante, relevante e pertinente face à atualidade, assente em princípios como a originalidade, a coerência, a objetividade e

rigor, fatores estes que foram fundamentais para a sua exequibilidade e que reforçaram a nossa escolha, como refere Robert Yin (2009).

A pertinência deste estudo tornou-se tão clara quanto relevante ao versar sobre factos contemporâneos e centrar-se especificamente num grupo de pessoas e numa instituição concreta, cujo objetivo foi o de se obter informações detalhadas e enriquecedoras sobre o tema, com vista a compreender para mudar. Neste sentido, em alinhamento com a reflexão desenvolvida na primeira parte, toda ela fundamentada numa base teórica que nos encaminhou para um estudo de caso, utilizámos, para efeitos de recolha de dados, duas técnicas, designadamente: a análise documental e a inquirição direta de atores.

A primeira técnica utilizada – a consulta documental – teve como objetivo analisar e identificar a presença da unidade curricular de EA na formação inicial dos Educadores Sociais. A segunda – inquirição direta de Atores-Chave – buscou identificar e analisar as perceções dos participantes sobre a importância da EA tanto no seu percurso formativo, como no profissional. Descrevemos mais detalhadamente ambas as técnicas:

a) Análise documental

Com o objetivo de identificarmos e analisarmos em que medida a EA está presente na formação inicial de Educadores Sociais recorreremos a documentos que nos foram gentilmente facultados pelo Coordenador do Curso, assim como as publicações partilhadas nas páginas da internet da Instituição em causa e da respetiva Câmara Municipal.

Assim, passamos a apresentar os referidos documentos:

- I) Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Social (ano letivo 2020/2021);
- II) Ficha da Unidade Curricular de EA (ano letivo 2020/2021);
- III) Página da internet da Instituição de Ensino (junho 2021);

- IV) Informações na página da internet da Câmara Municipal sobre a população e ensino na região (junho 2021).

b) Inquirição direta de atores

Em obediência ao caráter qualitativo do nosso estudo, e com o intuito de perceber as percepções dos diferentes atores sobre a importância e pertinência da EA na sua formação Acadêmica, utilizámos como instrumento de recolha de dados, a entrevista aberta e semiestruturada com base num guião.

Tivemos em conta quanto refere Creswell (2007, p. 190): “(...) em estudos qualitativos, ... o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes... ou faz entrevistas com grupos focais.... Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes”.

Por isso, entendemos ser benéfico para o nosso estudo que os entrevistados respondessem de uma forma natural e espontânea às diferentes questões colocadas, além de o questionário envolver poucas perguntas. Deste modo, a inquirição direta dos atores foi realizada utilizando o método de entrevista aberta (guião em Anexo II e Anexo III).

A nossa preocupação principal junto dos entrevistados foi a de perceber de forma é que eles se posicionam perante a pertinência da Unidade Curricular de EA na sua formação como Educadores Sociais, face à questão da Sustentabilidade do Planeta, e ainda, de que forma esta Unidade Curricular foi operada em termos concretos.

Realizámos, pois, entrevistas abertas e semiestruturadas ao Coordenador da Licenciatura em Educação Social, considerando tanto o seu papel como Coordenador do Curso, como a sua larga experiência no âmbito da Educação Social. O mesmo fizemos a um grupo de quatro alunos acabados de concluir a referida Licenciatura ano letivo 2020/2021), que para este efeito funcionaram como Atores-Chave. Os recém-licenciados entrevistados foram selecionados aleatoriamente de uma turma composta por vinte e dois estudantes; apenas um é do sexo masculino, estando todos em idades compreendidas entre os vinte e um e os vinte e quatro anos.

Segue-se a caracterização dos participantes nas entrevistas, começando pela caracterização do Coordenador do Curso, apresentando dados como formação, situação profissional à data da realização da entrevista e anos de experiência profissional:

- Doutor e Mestre em Ciências da Educação com a especialização em Pedagogia Social; a exercer funções como coordenador e professor assistente da Licenciatura em Educação Social; iniciou experiência profissional em 1999.

No que diz respeito à caracterização do outro grupo de entrevistados, tivemos em conta dados como ano de conclusão da licenciatura, ano em que frequentou a unidade curricular de EA, idade e sexo:

- P1: Concluiu a Licenciatura em Educação Social em 2021; frequentou a unidade curricular de EA no ano letivo 2019/2020; tem 22 anos; é do sexo feminino.
- P2: Concluiu a Licenciatura em Educação Social em 2021; frequentou a unidade curricular de EA no ano letivo 2019/2020; tem 23 anos de idade; é do sexo feminino.
- P3: Concluiu a Licenciatura em Educação Social em 2021; frequentou a unidade curricular de EA no ano letivo 2019/2020; tem 21 anos de idade; é do sexo feminino.
- P4: Concluiu a Licenciatura em Educação Social em 2021; frequentou a unidade curricular de EA no ano letivo 2019/2020; tem 22 anos de idade; é do sexo feminino.

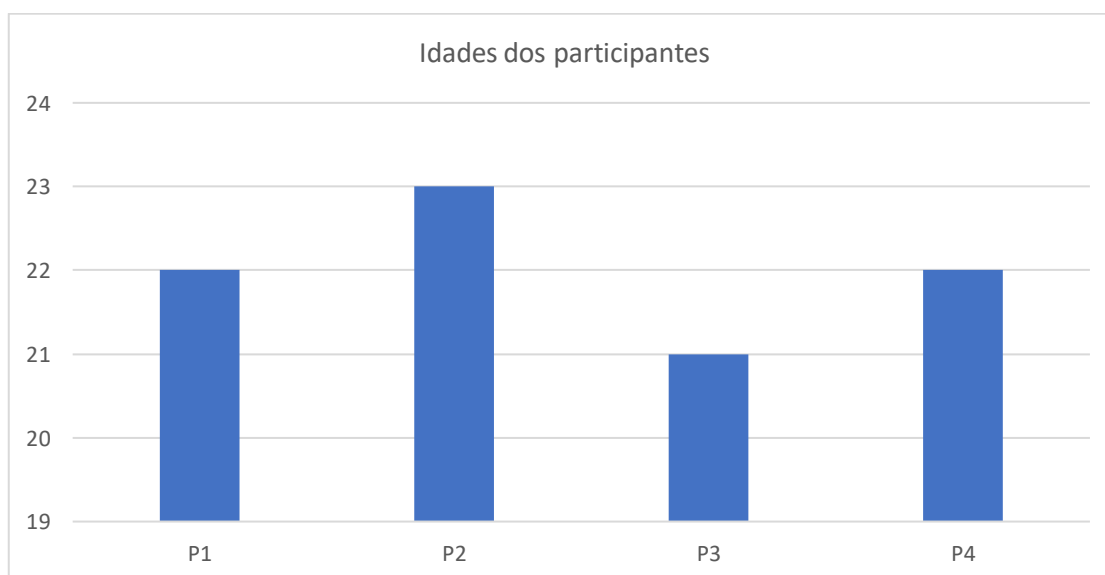
Entendemos ser relevante referir que logo no primeiro contato com a turma foi bem evidente que, tal como já esperávamos, se tratava de uma profissão maioritariamente feminina. Os recém-licenciados inquiridos são de uma faixa etária de adultos jovens, assim como todos os outros elementos da turma.

Damos destaque também à pronta disponibilidade com que o Coordenador de Curso e os quatro recém-licenciados aceitaram o nosso convite a participar no nosso estudo e todos, facto que fica gravado na nossa gratidão.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre julho e setembro de 2021 e tiveram a duração de aproximadamente trinta minutos. Foram realizadas de acordo com as disponibilidades de todos, sendo que a do Coordenador foi realizada à distância e ficou registada em email, enquanto as dos recém-licenciados foram realizadas em conjunto e ficaram registadas em gravação de áudio (com autorização de todos), para assim, nos facilitar nas transcrições.

Elaborámos, por conseguinte, dois guiões (um para o Coordenador – Anexo II, e um para os recém-licenciados – Anexo III) com breves questões, com o objetivo de propiciar uma comunicação aberta e espontânea. As entrevistas aos recém-licenciados foram feitas em grupo e num ambiente descontraído, “... de modo a que os participantes se sintam à vontade para colaborar e partilhar ideias e sentimentos” (Amado, 2013, p. 228).

Gráfico 1 – Idades dos participantes – Atores-Chave



Regalado, 2021

Como se pode verificar no gráfico 1, apesar da idade dos participantes estar compreendida entre os 21 e os 23 anos, o maior número de participantes tem 22 anos.

Nesta sequência, tratamos de todos os protocolos previstos no âmbito do compromisso ético do investigador (CARTA ÉTICA da SPCE, 2020), tendo desenvolvido os contatos necessários, tais como: enviar cartas de apresentação com informações gerais sobre a nossa pesquisa; tratar de obter as autorizações necessárias, nomeadamente, as declarações de consentimento informado, constantes dos anexos.

Assim, o nosso estudo foi pautado por uma conduta responsável, íntegra, verdadeira e ética tendo sempre em conta os princípios do Código de Ética e de Conduta da UCP (Artº. 11º) e da Carta Ética das Ciências de Educação (SPCE), que recomenda:

“Os/As participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação, bem como a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação. Cabe aos/as investigadores/as informar previamente os/as participantes, ou seus representantes legais, sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e possíveis riscos da investigação, dispendo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação”.

Carta Ética da SPCE, 2020, p. 11

Com toda a documentação devidamente apresentada e aceite, os participantes assinaram a declaração de “consentimento informado” (Anexo I), onde consta uma breve e clara apresentação do nosso trabalho de investigação. Entendemos ser de salientar que todos os inquiridos aceitaram participar livremente e com o devido conhecimento da natureza do estudo e das suas posteriores implicações.

1.3. Critérios de Análise e Discussão de Dados

Concluído todo o processo de recolha de dados, partimos para a organização, análise e interpretação de toda a informação recolhida e necessária para a concretização do nosso estudo. Mas, importa lembrar que aquando deste processo de análise, tivemos

todo o cuidado em comparar dados entre si de forma a evitarmos sobreposições, semelhanças ou diferenças que permitissem o “*estabelecimento de relações e a identificação de padrões entre os casos*” (Miles & Huberman, 1994).

Como dito acima, a recolha de dados foi feita utilizando o instrumento de entrevistas abertas com recém-licenciados e Coordenador do Curso. Nesta lógica, processámos os dados recolhidos segundo categorias correspondentes aos objetivos gerais anteriormente enunciados. Tais categorias consideraram as duas perspetivas de análise, nomeadamente, as perceções dos recém-licenciados (sigla P seguida da numeração P1, P2...) e as perceções do coordenador do Curso (sigla C), uma vez que as abordagens de uns são confrontadas com as do outro, permitindo-nos ter uma ideia mais completa da realidade em estudo e dos resultados a produzir.

Para efeitos de apresentação, a descrição e a exposição dos dados analisados são ilustradas com base em quadros sinópticos, que se observam logo a seguir a este ponto, e pela citação de fragmentos de discursos dos atores inquiridos, tentando evidenciar o espaço real concedido à EA na formação de Educadores Sociais, o valor que se lhe atribui e como se percebe a sua importância, em coerência com os objetivos e o objeto de estudo.

Uma vez mais, tivemos em conta as recomendações éticas para a investigação científica em Ciências da Educação, descritas no artigo 11º, alíneas b) e c) do ponto 3, do Código de Ética e Conduta da Universidade Católica Portuguesa (UCP): “*o investigador deve assumir uma conduta ética na sua relação com a comunidade científica, com a instituição de acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participam no processo de investigação*”.

Tratou-se assim de procurar acolher e valorizar a palavra dos próprios participantes., razão pela qual damos destaque aos fragmentos de discurso dos participantes.

Capítulo II - Contextualização de Pesquisa

2.1. Educação Social em Portugal

"Enquanto disciplina explicitamente autónoma, a Pedagogia Social é originária da Alemanha, país que dado o trabalho científico, académico e profissional desenvolvido, fundamentalmente, durante os séculos XIX e XX, influencia em grande medida o modo como outros países refletem a Pedagogia Social, designadamente os que se situam no espaço europeu e ibero-americano, como é o caso de Portugal".

Monteiro, R., 2016, as cited in Camões, 2018, p. 104

Foi neste contexto que nos anos 70 a 90 do século XX, a Educação Social, como área do saber, surgiu em Portugal. A Educação Social no nosso país tem passado por várias referências e graus de formação, que têm levado a que esta ora seja associada ao trabalho social, ora às Ciências da Educação, para além de referir-se a uma profissão relativamente recente.

Assim, foi no ano letivo de 1993/1994 que a Educação Social entrou no Ensino Superior, mas à época, surgiu como bacharelato. Contudo, a primeira licenciatura em Educação Social teve início no ano letivo de 1995/1996, tendo como cofundadores Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista, "também autores do primeiro livro de Educação Social, intitulado *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*, publicado em 2004." (Camões, A., 2018, p. 105). Ambos são marcos muito importantes da Pedagogia Social em Portugal e nossos autores de referência que defendem a inserção da Educação Social nas Ciências da Educação.

Com o passar do tempo outros autores portugueses se juntaram a dar o seu contributo para a produção científica em Educação Social, como é o caso de Sílvia Azevedo, Educadora Social, que em 2011 publicou o seu primeiro livro *Técnicos*

Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional. Assim, outros nomes têm surgido, como é o caso de Ana Maria Vieira que com base na sua tese de doutoramento, em 2013, editou a obra intitulada de *Educação Social e Mediação Sociocultural*.

Assim, atualmente, para além de obras editadas, já podemos encontrar outro tipo de publicações, entre as quais destacamos a revista científica no campo das Ciências da Educação, *Saber & Educar*, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF) desde 1994.

Damos também particular destaque à primeira revista portuguesa exclusivamente dedicada à Pedagogia Social, a *Revista Cadernos de Pedagogia Social*, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, revista de publicação anual desde 2007.

Não podemos deixar de referir ainda a revista *Praxis Educare*, que teve início em 2013 e que se destaca por ser a primeira revista dirigida por Educadores Sociais e “que pretende dar a conhecer a Educação Social, identificar os seus profissionais e o que estes fazem de melhor, evidenciando os seus âmbitos de intervenção, as suas *praxis* e gerar debate e reflexão sobre a Educação Social” (Camões, 2018, p. 106).

Outro marco significativo para a Educação Social em Portugal foi a aprovação, em 2011, no 1º Congresso Internacional de Educação Social da APTSES, do Código Deontológico elaborado sob a coordenação de Bruno Ferreira e de Sílvia Azevedo.

Apesar de não ser vinculativo, o Tratado de Bolonha veio implicar reformas educativas no Espaço Europeu de Educação Superior “com todas as vantagens que trouxe para as profissões e para os profissionais, e nomeadamente para a Educação Social, revelou-se de difícil gestão para a formação dos Educadores Sociais, uma vez que as fronteiras entre algumas profissões, sobretudo da área social e educativa, tornaram-se muito ténues, implicando, como tal, dificuldades em definir um *ethos* profissional específico.” (Camões, A., 2018, p. 107).

Apesar de a Educação Social em Portugal ter iniciado no ano letivo de 1993/1994, a sua oferta formativa tem vindo a crescer significativamente. Deste modo, podemos verificar na Tabela 1, realizada com base nos dados da Direção Geral do Ensino Superior

(SDGE), que atualmente dispomos de 17 instituições de Ensino Superior com oferta formativa na área da Educação Social - 15 cursos do 1º Ciclo (Licenciatura) e 7 do 2º ciclo (Mestrado).

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior com oferta formativa em Educação Social (1º e 2º Ciclo de estudos)

Instituição de Ensino	Designação do Curso	Ciclo de Estudos
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ciências da Educação – Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	Educação Social Gerontológica	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Escola Superior de Educação de Fafe	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Politécnico da Maia - Escola Superior de Ciências Sociais, Educação e Desporto	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo

Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul - Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Superior de Ciências Educativas	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo
Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais	Mestrado - 2º Ciclo
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida	Mestrado - 2º Ciclo
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Educação Social e Intervenção Comunitária	Mestrado - 2º Ciclo
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social e Intervenção Comunitária	Mestrado - 2º Ciclo
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Educação e Intervenção Social	Mestrado - 2º Ciclo
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	Mestrado - 2º Ciclo
Instituto Superior de Ciências Educativas	Educação Social	Mestrado - 2º Ciclo

Regalado, 2021 (adaptado de Camões, 2018 e atualizado em 2021. Fonte: DGEEC³)

Como já referimos, a Educação Social tanto é enquadrada no domínio científico das Ciências da Educação como no das Ciências Sociais, mas como pudemos verificar (Tabela 2), segundo a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) encontra-se quase na sua generalidade enquadrada no campo da Educação Social no Trabalho Social e Orientação.

Contrariamente ao verificado na Tabela 2, na prática os planos de estudos das Instituições de Ensino Superior que atualmente incluem a oferta formativa de Educação Social, a área científica é na grande maioria enquadrada nas Ciências da Educação.

³ Consultado a 05/10/2021 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

Tabela 2 – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação – CNAEF

CURSO / INSTITUIÇÃO	ÁREA CNAEF
Ciências da Educação - Educação Social / Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	CNAEF 142 Ciências da Educação
Educação Social / Escola Superior de Educação Almeida Garrett	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Escola Superior de Educação de Fafe	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / ISCE - Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Escola Superior de Educação Jean Piaget de Nordeste	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul - Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Universidade Portucalense Infante D. Henrique	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico da Maia - Escola Superior de Ciências Sociais, Educação e Desporto	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social / Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação

Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social (regime pós-laboral) / Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social Gerontológica / Escola Superior de Educação de Fafe	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social Gerontológica / Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social e Desenvolvimento Comunitário / Escola Superior de Educação de Torres Novas	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social para a População Sénior / Universidade da Madeira	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação
Educação Social para a População Sénior / Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	CNAEF 762 Trabalho Social e Orientação

Regalado, 2021 (adaptado de Camões, 2018 e atualizado em 2021. Fonte: DGEEC ⁴)

Como já referimos anteriormente e podemos constatar nas tabelas apresentadas, a Educação Social tanto se encontra formalmente enquadrada no âmbito Científico das Ciências da Educação como no das Ciências Sociais.

2.2. Instituições de Formação em Educação Social – ES

Em Portugal a Formação Superior encontra-se disponível em Universidades e Institutos Politécnicos, para além de estes poderem ser públicos ou privados. Nestas diversas instituições as estruturas curriculares e os planos de estudos são idênticos e em

⁴ Consultado a 05/10/2021 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

harmonia com os princípios do Processo de Bolonha, diferindo apenas no facto de os cursos serem mais teóricos nas Universidades, enquanto nas Escolas Politécnicas são mais teórico-práticos.

Atualmente em Portugal podemos encontrar oferta formativa em Educação Social em 28 Instituições Superiores Públicas e Privadas, distribuídas pelas diferentes regiões do País. Entendemos se de relevar que, como se pode constatar na Tabela 3, de entre estas 28, 16 são instituições públicas e unicamente duas são instituições Universitárias (1 pública e 1 privada).

Tabela 3 – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação – Subsistema – CNAEF

CURSO / INSTITUIÇÃO	SUBSISTEMA
Ciências da Educação – Educação Social / Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ensino Superior Privado – Universitário
Educação Social / Escola Superior de Educação Almeida Garrett	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Escola Superior de Educação de Fafe	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Escola Superior de Educação Jean Piaget de Nordeste	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação	Ensino Superior Público – Politécnico

Educação Social / Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Ensino Superior Privado – Universitário
Educação Social / Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico da Maia – Escola Superior de Ciências Sociais, Educação e Desporto	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social / Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social / Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social (regime pós-laboral) / Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social Gerontológica / Escola Superior de Educação de Fafe	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social Gerontológica / Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação	Ensino Superior Público – Politécnico
Educação Social e Desenvolvimento Comunitário / Escola Superior de Educação de Torres Novas	Ensino Superior Privado – Politécnico
Educação Social para a População Sénior / Universidade da Madeira	Ensino Superior Público – Universitário
Educação Social para a População Sénior / Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa	Ensino Superior Público – Politécnico

Regalado, 2021 (adaptado de Camões, 2018 e atualizado em 2021. Fonte: DGEEC)⁵

⁵ Consultado a 05/10/2021 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

Assim, como se pode verificar na Tabela 3, (*Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação – Subsistema – CNAEF*) que a oferta formativa é significativamente maior em Institutos Politécnicos.

Tendo em conta a temática da nossa investigação, entendemos ser pertinente identificar de entre as instituições com oferta formativa em Educação Social quais incluem a componente ambiental. Assim, passamos a apresentar a Tabela 4:

Tabela 4 – Instituições de Ensino Superior com oferta formativa em Educação Social (1º e 2º Ciclo de estudos) – Com/sem oferta em Educação Ambiental

Instituição de Ensino	Designação do Curso	Ciclo de Estudos	Educação Ambiental
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	×
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ciências da Educação – Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	×
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	✓
Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	✓
Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	✓
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	✓
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	Educação Social Gerontológica	Licenciatura – 1º Ciclo	×
Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Educação Social	Licenciatura – 1º Ciclo	✓

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	✓
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	×
Escola Superior de Educação de Fafe	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	✓
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	×
Instituto Politécnico da Maia - Escola Superior de Ciências Sociais, Educação e Desporto	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	×
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul - Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	×
Instituto Superior de Ciências Educativas	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	×
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Educação Social	Licenciatura - 1º Ciclo	✓
Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais	Mestrado - 2º Ciclo	×
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida	Mestrado - 2º Ciclo	×
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Educação Social e Intervenção Comunitária	Mestrado - 2º Ciclo	×
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social e Intervenção Comunitária	Mestrado - 2º Ciclo	×
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Educação e Intervenção Social	Mestrado - 2º Ciclo	×
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	Mestrado - 2º Ciclo	×

Instituto Superior de Ciências Educativas	Educação Social	Mestrado - 2º Ciclo	x
--	-----------------	------------------------	---

Regalado, 2021 (Fonte: DGEEC)⁶

Como se pode verificar na Tabela 4, (*Instituições de Ensino Superior com oferta formativa em Educação Social (1º e 2º Ciclo de estudos) – Com/sem oferta em Educação Ambiental*) constatámos que, atualmente em Portugal, apenas oito instituições têm incluída na sua componente formativa uma Unidade Curricular referente ao Ambiente, para além de que tal unicamente se verifica no 1º. Ciclo de estudos, isto é, nas Licenciaturas. Um dado que consideramos relevante para efeitos de análise e discussão de dados, conforme será sublinhado.

2.3. Caraterização da Instituição em Estudo

Com base na análise referida no ponto anterior, aliada ao fator de proximidade, para efeitos de escolha do caso a estudar seleccionámos a Licenciatura em Educação Social, de um Instituto de Estudos Superiores, privado, situado na região Norte do nosso País.



Figura 1 – *Localização territorial da Instituição* (Fonte: Rei-artur. (2013)).⁷

⁶ Consultado a 05/10/2021 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

⁷ Consultado a 05 de julho de 2021, em:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/LocalRegiaoNorte.svg/699px-LocalRegiaoNorte.svg.png?uselang=pt>

Demos então início ao nosso estudo de campo, partindo de uma aproximação que nos permitisse compreender diversos fatores como, a sua contextualização e pertinência face ao meio/comunidade, qual a procura, qual a sua oferta formativa, entre outros. Numa primeira abordagem ao local, logo à chegada, houve dois fatores que não podemos deixar de relevar. O primeiro foi o facto de nos depararmos com instalações contemporâneas, arias e agradáveis, fator que consideramos importante, pois todos nos sentimos melhor e somos mais produtivos em espaços prazerosos.

De seguida, facilmente percebemos que o Instituto agrupa uma Escola Superior de Educação e uma Escola Superior de Tecnologias e que ambas que assentam em dois valores primordiais da educação contemporânea: a tradição, através da relação de proximidade com o meio e com a comunidade, e a inovação, pela amplitude de perspetivas e ofertas formativas à comunidade.

O Instituto situa-se na sede de um Concelho da região Norte do País, que segundo o que pudemos verificar no site da Câmara Municipal, se caracteriza como um núcleo urbano de elevada concentração populacional e com uma população juvenil (14 aos 24 anos) superior a outras regiões do País, isto é, comparativamente com a média Nacional. Salientamos, ainda, que o Instituto está inserido numa região em que o tecido empresarial e regional são muitos significativos, e que estes manifestam ativamente as suas necessidades, de tal forma que estas pesam consideravelmente nas ofertas formativas da Instituição. Foi neste contexto que a Instituição, iniciou (1985) com uma oferta formativa composta por três cursos, com a duração de três anos e de nível III (Técnico de Informática Aplicada à Indústria; Técnico de Planeamento e Gestão da Produção e Animador Sociocultural).

Com o acréscimo e alterações da procura, face à oferta, a Instituição viu-se “obrigada” a alargar a sua oferta, quer em número de vagas disponíveis, quer em áreas/níveis de formação, alargando e reajustando, conseqüentemente, a sua oferta formativa. Atualmente o Instituto proporciona um vasto leque de opções, desde os denominados de cursos breves (Gestão de Projetos; Gestão de Operações; Project Management Approach; Cursos para Auxiliares de Ação Educativa; Ações de Curta Duração), os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Comércio Internacional; Animação em Turismo de Natureza e Aventura; Desenvolvimento de Produtos

Multimédia; Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação; Acompanhamento de Crianças e Jovens; Lazer Desportivo; Turismo de Saúde e Bem-Estar; Gestão Operacional Hospitalar; Intervenção Social e Comunitária; Contabilidade e Gestão), Licenciaturas (Tecnologias e Gestão de Sistemas de Informação; Gestão; Turismo; Educação; Educação Básica; Desporto), Mestrados (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação: Creche; Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional e Supervisão, Pedagogia e Inovação; Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor; Ciências da Atividade Física e do Desporto; Gestão), Complementos de Formação e ainda uma vasta e diversa oferta de Especializações e de Pós-Graduações (site da Instituição de Ensino).

Pudemos, ainda, verificar que o Instituto está bem estruturado e equipado, tanto a nível de infraestruturas e instalações – como auditório, salas de aula, biblioteca, laboratórios – como no que respeita a material didático e equipamentos necessários e adequados para satisfazerem as necessidades das suas tão diversas ofertas curriculares. Outro fator a destacar, é o de que o Instituto tem estabelecidas várias parcerias, com outras instituições, entidades locais e regionais, que são muito significativas tanto para a execução de projetos de investigação, como para a realização de estágios e para a concretização de parcerias internacionais, como o programa Erasmus, possui também um Gabinete de Orientação Profissional e um programa de atribuição de bolsas de estudo por mérito. No nosso entender, o Instituto está estruturado e munido com o claro objetivo do sucesso de alunos e professores, assim como, de se afirmar como uma Instituição de excelência.

Toda esta informação recolhida permitiu-nos, desde logo, comprovar que no Instituto existem a preocupação e o compromisso de formar com base na tradição e inovação. Assim, é neste Instituto de Estudos Superiores que se posiciona o nosso estudo, sendo o alvo a Licenciatura em Educação Social inserida na Escola Superior de Educação, mais concretamente na Unidade Curricular de EA.

2.4. Caracterização dos Atores-Chave

Como já referimos, as entrevistas foram realizadas a um grupo de recém-licenciados e ao Coordenador de Curso e separadamente, isto é, os recém-licenciados foram entrevistados separadamente do Coordenador do Curso.

Assim, selecionámos de forma aleatória um grupo de quatro recém-licenciados em Educação Social, inseridos numa turma composta por vinte e dois estudantes, com idades compreendidas entre os vinte e um e os vinte e quatro anos. Aqui, consideramos pertinente referir o facto de a turma ter tido um único aluno do sexo masculino. Iniciámos pelas devidas apresentações (de parte a parte), seguidas pela explicação do enquadramento da nossa investigação e de quais os objetivos das entrevistas. Esta etapa decorreu no final do ano letivo de 2020/2021.

Para preservarmos o anonimato, como sugere Bogdan e Bilken (2021), não referimos o nome da Instituição, bem como, a identificação dos entrevistados o que levou à utilização de abreviatura. Assim, para os recém-licenciados entrevistados optámos por utilizar (P) seguido de um número que permita a sua correspondência, para o Coordenador utilizámos (C) e para as questões utilizámos a designação de (Q) também seguida do número correspondente.

Entendemos por bem salientar que facilmente percecionámos que todos os entrevistados estavam disponíveis a colaborar, ainda que tivessem optado por respostas curtas, muitas vezes enfatizadas por um simples “*sim.*” ou “*hummm...*”, como é exemplo a resposta à nossa questão (Q3) – “*Entendem ser um tema importante para a vossa formação?*” – em que três, de entre quatro das respostas obtidas, foram de, unicamente, “*sim*”. Contudo, graças a esta colaboração por parte dos participantes, foi possível obter informação relevante.

As entrevistas foram realizadas de uma forma e ambiente muito naturais, descontraídos, tentando, assim, proporcionar um ambiente em que os entrevistados não sentissem qualquer constrangimento, bem como, qualquer influência.

Capítulo III – Descrição e análise dos dados

3.1. Análise documental

Com as respostas às questões de Yin (2009): o “como” e o “porquê” e como referem Miles e Huberman (1994) “*os dados devem ser apresentados de forma a facilitar o estabelecimento de relações e a identificação de padrões entre os casos*”, chegámos ao ponto em que, como referem Bogdan e Biklen (1994) “se tem dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos, e a explicação do porquê permanece vazia. É essa altura de dizer adeus e de passar para a análise dos dados”. Assim, desta forma, passamos à descrição e análise dos dados obtidos.

Estes dados correspondem a elementos recolhidos nos documentos que se prendem com a EA em Portugal, dando realce aos documentos presentes na Instituição e no Curso, que elegemos, dos quais uns nos foram fornecidos e outros extraídos a partir da disponibilização em páginas da internet, como referenciado anteriormente.

Neste seguimento, privilegiámos também as expressões humanas colhidas das reações dos atores inquiridos, onde se evidenciou claramente a necessidade de um caminho possível, mas muito necessário e urgente de aposta no conhecimento, prática e desenvolvimento de posturas sadias que pugnam, com maior compromisso, pela Sustentabilidade do Planeta.

Para efeitos de recolha de dados referentes ao primeiro objetivo/ categoria, recorreremos à análise documental, tendo-nos sido possível compreender o enquadramento da Instituição na região e a sua oferta educativa, como referimos acima, e ainda analisar o Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Social que passamos a descrever:

Assim, com o objetivo de analisar e compreender a presença da EA na formação inicial de Educadores Sociais, procedemos à análise do Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Social.

Como se pode verificar na Tabela 5, a Licenciatura em Educação Social é estruturada segundo um plano de estudos de três anos, sendo os dois primeiros anos

compostos por Unidades Curriculares semestrais, enquanto no terceiro ano estas são anuais.

Tabela 5 – Plano de estudos da Licenciatura em Educação Social (2020/2021)

	Unidade Curricular	Organização do Ano Curricular	Horas de trabalho		
			Total	Teóricas	Teórico/Práticas
1º. Ano	Pedagogia e Educação Social	1º Semestre	200	143	57
	Educação para o Lazer e Tempo Livre	1º Semestre	100	62	38
	Técnicas de Expressão e Comunicação	1º Semestre	100	62	38
	Expressão Artística	1º Semestre	100	43	57
	Metodologias de Investigação Socioeducativa	1º Semestre	125	68	57
	Políticas Socioeducativas e Direitos Humanos	1º Semestre	125	87	38
	Animação Sociocultural e Educativa	2º Semestre	150	93	57
	Escola, Família e Sociedade	2º Semestre	150	93	57
	Intervenção Socioeducativa com Adultos e Pessoas Idosas	2º Semestre	150	93	57
	Intervenção Socioeducativa com Crianças e Jovens	2º Semestre	150	93	57
	Psicologia do Desenvolvimento	2º Semestre	150	93	57
2º. Ano	Educação para a Saúde	1º Semestre	100	38	62
	Intervenção Socioeducativa com Pessoas com Deficiência	1º Semestre	150	57	93

	Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos de Risco	1º Semestre	150	57	93
	Gestão de Projetos e Intervenção Comunitária	1º Semestre	125	57	68
	Ética e Deontologia Profissional	1º Semestre	150	57	93
	OPÇÃO 1 / Educação Ambiental	1º Semestre	75	37	38
	Gestão e Coordenação de Instituições Socioeducativas	2º Semestre	150	93	57
	Psicossociologia do Comportamento Desviante	2º Semestre	150	93	57
	Metodologias de Intervenção Comunitária	2º Semestre	150	93	57
	OPÇÃO 2	2º Semestre	100	62	38
	Iniciação à Prática Profissional	2º Semestre	200		
3º. Ano	Observatório de Educação Social	Anual	400	324	76
	Estágio	Anual	1100		

Regalado, 2021 (adaptado de: Plano de Estudo da Instituição)

No 1º. Ano todas as Unidades Curriculares – num total de onze (6 no 1º semestre e 5 no 2º) – são obrigatórias e com componentes teóricas e teórico/práticas, em que a carga horária teórica é sempre significativamente maior do que a teórico/prática.

Já no 2º. Ano a estrutura é idêntica, mas inclui duas Unidades Curriculares opcionais, ambas também semestrais. Deste modo, o 1º semestre é composto por seis Unidades Curriculares, incluindo a opcional, enquanto o 2º semestre é constituído por cinco Unidades Curriculares, incluindo outra opcional. De entre estas cinco, destaque-

se a “Iniciação à Prática Profissional”, componente totalmente prática. Salientamos, ainda, que a Unidade Curricular de EA é uma das ofertas opcionais do 1º semestre, a par com TIC em Educação Social.

No que respeita ao 3º e último ano da Licenciatura, este é composto por duas Unidades Curriculares anuais, sendo uma delas o estágio, com uma carga horária de 1100 horas.

Após esta análise, pudemos constatar que a Unidade Curricular de EA está incluída na Formação Inicial de Educadores Sociais, componente que passamos a analisar no ponto seguinte. Ou seja, a Instituição assume a preocupação com a formação nesta área, considerando-a formalmente no seu plano de estudos.

3.2. Presença da Educação Ambiental nos planos curriculares dos Educadores Sociais

Como acima referimos, pudemos verificar que a Unidade Curricular de EA está contemplada no plano da Licenciatura de Educação Social, aspeto que consideramos muito significativo e relevante.

A Unidade Curricular de EA é uma das componentes opcionais do 1º semestre do 2º. Ano. Porém, como se trata de uma opção, os alunos têm de escolher entre EA e TIC em Educação Social, sendo que ambas as opções têm a carga horária total de 75 horas, divididas em 37 horas teóricas e 38 horas teórico-práticas.

Com base na Ficha de Unidade Curricular, pudemos analisar e compreender quais os objetivos e competências a desenvolver, quais os seus conteúdos programáticos, quais as metodologias de ensino e ainda a coerência dos conteúdos programáticos com os seus objetivos.

Assim, salientou-se-nos logo o seu objetivo central, que é o “de garantir uma perspetiva atual sólida e crítica de conceitos-base sobre educação ambiental” (Ficha de Unidade Curricular, ano letivo 2020/2021). Entendemos ser de referir que no que respeita aos objetivos e competências a desenvolver a Unidade Curricular “pretende consolidar e desenvolver conhecimentos sobre a educação ambiental e as suas

implicações práticas ao nível da educação social” (Ficha de Unidade Curricular, ano letivo 2020/2021).

Deste modo, pretende-se que os alunos sejam capazes de analisar e compreender comportamentos, modos de vida praticados face ao meio ambiente e à crise ambiental, problema tão atual e complexo que urge respostas educacionais e culturais, pelo que os alunos deverão adquirir conhecimentos, técnicas, recursos, entre outros, que valorizem a EA como “estratégia para avançar no sentido de uma sociedade ecologicamente sustentável e socialmente equitativa” (Ficha de Unidade Curricular, ano letivo 2020/2021).

Pretende-se ainda que os alunos adquiram conhecimentos fundamentais na área para que, como futuros Educadores Sociais, aquando da sua atividade profissional estejam capacitados para elaborar e participarem em projetos educativos relacionados com a crise ambiental.

Quanto aos conteúdos, pudemos verificar que estes abordam assuntos como história, conceitos e objetivos da Unidade Curricular, passando por estilos de vida, dimensões éticas, políticas de EA, análise de experiências, educação e comunicação ambiental, entre outros, de forma a que se formem profissionais capacitados para enfrentar e cooperar em atividades relacionadas com o ambiente.

Não podemos deixar de mencionar que o programa da UC tem em atenção o fator de que os discentes podem ter conhecimentos (formais ou informais) diferenciados sobre a matéria e adquiridos anteriormente. Prevendo a viabilidade de esta hipótese ocorrer e com o objetivo de equiparar os conhecimentos base da turma, o referido programa garante “uma plataforma comum de conhecimentos que permita a integração e consolidação de novos saberes e competências na área específica da Educação Ambiental” (Ficha de Unidade Curricular, ano letivo 2020/2021).

No que diz respeito a metodologias de ensino e a avaliação, constatámos que as aulas são teórico-práticas nas quais são utilizadas variadas estratégias de acordo com os objetivos estabelecidos de forma a se “garantir o conhecimento base sobre formas de estudar o Ambiente e um olhar informado sobre os desafios pedagógicos associados às escolas da atualidade” (Ficha de Unidade Curricular, ano letivo 2020/2021) e que estas são de avaliação contínua.

Salientamos, ainda, que nesta análise, foi possível constatar a preocupação de garantir a igualdade de saberes entre os discentes, assim como, o incentivar o seu interesse pelo tema de forma a garantir que estes se mostrem motivados a aprender e assim aplicarem os seus conhecimentos. Para tornar a Unidade Curricular mais aliciante são utilizadas diversas ferramentas e metodologias, como é exemplo a realização de debates, mas tendo sempre em conta o ritmo de ensino/aprendizagem de cada aluno. Concluimos assim que a EA está formalmente presente na formação inicial dos educadores sociais, ainda que tendencialmente concentrada na lecionação de uma única UC.

3.3. Perceção dos Atores

Como já referimos, nesta Instituição a EA está contemplada na formação dos Educadores Sociais. Mas, para nós foi importante analisar fatores como o interesse, o empenho, a noção de pertinência/necessidade, o envolvimento, entre outros, pelo tema por parte dos diversos atores.

Assim, partindo do quadro sinóptico 1, as categorias teóricas Educação Social / Educação Ambiental e das respostas obtidas nas entrevistas realizadas aos alunos passamos a apresentar os resultados:

Quadro sinóptico 1 - Formação Académica dos Atores-Chave ES

Categoria	Fragmentos de Discurso	Ideia Chave
Educação Social / Educação Ambiental	<i>"...como neste momento o ambiente é tão importante, desde cuidar do ambiente e a consciência dessa questão..." (P1)</i>	Formação específica
	<i>"...Independentemente do campo que nós vamos exercer, ou não, é sempre uma mais-valia." (P1)</i> <i>"...mais é sempre melhor..." (P3)</i>	Mais conhecimentos e

	<p><i>"...acho que tivemos a informação suficiente." (P2)</i></p> <p><i>"...foi suficiente a informação que tivemos..." (P4)</i></p>	oportunidades profissionais
	<p><i>"... criei uns canteirinhos para decorar a varanda..." (P1)</i></p> <p><i>"...criei uma hortinha, lá no lar onde eu estava a estagiar..." (P2)</i></p> <p><i>"...uma das coisas que nós conseguimos aplicar foi os contentores de reciclagem e ensiná-los a reciclar." (P3)</i></p>	Formação de carácter prático
	<p><i>"...Independentemente do campo que nós vamos exercer, ou não, é sempre uma mais-valia." (P1)</i></p> <p><i>"Sim." (P2, P3 e P4)</i></p>	Tema importante

Regalado, 2021

Quando questionados sobre se frequentaram a Unidade Curricular de Educação Ambiental e no caso de terem optado, qual a razão, as respostas foram positivas e unânimes. Porém, no que respeita à livre opção pela Unidade Curricular, conseguimos apurar, que essa opção, para uns terá sido espontânea, enquanto para outros, terá sido condicionada pela oferta existente, uma vez que unicamente seria viável a existência de uma das Unidades Curriculares de Opção.

Tal, mostrou-se claro na resposta do entrevistado (P4) ao responder:

"... Eu confesso que não estava virada para a Educação Ambiental, preferia TIC, mas a maior parte escolheu Educação Ambiental e então tive que escolher Educação Ambiental. Ou havia uma ou outra e por isso deixou de ser opção e ganhou a maioria que foi Educação Ambiental."

Já sobre se gostaram da Unidade Curricular? Consideram que teve impacto? Sentem que poderiam ter feito mais ou foi suficiente, as respostas foram todas positivas, incluindo a do aluno (P4), resposta que considerámos interessante, pelo facto de não ter sido a sua opção de preferência. Entendemos ser pertinente salientar, que a esta

questão, o entrevistado (P1) referiu que, apesar de ter gostado muito, poderia ter sido muito mais interessante se não fosse a “interferência” da pandemia da Covid-19,

“... Na altura, eu pelo menos, fiquei com o sentimento que podíamos ter feito mais. Ainda para mais foi na altura quando veio o Covid e ainda era tudo muito novo, perdemos muitas aulas, perdemos muito apoio na altura por parte do professor, mas se não existisse Covid acho que podia ter sido outra experiência...”.

Uma vez mais, o entrevistado (P4), respondeu com satisfação,

“... Lá está não foi a minha opção, foi a opção de toda a gente, mas integrei-me bem e fizemos um trabalho.”

Quanto os questionámos quanto à importância da Unidade Curricular nas suas formações, deram respostas positivas, mas unicamente o (P1), fundamentou como sendo uma mais-valia.

Sobre se o que gostavam de saber mais sobre Educação Ambiental, obtivemos duas respostas positivas e duas negativas. Uma das negativas e que nos surpreendeu, foi a do entrevistado (P2) que respondeu pela negativa, referindo:

“tivemos a informação suficiente. Hum”.

Relativamente à questão sobre trabalhos desenvolvidos, todos estiveram envolvidos em trabalhos de grupo práticos.

Quando questionados relativamente à importância do tema da Sustentabilidade do Planeta todos responderam positivamente, embora nenhum tenha fundamentado.

Por último, quando colocámos a questão (de se já tinham falado do Ambiente noutras situações fora desta Unidade Curricular todos responderam pela negativa e na dúvida, como se pode verificar:

“Não. Se calhar até demos em Educação para a Cidadania, mas não me lembro.”
(P4).

Com as respostas obtidas, constatámos que todos os recém-licenciados entrevistados frequentaram a Unidade Curricular de EA, no 2º. Ano da Licenciatura.

Entendemos, ainda, ser relevante salientar que todos desenvolveram atividades práticas dentro ou fora da Instituição.

Ainda com base nas subcategorias Educação Social / Educação Ambiental, entrevistámos o Coordenador do Curso e assim apresentamos os resultados:

Quisemos saber se, *na qualidade de Coordenadora da Licenciatura em Educação Social e atendendo à sua experiência no âmbito da Educação Social, como via a importância da Educação Ambiental na formação inicial dos Educadores Sociais, tendo-nos sido dito que:*

“é de extrema importância na formação inicial dos Educadores Sociais. No mundo em que vivemos atualmente, onde se assiste à degradação ambiental do nosso planeta, é urgente intervir, sendo a Educação Ambiental crucial, uma vez que procura consciencializar, responsabilizar e promover a mudança de atitudes de TODA a população. Sendo assim, e considerando a ação educativa e de intervenção dos educadores sociais, a Educação Ambiental torna-se fundamental na formação destes profissionais, permitindo que estes desenvolvam projetos de Educação Ambiental e trabalhem questões de cariz ambiental em diferentes contextos e com um público-alvo diversificado”.

Sobre se a *instituição promove outras iniciativas neste âmbito (seminários, projetos, estágios, atividades de reforço nesta área)*, a resposta foi positiva, embora sejam de salientar os reflexos da pandemia da Covid-19 no desenrolar das atividades, como foi mencionado na resposta da Coordenadora quando diz:

“... foram desenvolvidos alguns projetos de Educação Ambiental pelos estudantes, embora a maioria sem possibilidade de aplicação prática, tendo em conta as condicionantes impostas pela atual situação pandémica em que vivemos”.

Por último, *numa perspetiva de futuro, a Coordenadora do Curso destacou o envolvimento “... da comunidade académica e local”* e ainda a importância do papel do Educador Social para que este *“seja mais ativo e participativo”*. Este testemunho permitiu confirmar a preocupação geral da instituição em relação à EA. Em termos

futuros este manifestou-se positivamente quanto ao desenvolvimento de futuras atividades – dentro e fora da Instituição – que impliquem o envolvimento de toda a comunidade académica e local, e que assim, os Educadores Sociais venham a ser mais ativos e participativos.

Concluimos assim que existe sensibilidade e envolvimento por parte da coordenação do curso quanto às preocupações em torno da EA, ainda que se reconheça que o caminho de futuro se encontra em aberto.

Conclusão

Com a realização do estudo empírico pudemos concluir que, em Portugal, a oferta educativa em Educação Social tem vindo a crescer significativamente, tanto em instituições públicas como privadas. Constatámos também que a oferta é muito maior em instituições públicas e institutos politécnicos.

No que diz respeito à presença da EA no âmbito desta oferta, constatámos que ela é considerada nos planos formativos de Educação Social ainda que de forma tendencialmente restrita à lecionação de uma UC. Por outro lado, são ainda muito poucas as instituições que a incluem nos seus planos de cursos, ao contrário do que acontece na instituição estudada. Entendemos ser de relevar que a oferta de EA está presente maioritariamente em instituições públicas.

Deste modo, concluímos que a inclusão da oferta educativa em EA na formação inicial de Educadores Sociais em Portugal, corresponde a um caminho relevante, mas ainda em fase inicial, tendo os atores reconhecido a necessidade de dar maior atenção às questões em torno da sustentabilidade do planeta.

Com a inquirição dos recém-licenciados concluímos que parece que a questão Ambiental lhes terá sido colocada pela primeira vez nesta Unidade Curricular, não obstante, temas sobre o Ambiente serem abundantemente propalados através dos meios de comunicação social e redes sociais. Tratando-se de jovens, que serão os que mais irão sofrer com os efeitos da crise climática, que são aqueles que tanto frequentam as redes sociais e que estas não param de divulgar informação sobre o tema, concluímos que importa reforçar este domínio de formação, de modo a que os futuros Educadores Sociais possam concretizar a sua missão educadora.

Considerações finais

O processo de investigação descrito neste trabalho, tanto na sua vertente teórica como prática, permitiu reforçar a convicção de partida sobre a importância da EA, designadamente no âmbito da Pedagogia Social.

Desde há algum tempo que as alterações climáticas, assim como, a Sustentabilidade do Planeta, têm sido objeto de grande interesse e divulgação, sendo integradas em projetos educativos oficiais, ainda de modo incipientemente estruturado e de âmbito programático diversificado. Constatamos que, de uma forma geral, as instituições de ensino superior, preocupadas com esta realidade, já integram na sua componente formativa Unidades Curriculares ligadas ao Ambiente e Sustentabilidade do Planeta.

Já a Declaração do Milénio, focou o respeito pela natureza, recomendando “atuar com prudência na gestão de todas as espécies vivas e recursos naturais, de acordo com os princípios de desenvolvimento sustentável” (...) “alterar os padrões insustentáveis e de produção e consumo, no interesse do nosso bem-estar futuro e das futuras gerações” (Cimeira do Milénio, setembro de 2000). Em 2015, a ONU alargou a sua amplitude, estabelecendo 17 ODS; estes objetivos são integrados, reconhecendo “que a ação numa área refletirá os resultados noutras e que o desenvolvimento deve equilibrar a sustentabilidade social, económica e ambiental” (Agenda 2030). Destes objetivos, salientamos o número 4, “Educação de qualidade” (...) “a educação é um dos veículos mais poderosos e comprovados para o desenvolvimento sustentável” (...) “alcançar o acesso universal a uma educação superior de qualidade.”

Como vimos, as preocupações em torno dessa temática são multifatoriais, diferindo necessariamente consoante a região ou país. Embora algumas delas possam ter um âmbito global, como é exemplo o aumento de carbono na atmosfera, há outras que assumem presença regional, o que leva a que a intervenção para a Sustentabilidade seja diferente. Isto já foi reconhecido pelas instâncias internacionais que têm elaborado normas orientativas.

Neste contexto, não podemos deixar também de refletir sobre as exigências de formação que nascem da convicção que temos de que o problema da Sustentabilidade do Planeta não pode ser unicamente abordado em intervenções pontuais ou circunstanciais, muitas vezes superficiais e isoladas, sem continuidade e consistência, sem aquele trabalho articulado e estruturante que leva todos os atores sociais a um compromisso consciente, pleno e solidário; um compromisso que atravessa gerações, tempos e espaços. Dito por outras palavras, pensamos nós que urge uma prática pedagógica que partilhe e incuta valores nas pessoas já desde a tenra idade nos diversos contextos educativos, escolares e extraescolares. Entretanto, estamos ainda convictos que a educação precisa, mais do que nunca, de ser expressão concreta e espaço de promoção dos valores “do cuidado”, onde se destaca, obviamente, a pessoa humana, mas onde não se descarta o ambiente em que esta mesma se deve realizar plenamente.

A educação tem de proporcionar uma formação interdisciplinar e transdisciplinar integral por forma que esta tome consciência de que tudo está interligado e se reflete no todo, na globalidade.

Neste sentido, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável - EDS “emprega pedagogia inovadora e orientada para a ação, para permitir que os alunos desenvolvam conhecimento e consciência e tomem medidas para transformar a sociedade em uma sociedade mais sustentável” [Stefania Giannini (UNESCO Assistant Director-General for Education), 2020, p. iii].

Em suma, o estudo permitiu concluir que há t necessidade de investir na educação e na formação das pessoas, neste caso numa perspetiva de educação ambiental, pois é o único meio de se conseguir construir um mundo justo e desenvolvido, assente em pilares sólidos como a justiça, a equidade, a ética, a solidariedade social e a paz. Para se atingir este sucesso, há que se incentivar e se estimular as pessoas, para que se envolvam e participem neste processo que é de todos, estabelecendo um compromisso para com elas e para com os outros, para com o meio envolvente. Assim, todos serão atores participativos de uma cidadania ativa e responsável com vista ao desenvolvimento social, local e mundial. “A educação é sempre um compromisso com o desenvolvimento humano e com a cidadania cooperante e solidária” (Azevedo, 2009, p. 22). Cabe-nos, assim, a todos, cuidar do Mundo que nos rodeia e sustenta!

Bibliografia

- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental, a importância da dimensão ética*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte. Lisboa. ISBN: 978-972-24-1507-1.
- Apolinário, E. *Sustentabilidade e Educação* (2019). Revista de Teologia da PUCRS, v. 49, n.2. Porto Alegre.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armas, S. (1995). *Imaginándonos el futuro. La Comunicación como estrategia para el desarrollo*. Lima, ILLA.
- Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Regulação Sociocomunitária da Educação*. Cadernos de Pedagogia Social, (1), 7-40. Universidade Católica Portuguesa.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1909>
- Azevedo, J. (2009). *A importância da formação ao longo de toda a vida para o desenvolvimento*. Cadernos de Pedagogia Social, nº 3. Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2009). *A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação*¹. Cadernos de Pedagogia Social, nº 3, 9 - 34. Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2009). *Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável*. Congresso Mundial da Educação Profissional e Tecnológica Brasília, 24 de novembro de 2009.
- Azevedo, J. (2013). *Sete pequenos passos para a construção de mais sucesso escolar*. Comunicação em S. Miguel, nos Açores ,2013.
- Azevedo, J. (2015). *Pensar a relação sociedade-escola quando há um furacão de silêncio, ensurdecedor e hiperativo, nas escolas*. FCGulbenkian.

- Azevedo, J. (2016). *Construir uma Escola Democrática e Justa: O Arco Maior e a Pedagogia da Misericórdia*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 201-230.
- Azevedo, J. (2017). *Em tempos de transição cultural profunda, o totalitarismo na educação não serve a educação dos portugueses*. Capítulo do livro de homenagem a Roberto Carneiro *O futuro ao nosso alcance*. Porto.
- Baptista, I. (2000). *O universal na era da globalização*. In A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Porto: Porto Editora, 139 - 148.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - A Educação como Compromisso Ético*. Profedições.
- Baptista, I. (2008). *Ética e Educação – Estatuto ético da relação educativa*. Ed. 1. Porto: Universidade Portucalense.
- Baptista, I. (2008). *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção*. Cadernos de Pedagogia Social, nº 2, 7 - 30. Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, I. (2007) *Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social*. Cadernos de Pedagogia Social, nº 1, 135 - 151. Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, I. (2011). *Pedagogia Social em Portugal. Testemunho de uma realidade em construção*. In Pedagogia Social, contribuições para uma teoria geral da Educação Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 134 - 145.
- Baptista, I. (2011). *Ética e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos CCAP, nº3. Lisboa: Ministério da Educação. ed. 1. Portugal: Ministério da Educação.
- Baptista, I. (2013). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Conselho Nacional de Educação., 123 – 122. ISBN: 978-972-8360-78-8.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.

- Boff, L. (1999). *Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra*; Editora Vozes Petrópolis. Rio de Janeiro.
- Bodgan, R., Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto. ISBN: 978-972-0-34112-9. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao.
- Cadernos de Pedagogia Social* (2008). 2 (2008) Ano II. Universidade Católica Portuguesa.
- Camões, A. (2018). *Formação Contínua e Ethos Profissional – O caso dos Educadores Sociais em Portugal*. Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Campello, L. G. B. & Silveira, V. O. (2016). *Educação para o desenvolvimento sustentável (eds) e o greening das universidades*. Revista Thesis Juris – RTJ, e ISSN 2317-3580 V. 5, N.2. São Paulo.
- Caride, J., Freitas, O. e Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2003). *A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito*. Faculdade de Filosofia da Universidade do Porto. Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (Porto) 181-193.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004) *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto Editora. Porto.
- Soares, C., Gonçalves, H., Baptista, I., Cunha, J., Martins, N. & Espiña, Y. (2011). *A Sustentabilidade do Planeta*. 1ª. Edição – Autores e Letras e Coisas, Lda. Leça da Palmeira. ISBN: 978-972-8908-37-9.
- Creswell, John W. (2007) *Projeto de Pesquisa – Método qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª. Edição – Porto Alegre: Artmed. ISBN 978-85-363-0892-0.
- Danieli, A., Alves, B. A., Filho, C. B. F., Garcia, D. S. S., Lima, E. M. C., Garcia, F. B., Camara, F. C. F. B., Silva, F. F., Souza, F. P., Carvalho, H. M., Sell, J. B. V., Botega, J. L. C., Cavalcanti, J. L., Pavan, K., Souza, M. V., Silva, M. V. V., Souza, M. C. S. A., Vieira, R.

S., Viviani, R. A., Aquino, S. R. F., Carvalho, S. A., Haupenthal, V. B. & Coimbra, W. C. S. (2016). *Direito Ambiental e Sustentabilidade*. Comissão Organizadora E-books – volume I.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa, Livraria Bertrand.

Figueres, C. e Carnac, T. (2020) *O Futuro que Escolhemos – Como Sobreviver à Crise Climática*. Círculo de Leitores, 1ª. Edição. Lisboa.

Francisco, S. P. (2015). Carta Encíclica “*Laudato Si – sobre o cuidado da casa comum*”. Roma. Vaticano: Tipografia Vaticana, maio, 1–192. http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf

Francisco, S. P. (2020). Carta Encíclica “*Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*”. Vaticano: Tipografia Vaticana. http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra, 12ª. Edição. Rio de Janeiro.

Gadotti, M. (2001). *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Gadotti, M. (2005). *Educar para a Sustentabilidade – Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Brasil.

Gadotti, M. (2008). *Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade*. Revista Lusófona de Educação. Brasil.

Gardner, H. (1980). (consultado em maio 2021). <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/howard-gardner-o-pai-da-teoria-das-inteligencias-multiplas/>

- Gates, B. (2021). *Como Evitar um Desastre Climático – As Soluções que Temos e as Inovações Necessárias*. Porto Editora. 1ª. Edição. Porto.
- Guilherme, A. & Morgan, W. J. (2018). *Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'Év*. Educação & Realidade v. 43. Porto Alegre.
- Kovalski, R. A. (2016). *Desenvolvimento territorial sustentável: uma análise da evolução do pensamento humano em relação à consciência sobre o meio ambiente*. Revista Humanidades. Fortaleza, Brasil.
- Lencastre, M. (2006). *Ética Ambiental e Educação nos novos contextos da Ecologia Humana*. Revista Lusófona de Educação. UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. ISSN: 1645-7250.
- Machado, J. & Alves, J. M. (2017). *Equidade e Justiça em Educação – Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora – Porto.
- Miles, MB e Huberman, AM (1994). *Análise de dados qualitativos: um livro de referência expandido* (2ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Edições UNESCO. Brasil.
- Nespolo, D., Borelli, V. A., Fidelis, A. C. F., Machado, S. M., Olea, P. M. & Rocha, J. M. (2016). *Consumo consciente, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: análise da tomada de decisão com base nas heurísticas*. Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.
- O Futuro que Queremos* (2012). Declaração Final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO + 20). Rio de Janeiro, Brasil.
- Paulo VI, S. P. (1967). Carta Encíclica “*Populorum Progressio – Sobre o Desenvolvimento dos Povos*”. Roma.
- Pinto, J. R. (2004). *A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, Protagonistas e Principais Ações*. Educação, Sociedade & Culturas.

- Rattol, C. G., Henningll, P. C. & Andreola, B. A. (2017). *Educação Ambiental e suas Urgências: a constituição de uma ética planetária*; Educação & Realidade v. 42, n. 3. Porto Alegre.
- Rei-artur. (2013). *Mapa de Portugal*.
<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/LocalRegiaoNorte.svg/699px-LocalRegiaoNorte.svg.png?uselang=pt>
- Soares, C., Gonçalves, H., Batista, I., Cunha, J., Martins, N. & Espiña, Y. (2011). *A Sustentabilidade do Planeta*. Letras & Coisas – Livros, Arte & Design, Soc. Unipessoal, Lda.
- Sousa, V. F. (2019). *A Sustentabilidade no Currículo Nacional e as Práticas Curriculares Regionais - Um Estudo de Caso do Município do Funchal*. Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento. Universidade Aberta.
- Snowden Jr., Frank M. *Epidemias e Sociedade – Da peste negra ao presente* (2020), 11-15.
- Stefania Giannini (UNESCO Assistant Director-General for Education). (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. Em *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Foreword*. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416x.2009.tb00140.x>.
- Teixeira, F. (2012). *Educação ambiental: um itinerário persistente e crítico de expansão de cidadania*. Philosophica, 40, Lisboa.
- Vieira, A., Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições, Lda./ Jornal a Página da Educação. Porto.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. In Cadernos UNESCO: Vol. Série educ (p. 84p.). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Webgrafia

<http://aptses.blogspot.com/2009/11/educacao-social-pertinencia-sentido-e.html>

<http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-portuguesa-das-profissoes>

<http://www.aptses.pt/cies/>

<http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>

<http://www.dgeec.mec.pt/np4/171/?form&page=0>

<https://cm-fafe.pt/conteudo?item=31223>

<https://feset.org/>

<https://florestas.pt/saiba-mais/o-que-significa-carbono-zero-e-neutralidade-carbonica/>

<https://fridaysforfuture.org/what-we-do/who-we-are/>

[https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao do milenio das nacoes unidas.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_do_milenio_das_nacoes_unidas.pdf)

<https://www.dw.com/pt-br/o-que-s%C3%A3o-e-como-surgem-as-zoonoses/a-54247486>

https://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=4&Itemid=3&lang=pt

<https://www.cm-fafe.pt/conteudo?item=31233>

Documentação e Legislação Consultada e Referenciada

Acordo de Paris (2015). Nações Unidas.

Agenda 21 (1992). UNCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Agenda 21 (global), em português. Ministério do Meio Ambiente – MMA <http://www.mma.gov.br/port/se/agen21/ag21global/>

Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 17 Objetivos para transformar o nosso mundo (2015). Organização das Nações Unidas. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Alterações Climáticas e Desenvolvimento (2018). Fundação Fé e Cooperação (FEC) e IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr. Lisboa.

Carta de Belgrado (1975). Encontro de Belgrado. Jugoslávia. UNESCO.

Carta Ética (2020). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015). Despacho NR/R/1419/2015.

A Carta da Terra (2000). Comissão da Carta da Terra.

Constituição da República Portuguesa (1976). Diário Da República Eletrónico, 1–93. <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>

Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – Declaração de Estocolmo (1972). 21ª. Reunião Plenária 16 de junho de 1972.

Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus, assinada em Bolonha (19 de junho de 1999). http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs02_DeclaracaoBolonha.pdf

Declaração Universal dos Direitos Humanos (2019). Diário da República Eletrónico.
<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1995). Organização das Nações Unidas.
Comunicação & Educação. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i3p13-17>.

Decreto-Lei nº. 115-A/98. Diário da República, 1º Suplemento, Série I-A – 4 de maio de 1998.

Decreto-Lei nº. 176/2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 149 — 2 de agosto de 2012.

Decreto-Lei nº. 286/89. Diário da República, 1.ª série — N.º 198 — 29 de agosto de 1989.

Educação – Um Tesouro a Descobrir (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. ISBN: 85-249-0673-1.

Estratégia de Biodiversidade da EU para 2030 (2020) – Comissão Europeia. Bruxelas.

Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (2010). Resolução do Conselho de Ministros n.º 24/2010.

Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (2015). Resolução do Conselho de Ministros n.º. 56/2015.

Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (2019). Resolução do Conselho de Ministros n.º 130/2019.

Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável ENDS 2015 (2008). Agência Portuguesa do Ambiente.

Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 (ENEA 2020). Agência Portuguesa do Ambiente.

Guia Agenda 21 Local (2007). Agência Portuguesa do Ambiente.
<http://apambiente.pt/zdata/Instrumentos/GestaoAmbiental/A21L/Guia%20Agenda%2021%20Local.pdf>

Lei de Bases da Política do Ambiente. Diário da República n.º 73/2014, Série I de 2014-04-14.

Lei de Bases do Ambiente (1987). Diário da República n.º 81/1987, Série I de 1987-04-07.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Pacto Ecológico Europeu (2019). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Comissão Europeia, Bruxelas.

Perfil dos Alunos para o Século à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de junho. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-416-0.

Programa Nacional para as Alterações Climáticas (2015). Resolução do Conselho de Ministros n.º 56/2015.

Protocolo de Quioto (1998). Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas.

Recomendação de Educação Ambiental (2019). Conselho Nacional de Educação.

Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. (2018). Ministério da Educação. Portugal.

Relatório Brundtland – Nosso Futuro Comum. (1987) Nações Unidas.

Relatório do Desenvolvimento Humano (2019). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento1. Nova Iorque. ISBN: 978-92-1-004502-5. *Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017*. Diário da República n.º 132/2017, Série I de 2017-07-11.

Roteiro Nacional para a Neutralidade Carbónica 2050 (RNC2050) (2019). Estratégia de longo prazo para a neutralidade carbónica da economia portuguesa em 2050. Presidência do Conselho de Ministros.

Tratado de Funcionamento da União Europeia. (2016) Jornal Oficial Da União Europeia, 47–200. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF

ANEXOS

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaração de Consentimento Informado

No âmbito do 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Pedagogia Social, a realizar na Universidade Católica Portuguesa do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Baptista, estou a realizar uma Dissertação com o tema “Educação, Sustentabilidade do Planeta e Pedagogia Ambiental - Exigências de Formação Académica”, com o objetivo de analisar e avaliar em que medida a Sustentabilidade do Planeta está contemplada na formação inicial de Educadores Sociais. Para obter uma melhor compreensão sobre esta temática e concretizar este estudo, é necessário recolher dados através de entrevistas.

Garanto que todos os dados recolhidos serão mantidos sob anonimato e confidencialidade. Asseguro, também, que é livre de desistir de participar no estudo a qualquer momento.

Agradecemos a sua disponibilidade em colaborar connosco neste estudo.

Com os melhores cumprimentos, Maria Gabriel Santos Regalado (Mestranda em Ciências da Educação – Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa do Porto).

Professora Doutora Isabel Baptista,

Eu, _____ concordo em participar
nesta investigação.

Assinatura

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DE CURSO

Guião de Entrevista ao Coordenador de Curso

Nota: tratando-se de uma entrevista aberta, estas perguntas são meramente indicativas, enunciadas em função dos objetivos.

1. Na qualidade de Coordenador da Licenciatura em Educação Social e atendendo à sua experiência no âmbito da educação Social, como vê a importância da Educação Ambiental (EA) na formação inicial dos Educadores Sociais?
2. Para além da Unidade Curricular de Educação Ambiental (EA) estar contemplada na Licenciatura em Educação Social, a Instituição promove outras iniciativas neste âmbito (seminários, projetos, estágios, atividades de reforço nesta área)?
3. Pensando numa perspetiva de futuro mudaria alguma coisa? O que gostaria de acrescentar sobre esta questão?

Data: _____, _____ de _____ de 2021

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS ATORES-CHAVE

Guião de Entrevistas aos Atores-Chave

Dia: 07 de julho de 2021

Número de entrevistados: 4

Introdução:

Convidámos a participar no nosso estudo um grupo de recém-licenciados em Educação Social. Após todos os convidados terem aceite e autorizado, reunimos o grupo na UCP – Porto. Logo no início, informámos os participantes de que a conversa iria ser gravada, assim como, de que todos os dados recolhidos serão unicamente utilizados para o presente estudo.

O tempo previsto para as entrevistas foi de 30 minutos.

Estrutura do trabalho:

1. Breve apresentação dos objetivos de investigação:

Partindo da convicção de que o problema da Sustentabilidade do Planeta deve ser “trabalhado” por todos, com compromisso consciente, pleno e solidário, somos de opinião de que urge uma prática pedagógica que incuta valores “do cuidado” nas pessoas desde a sua infância e nos mais diversos contextos (escolar e extraescolar). Assim, com o objetivo de analisar e compreender de que forma a Pedagogia Social, como Ciência da Educação, pode contribuir para a Sustentabilidade do Planeta, centrámos o nosso estudo na identificação e compreensão de como a Educação Ambiental (EA) está contemplada na formação inicial de Educadores Sociais. Neste sentido, tivemos por base os seguintes objetivos fundamentais de investigação:

- Identificar e analisar de que forma a Educação Ambiental (EA) está contemplada nos planos curriculares de formação inicial dos Educadores Sociais;
- Identificar e analisar as percepções dos atores sobre a importância da Educação Ambiental (EA) na formação inicial dos Educadores Sociais.

Apresentação de cada interveniente:

Pedir a todos para se apresentarem.

2. Questões possíveis:

1. Frequentaram a Unidade Curricular de Educação Ambiental? Se sim, por que optaram pela Unidade Curricular de Educação Ambiental?
2. Gostaram da Unidade Curricular? Consideram que teve impacto? Sentem que poderiam ter feito mais ou foi suficiente?
3. Entendem ser um tema importante para a vossa formação?
4. Gostavam de saber mais sobre Educação Ambiental? Pensam em continuar a atualizar-se?
5. Que atividades desenvolveram na Unidade Curricular de Educação Ambiental?

6. Consideram a Sustentabilidade do Planeta um tema importante?

7. Já tinham falado do Ambiente noutras situações fora desta Unidade Curricular?
O que gostariam de acrescentar sobre este tema?