

PAINEL III

A EDS no Currículo e nas Práticas Escolares

Moderador: Antero de Oliveira Resende

Antero de Oliveira Resende¹

Muito boa tarde a todas e a todos. Vamos dar início ao último painel deste seminário, que já vai com uma carga horária interessante, já se trabalha aqui há algum tempo. Temos novamente uma mesa constituída para debater as questões da educação e do desenvolvimento sustentável, que passo a apresentar:

A doutora Hermínia Ribeiro em representação das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento que vai iniciar já a sua intervenção.

O professor Herculano Cachinho, professor auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, da Universidade de Lisboa, doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Tem um vasto currículo, já publicou 80 títulos, sendo 30 dos quais sobre o ensino de Educação Geográfica.

A senhora Secretária Regional da Educação e Formação dos Açores, Cláudia Alexandra Coelho Cardoso, licenciada em Português-Inglês pela Universidade dos Açores e que já foi também professora do ensino público. Está a concluir um mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas, membro de vários órgãos políticos tendo uma longa carreira política. Escreve para órgãos de imprensa local, e tem também várias publicações sobre o assunto.

O senhor Secretário Regional de Educação e Cultura da Madeira, Francisco José Vieira Fernandes, economista do ISE, doutorado em Motricidade Humana, na especialidade de Ciências do Desporto e mestre em gestão do Desporto. Poderá meter a sua “colherada” sobre a motricidade, como é que ela vai ficar. Tem também vários livros publicados.

A senhora jornalista Patrícia de Jesus que vai fazer o comentário final. É jornalista do Diário de Notícias, trabalha na secção de Sociedade,

¹ Conselho Nacional de Educação

seguindo temas da Educação e Saúde há cerca de três anos. Começou a colaborar com o DN nas páginas de Ambiente das edições de fim de semana. É licenciada em Geografia.

O Papel das Parcerias no Desenvolvimento das EDS nas Escolas

Hermínia Ribeiro¹

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer o convite que me foi dirigido enquanto representante da Plataforma das ONGD para estar presente neste importante fórum de debate.

A Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais (ONGD) é uma associação privada sem fins lucrativos que representa um grupo de 69 ONGD registadas no Ministério dos Negócios Estrangeiros de acordo com a Lei 66/98.

Constituída a 23 de Março de 1985, emerge como resultado da combinação das idiossincrasias das suas associadas e da necessidade das mesmas de se posicionarem enquanto interlocutores privilegiados, tanto do Governo português, como de Instituições de carácter supragovernamental, no que se refere à construção de políticas de desenvolvimento e cooperação.

A Plataforma Portuguesa das ONGD tem como missão contribuir para a existência de um quadro legislativo, político e social que permita melhorar e potenciar o trabalho das ONGD Portuguesas, promovendo as suas boas práticas, em áreas como a Cooperação e a Educação para o Desenvolvimento bem como a Ajuda Humanitária e de Emergência.

Assim, a Plataforma tem como objetivos principais:

- Promover uma sociedade cada vez mais inclusiva, onde valores como a equidade e a solidariedade sejam realidades objetivas;
- Construir plataformas de cooperação que permitam o desenvolvimento das sociedades humanas no respeito pela diversidade e pelos direitos humanos fundamentais;

¹ Presidente da Plataforma das ONGD

- Fomentar políticas de não discriminação e de promoção da dignidade de todos os seres humanos;
- Acompanhar e influenciar a conceção, a execução e a avaliação das políticas de Desenvolvimento e de Cooperação a nível nacional e internacional;
- Constituir-se enquanto interlocutora privilegiada, tanto de organizações governamentais, como supragovernamentais para questões de Desenvolvimento e Cooperação.

A Plataforma é composta por uma Assembleia Geral, Direção, Conselho Fiscal e Secretariado e coordena, atualmente quatro grupos de trabalho nas áreas da Aidwatch (qualidade e quantidade da APD), Recursos Humanos, Ajuda Humanitária e Educação para o Desenvolvimento.

A Plataforma é, ainda membro do CONCORD (confederação europeia de ONG para a emergência e desenvolvimento), composto por 25 plataformas de ONGD e 18 redes, representando mais de 1600 ONGD europeias. À semelhança da Plataforma, o Concord tem vários grupos de trabalho, sendo um dos principais o DARE (Development and Awareness Raising Education) Fórum que se divide em vários subgrupos entre os quais se encontra o Subgrupo dos Currícula do qual a Plataforma faz parte. Este subgrupo de trabalho discute as várias temáticas relacionadas com a integração da Educação para o Desenvolvimento nos currícula e tem desenvolvido de três em três anos um relatório sobre o estado e impacto da Educação para o Desenvolvimento no sector da educação formal e nos currícula dos estados membros da União Europeia.

A educação para o desenvolvimento e as ONGD da Plataforma

Definir a educação para o desenvolvimento não é consensual, no entanto, para além da definição da Plataforma Portuguesa das ONGD, emanada da escola de outono de 2002, existem três documentos de referência que importa mencionar: “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” de 2005 que conduziu à criação, pelo IPAD, de

uma linha de financiamento exclusiva para ações de ED, “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento” apresentado publicamente em 2007” e a ENED (2010) apresentada esta manhã.

Para a Plataforma Portuguesa das ONGD (...) A singularidade da Educação para o Desenvolvimento é a sua vinculação aos países em desenvolvimento e, por isso, o que a distingue de outras "Educações para..." é o ter sempre em conta os discursos e as propostas que são feitos sobre e pelos países em desenvolvimento.” Assim, “A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa:

- a formação integral das pessoas;
- a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência;
- a vivência da interculturalidade;
- o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade;
- a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.

A definição da Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa de 2005 complementa a da Plataforma ao definir que: “A Educação para o Desenvolvimento (ED) constitui **um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul**, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem **que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. Trata-se de um instrumento fundamental para a criação de**

uma base de entendimento e de apoio junto da opinião pública mundial, e também da portuguesa, para as questões da cooperação para o desenvolvimento. Embora a ED não se restrinja à educação formal, é importante que esta seja incorporada progressivamente nos currículos escolares, à semelhança do que acontece com outros países europeus, para que a educação formal reflita e contribua para a criação de cidadãos atentos, exigentes e participativos na vida e na solidariedade globais. A coordenação com o Ministério da Educação nesta matéria é fundamental.

A definição do Consenso Europeu sobre ED de 2007 reforça, ainda, que:

“A educação e a sensibilização para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseadas nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo, em ideias e perceções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e dos esforços necessários para ultrapassar essas disparidades, bem como na participação em ações democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afetam a pobreza e o desenvolvimento sustentável (...)”

A ENED faz o enquadramento das ações desenvolvidas nesta área e para cujas prioridades e objetivos as nossas ações contribuem. É vista como uma conquista a nível nacional por todos os atores que trabalham esta temática sendo considerada uma boa prática a nível europeu, não só por constituir um quadro de referência mas também pelo carácter participativo que foi a base da sua elaboração, procurando refletir as posições de diferentes atores governamentais e não-governamentais.

Apresentando os consensos mais evidentes, a ENED é o culminar do trabalho desenvolvido desde 2005 (primeira referência à ED) e a sua concretização. Assim, a ED é definida como processo de aprendizagem

(dimensão pedagógica), norteadas por princípios de solidariedade, equidade, justiça, inclusão (dimensão ética) e vocacionadas para a transformação social. A ED sensibiliza, consciencializa, forma e mobiliza e influencia as políticas: nomeadamente as políticas públicas, denunciando aquelas que sistemicamente originam ou perpetuam a pobreza, a exclusão e as desigualdades, e, propondo políticas concretas no domínio da ação do Estado, do sector privado e da sociedade civil, de modo a que promovam o bem comum à escala local e global.

Os atores do desenvolvimento têm trabalhado nas últimas três décadas na prossecução de ações de sensibilização e consciencialização das sociedades do Norte para as questões do desenvolvimento humano sustentável global. Esta área de trabalho ganha cada vez mais relevância com a afirmação do fenómeno da globalização e com a intensificação das inter-relações entre as sociedades. Neste contexto, é necessário que os cidadãos estejam cada vez mais informados sobre as interdependências Norte-Sul e o impacto que as suas ações podem ter na vida dos outros. Cidadãos mais informados e conscientes pressionam os governos para cumprirem as suas promessas e atuam para a mudança.

Torna-se, assim, clara a relevância do trabalho desenvolvido pelo CONCORD/Plataforma e associadas para a inclusão das questões de ED no sistema educativo formal, seguindo o exemplo de países como a Inglaterra ou a Finlândia e focalizando-se, por um lado, na incorporação destas questões nos currículos escolares e, por outro, na formação de professores, criando os conhecimentos e a especialização necessária para que se possam trabalhar efetivamente estas temáticas no terreno. Importa, no entanto, referir que tal não constitui um acréscimo no trabalho dos professores, mas sim uma alteração metodológica, que deverá ter por base os recursos já desenvolvidos, bem como a experiência das ONGD, parceiras no desenvolvimento.

São várias as ONGD que desenvolvem ações junto da Comunidade Educativa e passo a apresentar três exemplos de ações concretas:

O projeto M-Igual? Igualdade não é Indiferença é Oportunidade, é uma campanha educativa pela inclusão e pela equidade que trabalha com a comunidade educativa processos de consciencialização do global, não perdendo de vista o sentido de pertença à comunidade local. Os temas de base aprofundados são os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, e o “pensar global, agir local”, o conceito que se pretende pôr em prática como forma de participar na construção de um mundo mais justo onde todos tenham um lugar. <http://www.m-igual.org/> - Fundação Gonçalo da Silveira

A Campanha Global pela Educação (Global Campaign for Education - GCE) é uma coligação internacional de organizações da sociedade civil e ONGs, de sindicatos do mundo educativo, centros escolares e movimentos sociais diversificados, comprometidos com o Direito à Educação. <http://www.educacaoparatodos.org/> - Fundação Gonçalo da Silveira

A Escola Mundo é um projeto a nível europeu que visa criar uma maior sensibilização da opinião pública para os Objetivos Gerais do Milénio, particularmente entre os jovens. Criar um clima para que os jovens se sintam entusiasmados em desenvolver ações para um mundo melhor. Garantir que as políticas educativas dos países da União Europeia incluam a Educação para o Desenvolvimento como uma temática transversal e incorporada no currículo <http://www.imvf.org/gca/index.php?id=361> – IMVF.

Apesar do manifesto reconhecimento da importância dos projetos de ED inseridos em contexto escolar são visíveis muitos constrangimentos na sua operacionalização que têm impacto na formação cívica dos jovens. A escola prepara os jovens para serem bons profissionais, mas que valores são inculcados? As estratégias de ED propõem-se a sensibilizar estes jovens para um conjunto de valores, acima referidos, oferecendo-lhes instrumentos e bases para que se tornem melhores cidadãos, melhor informados e com um poder acrescido de atuação no mundo global em que vivemos. Assim, a ED permite aos jovens compreender o impacto na esfera global de cada uma das suas ações e escolhas. Um exemplo disso é a tomada de consciência sobre

as consequências sociais dos nossos hábitos de consumo, mesmo os mais simples como o chá ou o café que consumimos têm impacto no local onde foi produzido, podendo contribuir ou não para o desenvolvimento sustentável das populações ou para a proteção dos direitos dos trabalhadores.

Antes de terminar gostaria de citar algumas oportunidades e constrangimentos que têm vindo a ser colocados à Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em contexto escolar:

Relativamente aos constrangimentos, sobressai o fim da área de projeto, espaço onde muitas vezes se debatia as questões da Educação para a Cidadania Global; a diminuta carga horária semanal destinada à Formação Cívica (45min); a ausência destas temáticas nos programas escolares aliada ao facto de estes serem por si já bastante extensos; a falta de reconhecimento da relevância da formação dos professores nesta área por parte do ministério da educação e, conseqüentemente, a dificuldade que estes encontram para se ausentarem para participar neste tipo de formação; e o facto da decisão de se investir ou não nas temáticas de ED estar muitas vezes dependente das vontades do Conselho Executivo, enquanto dirigente autónomo da escola.

Relativamente às oportunidades gostaria de salientar o despacho de aprovação da ENED (25931/2009) assinado pelo SENECS e Secretário de Estado da Educação considerando “fundamental que sejam desenvolvidos conteúdos da educação para o desenvolvimento, em articulação com a educação para a cidadania, nos *curricula* escolares em vigor, abrangendo todos níveis e ciclos de educação, ensino, e formação, incluindo os cursos profissionais e as ofertas de educação de adultos”.

Gostaria ainda de sublinhar duas questões que me parecem essenciais para que possamos formar cidadãos mais responsáveis e mais capazes de entender e agir, por um lado, importa reformular os programas de forma a incluir as temáticas de ED, por outro, importa formar os professores potenciando o seu papel e a sua capacidade de dinamizar e relacionar os assuntos e temáticas.

Obrigada pela atenção. Esperamos que este seminário contribua para o reforço da ED nas escolas.

A EDS no Currículo Nacional

Herculano Cachinho¹

Potencialidades e Constrangimentos

1. Nota prévia

Antes de iniciar a apresentação gostava de vos dar três pequenas notas. A primeira, para agradecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o convite que me endereçaram para participar neste seminário sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que considero de grande pertinência face aos desafios que hoje se colocam à escola, nomeadamente em relação à relevância das aprendizagens que nela se realizam. Carecem, na atualidade, fóruns orientados para a discussão da utilidade social do conhecimento produzido nas universidades e centros de investigação, nomeadamente ao nível da educação dos públicos escolares, bem como sobre as experiências vividas nas escolas, domínios onde inscrevo esta iniciativa. Por isso, o meu muito obrigado.

A segunda nota, serve sobretudo para informar os presentes que não sendo uma autoridade ou especialista do currículo e menos ainda das questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável, a minha intervenção dever ser interpretada como uma simples leitura posicionada do Currículo Nacional, mobilizando para o efeito as lentes da Geografia e os itinerários científicos e pedagógicos percorridos no exercício da minha profissão, de docente e investigador na Universidade de Lisboa. Esta informação é importante porque não tenho pretensão de através do meu discurso manter a neutralidade ou sequer pautar a minha intervenção pela objetividade, se é que esta pode existir neste domínio temático. Estou plenamente consciente que as lentes através das quais leio e interpreto os problemas estão focadas, diria mesmo demasiado focadas, para ver determinados aspetos, e necessariamente desfocadas para ver outros.

¹ IGOT

Por último, a terceira nota diz respeito ao título da comunicação. Decidi acrescentar ao inicialmente proposto “*A Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Currículo Nacional*”, o subtítulo “*Potencialidades e constrangimentos*”. Esta alteração resulta da necessidade de distinguir claramente o discurso das práticas nas escolas. Uma coisa é o potencial do discurso veiculado pelos documentos oficiais, muitas vezes de grande beleza estética, outra completamente diferente é a forma como este discurso é apropriado e se reflete nas práticas das comunidades escolares. Este subtítulo visa assim fundamentalmente alertar para os múltiplos obstáculos que dificultam a operacionalização dos discursos curriculares, que fazem com que muitas vezes as ideias estejam condenadas a nascer e a morrer nos documentos que as veiculam.

2. Organização da apresentação

Nos quinze minutos que disponho para efetuar a minha intervenção, gostaria de abordar, mesmo que de forma superficial, quatro questões. A primeira prende-se com o significado do conceito de desenvolvimento sustentável. Quando falamos em desenvolvimento sustentável, de que é que realmente estamos a falar? A segunda questão levanta o problema se a educação das crianças e dos jovens deve estar comprometida com o desenvolvimento sustentável. Neste contexto, temos de nos interrogar se deve ou não haver uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), e se sim que contornos deve assumir. A terceira questão orienta-se para uma avaliação, necessariamente breve, do lugar que a EDS ocupa no Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, bem como de outros textos visíveis do currículo. Por último, encerramos a intervenção com uma breve reflexão sobre a relação que existe entre o discurso do Currículo Nacional e as práticas das comunidades escolares, em matéria da educação para o desenvolvimento sustentável. Que experiências têm vindo a ser desenvolvidas e que papel desempenham na formação dos jovens.

3. Em que consiste o desenvolvimento sustentável?

Passando à primeira questão, “em que consiste o desenvolvimento sustentável?”, importa começar por dizer que não é fácil definir este

conceito. Jennifer Elliott (1999) quando no final dos anos noventa conduziu a sua investigação neste campo, encontrou pelo menos setenta definições sobre desenvolvimento sustentável, o que revela bem as múltiplas interpretações que tem suscitado. No entanto, no campo da educação, a definição que mais se tem difundido é a que foi proposta, em 1984, pela *World Commission on Environment and Development (WCED)*, utilizada pela primeira vez em 1987 no Relatório “*Our Common Future*”, genericamente conhecido por Relatório Brundtland. A saber:

“Modelo de desenvolvimento global que tem por objectivo permitir que as gerações actuais satisfaçam as suas necessidades, sem impedir que as gerações vindouras possam satisfazer as suas. Em grandes linhas, pressupõe que as pessoas, hoje e no futuro, alcancem um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico, bem como de realização humana e cultural, usando racionalmente os recursos do planeta, preservando a biodiversidade e os habitats naturais.”

Prestando a devida atenção a esta definição, facilmente nos apercebemos que a ideia é simples, mesmo se na prática de difícil operacionalização. Isto é, poderá classificar-se de sustentável o desenvolvimento que seja capaz de permitir satisfazer as necessidades das comunidades humanas de hoje em estreita harmonia com as gerações futuras e a preservação do planeta. Implica, entre outras coisas, lidar com os conceitos de necessidades (em particular de *necessidades essenciais* para os mais pobres) e de *limitações* impostas pela tecnologia e a organização social sobre a capacidade do ambiente responder às necessidades das gerações presentes e futuras. Implica, também, que o mundo seja visto como um sistema em termos espaciais e temporais. Pensar o mundo enquanto sistema, em termos espaciais, faculta-nos a tomada de consciência que a maioria dos problemas que ocorrem num determinado lugar do planeta afeta muitos outros lugares. Por sua vez, olhar para o mundo enquanto sistema, em termos temporais, permite-nos compreender que tal como as decisões tomadas no passado afetam o presente, também as que tomarmos hoje irão refletir-se no futuro.

De acordo com a literatura mais relevante nesta matéria, levar por diante este tipo de desenvolvimento implica, em grandes linhas, que as comunidades humanas, planeiem e desenvolvam a sua acção de forma concertada, em três grandes domínios: a economia, a sociedade e o ambiente (WCED, 1987; Perdan et al., 2000; Adams, 2006; Krueger & Gibbs, 2007). A ideia pressupõe que o desenvolvimento económico e social decorra em estreita articulação com o uso eficiente e racional dos recursos, tanto em termos espaciais como temporais. Devemos procurar agir no presente pensando no futuro que cremos construir (figura 1).

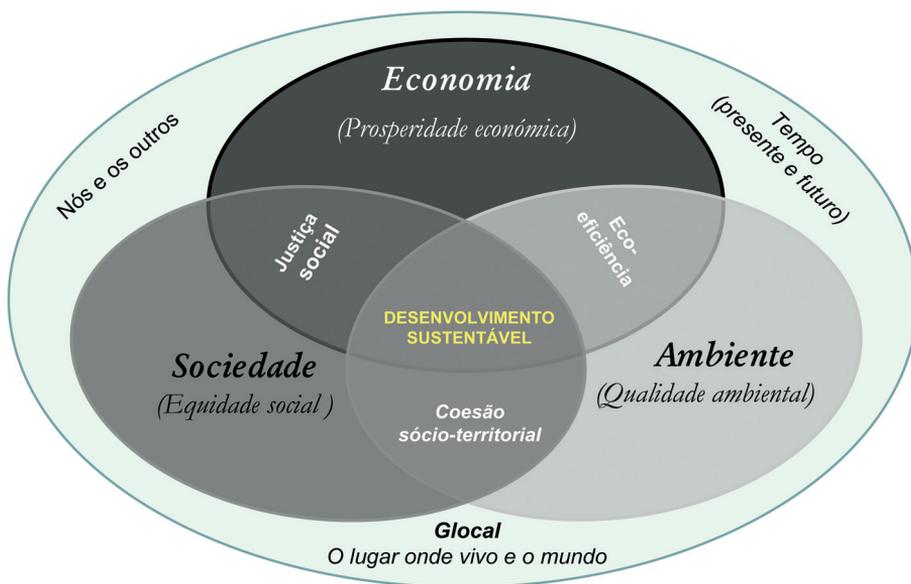


Figura 1 – Modelo de desenvolvimento sustentável

Na realidade, atendendo ao conteúdo e à nobreza dos princípios em que se alicerça, é difícil não se simpatizar com o conceito de desenvolvimento sustentável. Redclift (1997) chega mesmo a afirmar que tal como a maternidade ou Deus, é impossível não o aprovar e muito menos

estar contra. No entanto, tal não invalida que a ideia não encerre um profundo paradoxo e múltiplas contradições impossibilitem, na prática, a sua operacionalização (Redclift, 1997; Latouche, 1999; Krueger & Gibbs, 2007; Holden, 2010). O economista e filósofo francês Serge Latouche (1999) defende mesmo que o desenvolvimento sustentável encerra um triplo paradoxo: (i) o paradoxo da criação das necessidades; (ii) o paradoxo da acumulação; e (iii) o paradoxo ecológico do crescimento. O geógrafo Eric Swyngedouw (2007: 20) aborda esta questão, com alguma ironia, nos seguintes moldes:

"Até ao momento não encontrei uma única fonte que seja contra a "sustentabilidade". A Greenpeace é a favor, George Bush Jr. e Sr. são, o Banco Mundial e o seu presidente (o principal fomentador da guerra no Iraque) são, o Papa é, meu filho Arno é, os seringueiros na floresta da Amazônia brasileira são, Bill Gates é, os sindicatos são. Todos estão, presumivelmente, preocupados com a sobrevivência socioambiental da humanidade (ou de parte dela), a longo prazo; embora a maioria continue apenas, como de costume, a fazer negócios".

Neste excerto, a mensagem que Swyngedouw pretende passar é que no contexto político actual, a ideia de desenvolvimento sustentável é simplesmente impossível de operacionalizar. Esta impossibilidade decorre de vários factores, a começar desde logo pela sua complexidade em termos de domínios de intervenção e a diversidade de *stakeholders* envolvidos. Orientemos por momentos a atenção para os três pilares que o configuram: a economia, a sociedade e o ambiente. Naturalmente, mesmo se difícil, não há dúvidas que se pode sempre intervir de forma mais consciente e responsável em cada um destes domínios, e lutar pelo desenvolvimento de políticas em prol do seu desenvolvimento mais sustentável. No entanto, a sustentabilidade, nos moldes em que tem sido definida, apenas existirá na condição da intervenção nestas três esferas promover a justiça social, a eco-eficiência e a coesão territorial, tanto no presente como nos anos vindouros. Ora esta é, sem dúvida, uma missão bem mais difícil de alcançar dada a diversidade de atores e interesses envolvidos. Depois, mesmo se o tempo já não bastasse, o alcance destes objetivos necessita também de se observar em

diferentes escalas geográficas. Implica a existência de um sentido de alteridade; ter a consciência plena que em cada momento as decisões que se tomam e as ações que se empreendem num determinado lugar se refletem na vida de outras comunidades que habitam noutras partes do mundo, mesmo por mais diferentes que sejam daquelas onde nos integramos. O problema da alteridade diz respeito a todos, do cidadão comum, nos atos rotineiros da sua vida quotidiana, às empresas, na forma como gerem os seus negócios ou aos políticos, das várias instâncias, responsáveis pelas políticas enquadradoras das ações empreendidas pelos restantes atores. Do ponto de vista espacial, a ideia da alteridade passa, em grande medida, pelo reconhecimento que cada vez mais assume a importância da *glocalização* (Luke, 1994) ou a articulação do local com o global (QCA, 2007). Com o incremento da compressão espaço-tempo gerado pelas TIC, as decisões locais, sobretudo as tomadas nos centros de nível hierárquico superior, repercutem-se em várias escalas, afetando a vida das pessoas e os itinerários de desenvolvimento de outros lugares, mesmo se fisicamente muito distantes, mas próximos do ponto de vista das relações comerciais ou dos valores sociais e culturais, cada vez mais dominados pela lógica do mercado.

4. A educação dos jovens e o desenvolvimento sustentável

Depois da reflexão, necessariamente breve, em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, a questão que se coloca é a de saber se a educação dos jovens deve estar comprometida com a sustentabilidade. De facto, apesar da nobreza dos seus princípios, a ideia que a educação dos jovens deve incorporar as preocupações com o desenvolvimento sustentável está longe de reunir consenso na academia. Vários autores são mesmo da opinião que a Ciência e a Educação não devem julgar, moralizar ou doutrinar os jovens. Só assim estes poderão escolher em liberdade os caminhos que pretendem trilhar. Para estes pensadores, a Ciência e a Educação deviam manter-se neutras, isentarem-se da transmissão de valores, desligarem-se da política, da ética e da moral (Standish, 2009; Lambert & Morgan, 2010).

Digamos que à primeira vista, embora com alguma relutância, até se pode aceitar esta ideia. No entanto, importa saber se qualquer discurso científico, por mais objetivo que seja, está isento de valores. Pessoalmente tenho alguma dificuldade em aceitar a existência de tal neutralidade ou isenção e, por conseguinte, se tivermos consciência que todos os discursos estão contaminados de valores, que apontam determinados caminhos em detrimento de outros, talvez o mais honesto seja procurar informar de forma significativa e plural os jovens para que possam tomar em consciência as suas decisões. Informar, privilegiando diferentes perspetivas e formas de abordagem, mesmo estando em desacordo com as mesmas, é o melhor serviço que os educadores podem prestar aos jovens; e na minha perspetiva isto nada tem de evangelização ou de doutrinação.

Assumindo assim como válida a ideia que a educação dos jovens deve estar comprometida com o desenvolvimento sustentável, importa então saber em que é que a educação para o desenvolvimento sustentável deve consistir. Sobre esta questão a *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, do Reino Unido, fornece-nos algumas balizas às quais vale a pena dedicar, por breves momentos, a nossa atenção. De acordo com este organismo:

“Aprender sobre o desenvolvimento sustentável pode ajudar os jovens a compreender as necessidades e os direitos das gerações actuais e vindouras, bem como a reflectir sobre a melhor via de lidar, de forma integrada, com os desafios levantados pelas alterações climáticas, as desigualdades ou a pobreza. Pode também motivar os alunos para o desejo de querer mudar as coisas para melhor – dotando-os do conhecimento, das destrezas e dos valores cruciais para encarar e criar uma sociedade e um futuro sustentáveis” (QCA, 2009).

Decorre da leitura da passagem anterior, que educar para o desenvolvimento sustentável é relevante para a formação dos jovens, seja pela natureza dos conteúdos substantivos, seja pelos conteúdos processuais ou procedimentais, incentivadores da mudança das atitudes e dos comportamentos em relação ao ambiente e ao usufruto dos recursos

naturais, que se têm revelado insustentáveis. Através da educação para o desenvolvimento sustentável os jovens são levados a refletir, de forma crítica, sobre a necessidade de manter e melhorar a qualidade de vida no presente sem destruir o planeta para as gerações vindouras.

De acordo com o QCA (2009), educar para o desenvolvimento sustentável passa, nomeadamente, por: (i) reconhecer a finitude de alguns recursos naturais e a necessidade do seu uso responsável; (ii) compreender as inter-relações entre as esferas social, económica e ambiental; (iii) refletir sobre futuros prováveis e preferíveis e a forma como os últimos podem ser alcançados; (iv) reconhecer que o desenvolvimento económico constitui apenas um aspeto da qualidade de vida; (v) compreender que a exclusão e as desigualdades sociais prejudicam o desenvolvimento sustentável para todos; (vi) nos respeitarmos mutuamente; e ainda por (vii) reconhecer a importância do uso e gestão sustentável dos recursos – repensar, reduzir, reparar, reutilizar, reciclar.

Porque incentivadora da reflexão e do espírito crítico, a educação para o desenvolvimento sustentável confronta os jovens com a aquisição de conhecimentos e competências imprescindíveis para poderem responder aos verdadeiros reptos que hoje se colocam à humanidade. Que grandes desafios enfrenta hoje o planeta e como é que estes podem vir a alterar o seu futuro? Como poderemos nós usufruir de um bom nível de qualidade de vida sem gerar problemas às pessoas que vivem noutras partes do mundo? Como podemos ajudar a preservar o planeta para as gerações futuras? O que é que cada um de nós pode fazer para melhorar o lugar onde vive? Estas são apenas algumas questões às quais urge encontrar respostas suscetíveis de marcar a diferença ao nível dos comportamentos e das atitudes em relação ao ambiente e à sociedade, sobre as quais a educação para o desenvolvimento sustentável encerra um elevado potencial.

Naturalmente, as vias para encontrar as respostas para os problemas são múltiplas. No entanto, atendendo aos objetivos a alcançar pela EDS (Quadro I), todas, sem exceção, implicam a realização de aprendizagens que se revelem verdadeiramente significativas para os jovens, na aceção que lhe

é atribuída por Lee Fink (2003); isto é, que sejam capazes de marcar os jovens e os prepararem para a mudança. Escusado será dizer que, à semelhança do que acontece com outros campos de formação orientados para a transformação das mentalidades e dos comportamentos, a sua eficiência depende, em larga medida, da qualidade das experiências proporcionadas. Vários estudos de avaliação dos projetos desenvolvidos nas escolas, em Portugal nomeadamente do programa Eco-Escolas, têm demonstrado que estas se revelam tanto mais eficientes quanto mais os alunos se sentem implicados no processo de ensino-aprendizagem, desde a conceção dos projetos às tomadas de decisão.

Quadro I – Desenvolvimento sustentável e aprendizagens significativas

1. Objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável

Através da educação para o desenvolvimento sustentável os jovens têm a oportunidade de aprender:

- Explorar os lugares onde se vive num mundo em mudança.
- Compreender como a acção humana num lugar tem consequências noutras partes do mundo.
- Considerar os valores e responsabilidades de cada um em relação a outras pessoas, ao ambiente e ao planeta.
- Compreender os desafios globais a longo prazo, incluindo as alterações climáticas, as desigualdades, a pobreza e o desenvolvimento, bem como avaliar o modo como estes problemas influenciam a mudança da sociedade.
- Avaliar criticamente o que os governos, as empresas e os indivíduos dizem estar a fazer para satisfazer as necessidades das gerações presentes e vindouras.

- Ter em consideração as necessidades das gerações actuais e futuras nas escolhas que se realizam.

- Pensar de forma imaginativa o que os indivíduos podem fazer para desenvolver uma sociedade mais informada e um futuro mais sustentável.

- Descobrir modos de influenciar os outros, agindo como agentes da mudança.

2. Experiências de aprendizagem significativa

Para alcançar os objetivos mencionados, os estudantes devem ter a oportunidade de:

- Explorar e ajudar a preservar o meio local.

- Investigar sobre a mudança do ambiente, incluindo os impactos gerados pela atividade humana.

- Estudar e debater diferentes pontos de vista sobre os desafios enfrentados pela sociedade

- Considerar cenários de futuro alternativos para o planeta, bem como os riscos associados ao não alcance do desenvolvimento sustentável.

- Usar as suas próprias ideias para agir e contribuir para a mudança no seio da escola.

- Usar as suas próprias ideias para agir e contribuir para a mudança no seio da comunidade.

Fonte: Adaptado de QCA (2009) *Sustainable Development in Action: A Curriculum planning Guide for Schools*, Londres, Qualifications and Curriculum Authority, p. 9.

5. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Currículo Nacional

A EDS ocupa um lugar relativamente modesto no Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, sobretudo quando comparado com a Educação para o Ambiente (EA) ou a Educação para a Cidadania (EC). Várias razões justificam a subalternização desta dimensão da educação, mas a mais importante prende-se, sem dúvida, com a fraca relevância que esta problemática assumia na educação formal na viragem do século, data de entrada em vigor do Currículo Nacional. Na realidade, esta marginalidade da EDS não surpreende e tampouco é exclusiva de Portugal. A preocupação em proporcionar aos jovens a vivência de experiências de aprendizagem significativas neste domínio no quadro da escola apenas começa a difundir-se verdadeiramente a partir de 2005, no seguimento da reunião da Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa (CENUE), que teve lugar em Vilnius (Lituânia), com o objectivo de lançar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Até então, na maioria dos países do espaço europeu e da América do Norte, a EDS aparecia quase sempre ligada à educação ambiental.

A ausência de uma referência explícita à EDS no Currículo Nacional ou de outros documentos enquadradores do currículo, numa ótica interdisciplinar e holística, não invalida que o desenvolvimento sustentável não seja uma preocupação da educação. Esta encontra-se, em múltiplas experiências desenvolvidas no quadro da gestão flexível do currículo e das áreas não disciplinares, fomentadas por muitos professores que sempre viram a educação muito para lá da formação estritamente curricular, ou circunscrita aos muros da escola. Depois, além destas iniciativas, a problemática do desenvolvimento e da sustentabilidade faz também parte das experiências de aprendizagem proporcionadas por várias disciplinas do Currículo Nacional. E estas, ao contrário das primeiras, são objeto de aprendizagem se não por todos pelo menos pela esmagadora maioria dos jovens que frequentam a escola.

A leitura atenta do Currículo Nacional permite concluir que a EDS constitui sobretudo uma preocupação explícita das disciplinas de Geografia, das Ciências Físicas e Naturais e da Educação Tecnológica. Na Geografia, este está presente na operacionalização específica das competências gerais e em vários temas que servem de objeto e contexto das experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos, destacando-se pela sua relevância, os temas “*Contrastes de Desenvolvimento*” e “*Ambiente e Sociedade*”. Nas Ciências Físicas e Naturais, um dos quatro temas que estruturam o currículo, “*Sustentabilidade na Terra*” é integralmente dedicado à exploração desta problemática, e aparece também pontualmente no desenvolvimento de outras experiências. Por sua vez, na Educação Tecnológica, merece particular atenção no domínio da relação entre a *Tecnologia e Desenvolvimento Social*.

Nestas disciplinas, a abordagem dos temas que enunciámos oferece aos alunos a vivência de experiências em primeira mão que lhes permitem conhecer, investigar e refletir sobre diferentes dimensões do mundo onde vivem, em diferentes escalas geográficas, que refletem (ou podem reflectir) os valores da EDS: (i) os impactos da atividade humana no ambiente; (ii) a pobreza; (iii) a exclusão social; (iv) as desigualdades; (v) o uso responsável dos recursos naturais; (vi) o confronto de pontos de vista e cenários sobre o futuro, ... A apreensão da complexidade do mundo nas suas dimensões científicas, éticas e cívicas, não só fomenta a formação dos jovens em matéria de conhecimento substantivo na área do desenvolvimento e da sustentabilidade, como os capacita para a mudança e o exercício de uma cidadania responsável nas comunidades de pertença, um dos valores mais importantes da EDS.

No entanto, há outra forma de ler o Currículo Nacional na perspetiva da EDS, esta verdadeiramente numa dimensão transversal e interdisciplinar. Na minha perspetiva a principal mais-valia do Currículo Nacional para a educação, enquanto capacidade transformadora, para a qual remete a EDS, está mesmo na sua orientação para a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, mediante a vivência de um leque diversificado de experiências de

aprendizagens significativas. A mudança de paradigma inerente ao desenvolvimento sustentável tem subjacente uma alteração radical das práticas dos indivíduos e das comunidades humanas, nomeadamente na forma como têm explorado os recursos ou relacionado com a natureza. Esta mudança é manifestamente impossível de realizar se não estivermos em posse das ferramentas fomentadoras de um agir competente.

O valor estratégico do desenvolvimento das competências em detrimento da simples aquisição de conhecimentos decorre essencialmente da evidência que hoje aprender saberes prontos a serem usados não é mais suficiente para se viver num mundo em mudança. Mais do que adquirir saberes prontos a serem usados torna-se necessário desenvolver competências, que para alguns pedagogos mais não são do que capacidades de saber agir apoiadas na mobilização e utilização eficaz de um conjunto de recursos, tanto internos como externos ao indivíduo (Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2001; Jonnaert, 2002; Legendre, 2008). A razão de ser desta alteração prende-se essencialmente com o problema dos saberes serem úteis e funcionarem bem em universos estáveis, pouco sujeitos à mudança, enquanto as competências conviverem e alimentarem-se da mudança permanente. Autores, como Masciotra e Medzo (2009: 19-20), consideram mesmo que as competências podem ser vistas como a inteligência de situações novas. No seu ponto de vista, o que define a inteligência – e as competências – é, precisamente, a adaptabilidade ou a capacidade de mudar. Para demonstrarem a sua adaptabilidade, os aprendentes devem estar disponíveis para alterar a visão que têm das coisas, renovar os conhecimentos, enveredar por um processo de formação contínua; em última análise, engajarem-se num processo permanente de mudança.

Ora não é esta mudança de paradigma ao nível da forma como nos relacionamos com o planeta para que remete a EDS? Os documentos que têm sido produzidos no sentido de fomentar a sua aplicação, incluindo a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), *Despacho n.º 25931/2009*, para o período 2010-2015, testemunha no mínimo este desiderato no plano político. Sendo transversais a todo o currículo e a todas as disciplinas, as competências afiguram-se neste plano

fundamentais. Jovens competentes, que adquiriram a aptidão para raciocinar e pensar criticamente, exímios na argumentação e dotados de consciência ecológica, conseguem tomar decisões bem mais informadas e muito mais próximas dos desafios levantados pela EDS. A questão das competências leva-nos ao último ponto da nossa intervenção sobre a relação entre o discurso do Currículo Nacional e as práticas efectivas da comunidade escolar.

6. EDS: do discurso do Currículo Nacional às práticas das comunidades escolares

Estou certo que concordarão comigo que no domínio da educação para o desenvolvimento sustentável, como em muitos outros que transcendem largamente a educação, uma coisa são os discursos, por vezes de grande beleza estética, outra completamente diferente são as práticas efectivas das instituições escolares. Neste campo, apenas muito recentemente balizado pela Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), o desfazamento é mais do que evidente e coloca-se tanto ao nível da formação inicial de professores como das comunidades escolares.

Naturalmente, os fatores que concorrem para este desfazamento são múltiplos, o que impossibilita aqui a sua análise, mesmo que de forma superficial. Neste contexto, parece-nos mais útil ilustrar o problema com dois exemplos, bem atuais, de como a mudança preconizada pelos discursos, está condenada a nascer e a morrer nos próprios documentos que a preconizam, e nada se vislumbra no horizonte que em relação à EDS venha a ser diferente. Na realidade, esta é a principal conclusão que se pode retirar da avaliação efetuada pelos ministros da educação e do ambiente europeus reunidos em Belgrado, em 2007, de que a UNESCO nos dá conhecimento no seu *site da Web*. E no mesmo sentido se inclinam as conclusões da avaliação da implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Gomes, 2010).

O primeiro exemplo deste desencontro diz respeito às mudanças de paradigma ao nível da formação inicial de professores, preconizada pela implementação do Processo de Bolonha (Decreto-Lei 42/2005). Neste

diploma, apela-se de forma explícita para uma clara mudança de paradigma na formação, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas que os formados devem adquirir, e projetando a mesma para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos. Mas na prática o que é que aconteceu? As instituições reformularam os programas de estudos, mudaram os nomes das disciplinas, agora designadas de unidades curriculares, mais adequadas aos novos tempos, mas as práticas dos docentes em nada de substancial se alteraram. Basta ver o que os professores avaliam e os instrumentos que utilizam para o fazer, para facilmente se concluir que as reformas empreendidas não passam de um mero verniz, protetor do profundo conservadorismo que até ao momento tem moldado o funcionamento das instituições de formação e os pensamentos dos professores (Cachinho, 2008).

O segundo exemplo prende-se com a reorganização curricular no Ensino Básico e Secundário, de 2001, que tem como grande referencial das aprendizagens o Currículo Nacional. Entre as inovações introduzidas por esta reorganização curricular conta-se a ancoragem das aprendizagens na aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências genéricas e específicas de cada disciplina, a desenvolver através de um conjunto de experiências de aprendizagem. Com esta abordagem está subjacente a necessidade de entender os conteúdos substantivos e processuais específicos das várias disciplinas não como um fim em si mesmo, mas sobretudo como um veículo ou ferramenta ao serviço do desenvolvimento das referidas competências, nas quais se incluem naturalmente os próprios conhecimentos, agora criteriosamente selecionados pela sua relevância e pertinência formativa. No entanto, decorridos dez anos, se perguntarmos aos professores o que é que hoje de substancialmente diferente enforma as suas práticas em relação a há dez anos atrás, a verdade é que muito pouco de significativo é mencionado. Por exemplo, no que diz respeito às competências torna-se claro que, no essencial, estas não vão além de mais uma coluna que passou a figurar das grelhas de planificação a médio e longo prazo, que sempre foram elaboradas não pela sua utilidade pedagógica mas por uma exigência burocrática. Na realidade, esta é uma das principais

razões que esteve na base da elaboração das Metas de Aprendizagem, e destas terem sido concebidas como instrumento facilitador da operacionalização do Currículo Nacional. Mas, mais uma vez, embora estas fixem as aprendizagens que os alunos devem realizar, em termos de conhecimentos e competências, clarifiquem os níveis de desempenho a alcançar e sugiram estratégias de ensino e avaliação, tendo em conta os fatores que tendem a bloquear a adoção das inovações na educação (Bednarz, 2003), não é de esperar que estas venham alterar de forma significativa as práticas dos professores. Sobre este assunto vale a pena pensar na máxima atribuída a Einstein: “a verdadeira loucura é fazer sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”.

Neste contexto de profunda desarticulação que se observa na educação entre os discursos e as práticas, se queremos ser mais eficientes precisamos, no meu ponto de vista, repensar em primeiro lugar as práticas das instituições de formação e das escolas, identificar o que obstaculiza a mudança e a inovação, e atuar em conformidade. Neste fórum sobre a EDS decidimos selecionar três ideias que na nossa perspetiva têm potencial para alterar o ciclo vicioso em que entrou a educação em Portugal. Isto é, a opção por reformas e/ou reorganizações curriculares que se sucedem com uma cadência que impossibilitam a sua assimilação pelos professores e alunos, e por isso sem efeitos práticos na aprendizagem, nomeadamente ao nível de atitudes e comportamentos em relação à sociedade e ao ambiente. Na realidade, tais reformas estão condenadas ao fracasso porque não há nas escolas e nas instituições de formação do ensino superior um número suficiente de professores com formação para as aplicar ou disponibilidade para as receber.

No sentido de inverter a situação e enfrentar com sucesso os desafios que se colocam à educação, acreditamos que hoje, mais do que nunca, importa que as políticas valorizem e explorem as comunidades de prática nas escolas, na aceção que lhe é atribuída por Wenger, McDermott & Snyder (2002). Isto é, que promovam o trabalho de grupo entre os professores, que veem na interação e na partilha do conhecimento e experiências uma via fecunda para a resolução dos problemas com que se

deparam. Se olharmos com atenção para os problemas das escolas e as características que enformam as comunidades de prática, facilmente nos daremos conta do papel que estas podem desempenhar na promoção da inovação e na mudança das práticas dos professores. Um real investimento nas comunidades de prática ajudará a transformar as escolas em comunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de comunidades de professores que são capazes não só de ensinar mas também de aprender, de gerir e administrar a sua própria formação ao longo da vida, no sentido de resolver os problemas que lhes são impostos pelas inovações. De acordo com Perrenoud (1999), esta competência influencia a atualização e desenvolvimento de todas as outras, incluindo, naturalmente, a capacidade de se adaptar às mudanças e envolver-se na conceção, desenvolvimento e implementação de projetos pedagógicos inovadores.

Naturalmente, a aposta na formação de comunidades de prática, muito pouco tem a ver com as políticas *top/down* que sempre configuraram o sistema educativo português, desenhadas para professores e instituições fictícias, impessoais, e perfeitas do ponto de vista da comunicação entre os seus membros (Figura 2). Bem pelo contrário, as comunidades de prática são formadas por grupos de professores reais, com múltiplas limitações e dificuldades, que procuram ultrapassar através do trabalho colaborativo, fazendo das mesmas âncoras da própria mudança. São estes professores com inúmeros problemas, mas disponíveis para os ultrapassar, que necessitam de ser acompanhados se queremos que as inovações curriculares sejam adotadas e a mudança passe a fazer parte da vida quotidiana das comunidades escolares. Sem cooperação, partilha de informação e troca de experiências os professores dificilmente conseguem ultrapassar os desafios das inovações curriculares. Estes são precisamente os ingredientes que nutrem as comunidades de prática e de aprendizagem, que importa potenciar nas escolas.

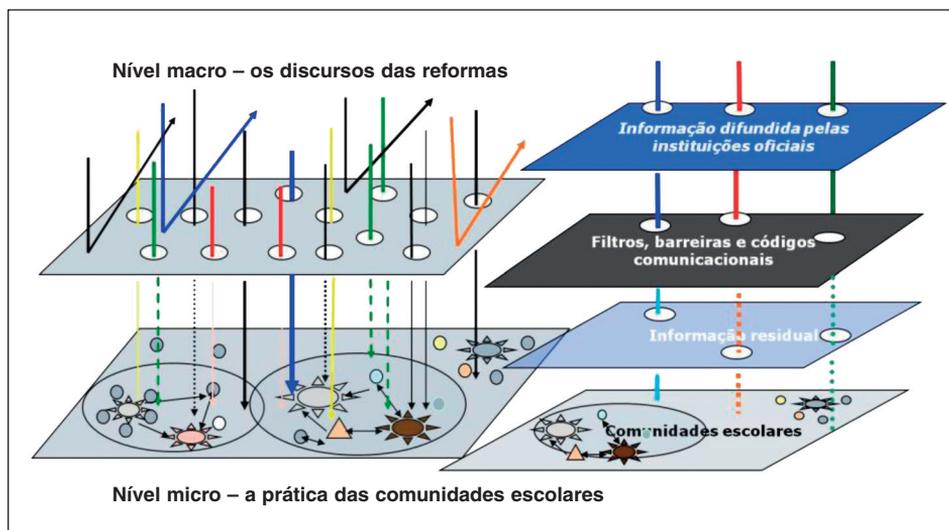


Figura 2 – Das políticas Top/down às escolas enquanto comunidades de prática

Em segundo lugar, a mudança passa também pela renovação dos programas de formação, não tanto ao nível dos conteúdos abordados, como vem sendo hábito, mas sobretudo na forma como são ministrados. Durante 3 a 5 anos os professores são mergulhados em programas que pregam uma coisa mas na prática fazem outra. Já falámos extensamente sobre a promoção do professor-ator noutros fóruns e o quanto este modelo de formação castra os jovens professores, produzindo autómatos para a reprodução, com fraca autonomia para enfrentarem novas situações (Cachinho, 2005). Os programas de formação necessitam de preparar os professores para ensinar e aprender, para que ao longo da sua vida saibam gerir a sua formação, se adaptem às mais distintas situações, e que confrontados com os problemas, na ausência de respostas para os mesmos, não digam, isto não fez parte da minha formação na Faculdade. Em última análise precisamos de programas de estudos e de formação que ofereçam

aos professores experiências de aprendizagem, em primeira mão e não vividas por intermédio do outro. O que permite mudar as nossas práticas são as experiências de vida e, naturalmente, escusado será dizer, que ninguém vive a sua vida através dos outros. As instituições de formação proporcionam aos alunos, futuros professores, a vivência de muitas experiências através dos outros, mas raramente permitem que estes vivam, em direto, a sua própria vida. Paradoxo dos paradoxos bem sintonizado pelo poeta mexicano Mariano Moreno: “Qualquer déspota pode obrigar os seus escravos a cantarem hinos à Liberdade!”.

Por último, embora de forma alguma se defenda uma perspetiva determinista, o ambiente e as ambiências condicionam fortemente as práticas. As nossas escolas estão formatadas essencialmente para reproduzir e não para inovar. Esta é uma das razões que justifica que os professores se sintam tão desconfortáveis perante as mudanças introduzidas pelas reformas curriculares. Neste contexto, precisamos reinventar as salas de aulas, conseguir que estas sejam menos espaços de ensino e mais lugares de aprendizagem, e que se estendam com maior frequência para lá dos muros da escola, se abram à comunidade e aproveitem o seu elevado potencial formativo. Por mais equipadas que estejam ou mais competentes sejam os professores, as salas de aula confinadas aos muros da escola, pelo menos na geografia, dão muito poucas oportunidades aos alunos para aprender, investigar, descobrir e explorar, principalmente se os professores continuarem a insistir na passividade recetiva dos alunos, não superarem o vício da transmissão do conhecimento pronto a ser usado e tido como uma verdade absoluta, que não vale a pena questionar. A mudança das práticas e a adesão à inovação são também facilitadas se os professores forem devidamente recompensados. No entanto, esta questão tem sido muito pouco valorizada pelo sistema educativo português, pelo menos a avaliar pela atenção que merece na avaliação dos professores. Sem este reconhecimento, o mais provável é que a adopção de inovações como as preconizadas pela EDS continue a marcar apenas as práticas dos professores mais dinâmicos.

Naturalmente, na educação existem sempre excelentes experiências, que podem ser tidas como exemplos de boas práticas, mas porque isoladas raramente têm capacidade para ganharem massa crítica e se difundirem na comunidade escolar. O Projecto *SISCOALIA – A Ilha Sustentável*, desenvolvido pelos alunos do 12.º Ano, no âmbito da Área Projecto, na escola Ginestal Machado, em Santarém, constitui um excelente exemplo deste tipo de iniciativas (UNESCO Associated Schools, 2009). No entanto, para ganharem massa crítica estas iniciativas necessitam de ser enquadradas em programas profundamente articulados com o desenvolvimento do Currículo Nacional, no sentido de adquirirem maior visibilidade junto das escolas e inspirarem os professores no desenho de outras experiências.

7. Remate

Ao concluir a minha intervenção, se há uma mensagem que gostava de passar, é que a EDS, pelo seu carácter integrador e holístico, encerra um elevado potencial para se afirmar como uma dimensão transversal significativa do Currículo Nacional. A orientação das aprendizagens para a aquisição de conhecimentos, valores e competências relacionadas com a sustentabilidade afigura-se crucial para uma melhoria da qualidade de vida, o uso eficiente dos recursos naturais e a preservação do planeta. Na realidade, através da vivência de experiências orientadas para o desenvolvimento sustentável, os alunos podem mais facilmente dar sentido ao mundo e ao lugar onde vivem, nas suas diferentes escalas geográficas, adquirir uma consciência ecológica e desenvolver competências imprescindíveis ao exercício de uma cidadania responsável. No entanto, sem a adoção de políticas mais próximas das comunidades educativas, incluindo no domínio da formação inicial e contínua dos professores, a EDS, à semelhança de outras inovações que impliquem a mudança das práticas, parece estar condenada a não passar dos discursos e do campo das experiências levadas a cabo por um pequeno número de professores e escolas, precisamente os mais dinâmicos e para quem a inovação mais do que um obstáculo sempre constituiu um fator de motivação.

Referências bibliográficas

Adams, W. M. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century, Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, 29-31 January 2006*, in www.iucn.org [acedido em 23 de Janeiro de 2012].

Bednarz, S. W. (2003). “*Nine Years On: Examining Implementation of the National Geography Standards*”, *Journal of Geography*, 102: 3, 99-109.

Butt, G. (eds.) (2011). *Geography, Education and the Future*, Londres, Continuum.

Cachinho, H. (2005). *Formação e Inovação na Educação geográfica: os desafios da pós-modernidade*, in APG/AGE (eds.). *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, APG, pp. 453-472.

Cachinho, H. (2008). *Geography education in Portugal: discourses and practice*, in K. Donert & G. Wall (eds.). *Future Prospects in Geography*, Liverpool, Liverpool Hope University Press, pp. 19-26.

DEB-ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação.

Elliot, J. (1999). *An Introduction to Sustainable Development*, Londres, Routledge, 2.ª edição.

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrate approach do designing college courses*, São Francisco, Jossey-Bass.

Gomes, M. (2010). *No Terreno: Educação para o Desenvolvimento Sustentável – das teorias às práticas*, *Noesis*, 80, Janeiro-Março, 30-33.

Holden, M (2010). *The Rhetoric of Sustainability: Preversity, Futility, Jeopardy?*, *Sustainability*, 2 (2), 645-659.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

Krueger R. & Gibbs D. (eds.). *The Sustainable Development Paradox: Urban Political Economy in the United States and Europe*, Londres, Guilford Press.

Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18: a conceptual approach*, Berkshire, Open University Press / McGraw-Hill.

Latouche, S. (1999). *The paradox of ecological economics and sustainable development. Democracy and Nature*, 5 (3), 501–509.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

Legendre, M.-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?*, in Audigier F. et al. (2008). *Compétences et contenus: les curriculums en question*, Bruxelles, de Boeck, pp. 27-50.

Luke, T. (1994). *"Placing power/sitting space: the politics of global and local in the New World Order"*, *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 12, pp. 613-28.

Masciotra, D.; Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck.

Perdan, S. Azapagic A., Clift R., (2000). *"Teaching sustainable development to engineering students"*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1 (3), pp. 267–279.

Perrenoud, Ph. (1997). *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF, coll. Pratiques Pédagogiques.

Perrenoud, Ph. (1999). *10 Nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

Redclift M. (1997). *Sustainable development: needs, values, rights*, in L. Owen & T. Unwing (eds) *Environmental Management: Readings and Case Studies*, Londres, Longman, pp. 438–450.

QCA (2007). *Global Dimension in Action: A Curriculum planning Guide for Schools*, Londres, Qualifications and Curriculum Authority.

QCA (2009). *Sustainable Development in Action: A Curriculum planning Guide for Schools*, Londres, Qualifications and Curriculum Authority.

Standish, A. (2009). *Global Perspectives in the Geography Curriculum: Reviewing the Moral Case for Geography*, Londres, Routledge.

Swyngedouw, E. (2007). *Impossible “sustainability” and the postpolitical condition*, in R. Krueger & D. Gibbs (eds.) *The Sustainable Development Paradox: Urban Political Economy in the United States and Europe*, Londres, Guilford Press, pp. 13-40.

UNESCO Associated Schools (2009). *Good Practices in Education for Sustainable Development*, Paris, UNESCO.

Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Futures*, Oxford, Oxford University Press.

A EDS no Currículo Regional

Cláudia Coelho Cardoso¹

Muito obrigada.

Quero começar por dizer-vos, também para vos contextualizar naquilo que é o currículo regional e o percurso que fez ao nível dos Açores, que normalmente a tradição curricular portuguesa é algo centralizadora.

Embora este processo já tenha mais de dez anos, porque se iniciou precisamente em 2001, quando o currículo nacional foi aprovado, marcou-se o início também, ao nível da região, através da intenção legislativa de criar um currículo regional para a educação básica, com uma ampla discussão e com a preocupação de que este currículo não fosse uma agravante para os alunos ou que constituísse mais um peso na carga letiva, fazendo antes uma ligação, a possível e a desejável, com aquilo que são as matérias do currículo nacional.

Entretanto fez-se uma evolução grande, no âmbito da região, sendo a primeira referência legislativa, o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001 A, que definiu na altura o currículo regional como, e cito, “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos, que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores.”

Esta definição, na altura, e um pouco ainda hoje, significa o reconhecimento que o grau de especificidade de determinadas características desta região insular era suficientemente acentuado para que as mesmas fossem tidas em conta nas decisões sobre as aprendizagens a promover nas escolas açorianas. Tal especificidade configurou e configura ainda uma identidade arquipelágica que se exprime no chamado fenómeno da açorianidade.

¹ Secretária Regional da Educação e Formação dos Açores

Este conceito foi, como sabem, um conceito criado à semelhança do conceito de hispanidade de Unamuno, por Nemésio. É um conceito que traduzia uma forma e era uma referência ao modo de ser açoriano e à sua relação com o mundo, profundamente marcada, como é óbvio, pela Geografia e pela História, traduzindo-se nas palavras do próprio Nemésio, “na impulsividade afirmativa dos Açores como etnia e espaço geográfico originais.”

Neste sentido o decreto partiu do pressuposto que esta açorianidade enquanto condição justificadora de uma adequação curricular, constituía uma referência incontornável na construção de uma abordagem, garantindo por um lado o respeito pelo currículo nacional e elegendo a relevância das aprendizagens como um dos princípios orientadores da organização e da própria gestão do currículo na região.

A publicação três anos mais tarde da resolução n.º 124/2004 também marcou um momento importante no que seria isto da explicitação dessas aprendizagens, cuja realização por parte dos alunos açorianos, entendia-se então, merecia ser prosseguida através de abordagens sensíveis às características particulares dos alunos dos Açores. Elencou-se nessa altura uma série de competências essenciais e associou-se também parte delas aos contextos de açorianidade e ao contexto de insularidade.

Este diploma destacava o que seriam aprendizagens ainda significativas ou especialmente significativas, na linguagem do diploma, para os jovens açorianos, explicitando também pistas para a sua contextualização regional. No entanto, poderia nesta altura ainda entender-se, e foi esta uma discussão que ocorreu nos Açores com alguma pertinência, a possibilidade de haver uma duplicação, uma sobreposição daquilo que seria o currículo regional, ao que estaria disposto no currículo nacional.

Para evitar este risco, sublinha-se a afirmação da ideia de um currículo regional como uma adaptação orgânica do currículo nacional, definindo um elenco de competências e evitando-se por outro lado fazer uma leitura segundo a lógica aditiva. Prosseguiu-se também com a constituição de

grupos de trabalho que determinaram a integração e o estabelecimento de competências-chave que os alunos teriam que atingir, e que fariam parte daquilo a que hoje se chama, porque é um documento já construído, o currículo regional da educação básica.

Este currículo regional desenvolve-se obviamente atendendo a um contexto de que não podemos de forma alguma estar destacados, de várias tendências internacionais, e atendendo também àquilo que tem sido a evolução do próprio currículo nacional. Um fenómeno que resulta da globalização em geral, e num plano mais particular da articulação entre as políticas nacionais e europeias, que tem sido feita com a promoção de currículos orientados para o desenvolvimento de competências, entendidas, como aqui já foi dito, como combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes que o estudante deve ficar apto a mobilizar em situações desafiadoras.

Atentos a esses fenómenos, nos Açores assumimos um compromisso de demanda por um lado desses padrões, quer nacionais, quer internacionais de qualidade. Mas no pressuposto que este compromisso é compatível também com o respeito pela identidade regional e pode ser mais plenamente cumprido se esta última for encarada como um fator de relevância curricular, entre, obviamente, outros fatores.

Assim, este referencial, que neste momento está em fase final de construção, foi constituído sob oito competências-chave determinantes, assumindo que estas seriam depois explicitadas pelo recurso, sempre que for possível e sempre que for desejável a, digamos, referências que tenham componentes regionais, sejam elas no domínio da Geografia, no domínio da História, no domínio da Literatura, no domínio das Artes, e que esta convocação de elementos poderia e pode ser, no nosso entendimento, um enriquecimento e um complemento para a formação dos alunos dos Açores.

Durante muitos anos, os alunos dos Açores estudavam os rios de Portugal, sem conhecerem o que eram rios, porque nos Açores não há rios, há ribeiras e há mar, muito mar.

E é esta grande distância entre o que o livro ensinava e a realidade, que se procura aqui colmatar. Mas com este cuidado especial, em que isto não possa constituir um prejuízo, como é evidente, para os alunos, que depois são sujeitos a exames de índole nacional e com uma transversalidade que não os pode deixar prejudicados.

A criação deste referencial assentou ainda no pressuposto de que a escola básica possui três funções essenciais, que estão designadas no referencial. Por um lado a função personalizadora, por outro lado a instrutiva do conhecimento, e uma terceira função, a função socializadora.

A função personalizadora desenvolve de forma equilibrada as diferentes capacidades cognitivas, afetivo-emocionais, socio-relacionais e psicomotoras, que permitem que a pessoa construa o seu autoconceito e a sua autonomia. A função instrutiva do conhecimento promove a assimilação e a reconstrução significativa e estruturada da cultura enquanto património da Humanidade, para a transformar em conhecimento mobilizável na resolução de problemas e nas próprias situações da vida. E a função socializadora possibilita a integração do indivíduo na sociedade de forma crítica e participativa.

A interdependência dessas três funções permite que depois haja um desenvolvimento pelas competências-chave que vos referia. No currículo regional, foi elaborado este referencial e no próximo ano letivo pretende-se que ele seja já desenvolvido em todas as escolas dos Açores.

Neste sentido, temos também um protocolo celebrado com o próprio CNE que esteve em vigor, um projeto muito interessante que também tem a parceria da FLAD e decorre em cinco escolas dos Açores, três do Pico e duas da Terceira.

Este projeto, que tem a ver com a sustentabilidade e com o desenvolvimento sustentável, tem sido um projeto muito bem sucedido, no sentido em que também o nosso acesso ao desenvolvimento sustentável é muito próximo.

A nossa própria realidade ambiental é um exemplo de sustentabilidade. Temos exemplos, numa ilha mais do que noutras, de um turismo muito sustentável, com a preocupação da não-massificação e temos procurado articular todo o desenvolvimento da região por uma política de sustentabilidade.

Ora isso também é importante, para que depois, ao nível da escola e no âmbito do currículo regional possa ser ensinado aos nossos alunos, para serem também eles, por exemplo no âmbito da competência da cidadania, ou no âmbito das competências científicas, ou também no âmbito das competências tecnológicas, promotores dessa sustentabilidade.

Um dos exemplos que penso que é útil para se perceber o que é feito nos Açores, é o caso das Eco-Escolas. Temos um projeto muito interessante, com as escolas muito comprometidas e os professores também muito comprometidos, muito dedicados às questões da sustentabilidade, da promoção ambiental dos Açores e muito articulados também por vezes com outro tipo de associações.

Temos por exemplo, a Associação dos Montanheiros, na Ilha Terceira, que desenvolve uma atividade fabulosa, riquíssima e que muitas vezes em paralelismo e parceria com as escolas, tem desenvolvido projetos de interesse, que fazem com que os alunos tenham um respeito e uma consideração assinaláveis pela sua realidade, o que é sempre positivo.

Aquilo que se procurou fazer também neste referencial foi facilitar aprendizagens que tenham a ver com a própria realidade regional, e sempre que elas se revelem oportunas, ou que possa ser um contributo para essa aproximação, tornar a escola mais significativa para os alunos. Ainda há pouco tempo tive oportunidade, numa prova, porque nós desenvolvemos provas de âmbito regional ao nível das provas de aferição, não utilizamos as nacionais mas criamos provas regionais, de verificar que ainda subsistia esta questão de que uma das perguntas que se colocava aos alunos era precisamente, com um mapa, perguntar e pedir ao aluno que identificasse naquele mapa, que rios eram aqueles e que os nomeasse, através de uma legenda.

Uma coisa que há vinte anos seria perfeitamente natural mas que nós, com estranheza, vemos que ainda hoje subsiste nas nossas escolas.

Tivemos também um cuidado especial no elenco das áreas curriculares. Não há nenhum acréscimo de disciplinas, durante muito tempo isso foi uma discussão que também existiu nas escolas, a preocupação de que seriam criadas disciplinas regionais, a disciplina de História dos Açores, ou a disciplina de Geografia dos Açores ou de Literatura Açoreana, e não é disso que se trata.

O que se trata, sim, é do desenvolvimento das tais competências-chave, sendo que este recurso passa pelo enfoque da necessidade de se garantir o desenvolvimento sustentável de uma região que tem características positivas e sensíveis à sustentabilidade, porque as tem. Como devem saber também, os Açores foram consideradas as segundas ilhas mais sustentáveis do planeta, e portanto temos essas características no âmbito energético e em tantas áreas, que podemos trazer isso para a escola.

É evidente que temos professores nas nossas escolas que já fazem isso e que fazem muito bem. A questão é que não é transversal. Existe quando o professor tem apetência ou sensibilidade para a matéria. Quando não a tem, pois ela não existe.

O que o currículo e o referencial procuram fazer é dar esta transversalidade, fazer com que todos os professores no âmbito das suas possibilidades e sempre que consideram oportuno, possam trazer de facto essa realidade para as escolas. Neste momento estamos com um referencial pronto, será brevemente aprovado, estamos com a construção de materiais, vai ser criada uma bolsa, disponibilizada na Internet onde há os materiais criados pela equipa que trabalhou.

Essa equipa também é uma equipa vasta, que foi coordenada pela professora Luísa Alarcão da Universidade do Minho, mas que tem também professores da Universidade dos Açores e docentes das escolas.

Consideramos e reputamos este como um trabalho muito importante, porque as equipas foram constituídas por áreas e trabalharam num conjunto, de forma muito afincada. Neste momento estão produzindo materiais, constituirão essa bolsa, sendo certo que esta bolsa pode ser depois recarregada por materiais produzidos pelos professores e que sejam validados, podendo fazer parte deste conjunto.

Consideramos, por isso, que este é um projeto viável e esperamos que, a breve trecho, como o protocolo que também temos assinado, dê os seus frutos e possa constituir uma mais-valia para os alunos dos Açores.

Obrigada.

Francisco José Vieira Fernandes¹

Senhora presidente do Conselho Nacional de Educação, senhores conselheiros, senhores membros da mesa, cara colega Secretária Regional da Educação e Formação dos Açores. Quero agradecer a oportunidade de partilhar convosco algumas ideias e alguns projetos que vimos desenvolvendo na Região Autónoma da Madeira neste âmbito da Educação para a Sustentabilidade.

Muito embora o discurso oficial seja, e deva sê-lo sempre, o que refere que às famílias compete a principal responsabilidade educativa dos seus educandos, é cada vez mais evidente que o papel educativo da escola supera muitas vezes aquele que as famílias conseguem assegurar. O quadro geral de habilitações, no caso da Madeira, um estudo recente refere que cerca de 50% dos encarregados de educação têm o 1º ciclo e por vezes nem isso, um passado recente de elevado analfabetismo, uma rede escolar que reservava o ensino secundário ao principal centro urbano, a insipiência e hoje ainda a juventude da rede de bibliotecas e de centros culturais, determinam esta influência da escola que é exercida junto das crianças, dos jovens e através destes no seio das famílias e na sociedade em geral.

No caso da Madeira, cerca de um terço da população tem uma relação com a escola, como aluno, como professor ou como funcionário. E se em cada três, um está na escola, os outros dois sabem tudo sobre educação. O que complica às vezes um pouco a nossa atividade.

Princípios hoje tão populares e naturais entre os jovens como a separação dos lixos, a preservação da natureza, as energias alternativas e a reutilização de materiais, ainda têm um eco reduzido entre as famílias. Eu, como todos os que estão nesta sala, nasci no século passado, no meu caso com a agravante de ter sido em meados do século passado... Mas não me recordo, pelo menos quando era aluno do ensino primário, de conhecer a palavra lixo. Creio que não existia, e se existia, ninguém a pronunciava à minha volta e não nos fazia falta. Hoje, imaginem o que é estar uma semana

¹ Secretário Regional de Educação e Cultura da Madeira

sem recolha de lixo numa cidade, aquilo que aconteceria, e que se calhar no passado não acontecia porque já sabíamos o que era reutilizar, reciclar, reduzir.

Tendo como objetivo, tal como preconiza a Carta da Terra assegurar a generosidade e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações, temos vindo através da escola, designadamente mediante projetos transversais a todo o nosso sistema educativo e a projetos específicos desenvolvidos nas próprias escolas na área de projeto, a cumprir este objetivo.

A presente comunicação pretende divulgar iniciativas que na Região Autónoma da Madeira vêm sendo desenvolvidas, dando-se destaque àquelas que cronologicamente nos estão mais próximas. Gostaria de referir, a propósito da Madeira, que nós dispomos de 7.450 espécies de fauna e flora, das quais 1.500 são endémicas. Dois terços da nossa Região são parque natural. A primeira Região ou a primeira Reserva Marinha do país, foi criada na Madeira, é a Reserva do Garajau, e as Ilhas Selvagens, quando ainda não eram reservas, foram adquiridas para preservar as espécies que lá habitam.

Hoje de manhã o senhor embaixador referiu aqui, as pessoas riram-se ou sorriram, que viu na Itália a comemoração do Ano Internacional da Batata. Nós não temos anos internacionais mas celebramos todos os anos as cerejas, a vinha, as castanhas, a anona, a banana, a maçã, a cebola e o peixe-espada.

E queria dizer-lhes também que esta semana fiz a entrega na Assembleia Legislativa da Madeira de um projeto de adaptação do Diploma Nacional da Reorganização do Ensino Básico, defendendo com riscos, mas defendendo assumidamente a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e mais tarde, em diploma posterior, a manutenção dos Pares Pedagógicos na Educação Visual e Tecnológica.

É evidente que há uma responsabilidade financeira inerente a este propósito e o nosso orçamento não é elástico, pelo contrário, encolhe. E, portanto, das áreas que tutelo, algumas terão que ceder recursos para que se

mantenha este objetivo. Mas não duvido, e aliás isto aqui hoje foi várias vezes repetido, que a Área de Projeto é essencial para estas temáticas que estamos aqui a desenvolver.

Os projetos que vou aqui referir são projetos transversais, alguns ocupam vários níveis escolares, outros apenas alguns. O projeto de Educação Ambiental é um programa de atividades de promoção e sensibilização ambiental desenvolvido em parceria com a Direção Regional de Florestas.

O projeto das Eco-Escolas que há dez anos envolvia três escolas, hoje envolve 130, e o ano passado das 122 escolas aderentes ao projeto, 101 foram galardoadas com a respetiva bandeira que simboliza o facto de serem uma Eco-Escola.

O Desporto Escolar tem uma atividade de respeito e de promoção ambiental e que assegura e melhora o bem-estar físico, social e mental da população. E o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar planeia e organiza uma série de atividades *outdoor*, precisamente para destacar a importância do ambiente em que vivemos.

O Festival da Canção Infantil, utilizou em 2010 a temática do Ano Internacional da Biodiversidade através de um festival que já se realiza há 35 anos e editou um CD com a canção infantil, precisamente alusiva à temática da biodiversidade. Há também um projeto já com alguma longevidade, que é a Exposição Regional de Atividades de Expressão Plástica, que usou como temática em 2010 o tema *Como se faz verde*, e ao longo do ano letivo foram inventados “animais de todas as cores”.

A Festa do Desporto Escolar também no ano passado usou como temática a Biodiversidade e abriu o espetáculo com uma coreografia, um espetáculo com 760 alunos que retrataram a biodiversidade da Região Autónoma da Madeira. Um projeto que designámos o Desporto e o Mar, foi realizado em novembro do ano passado e visa melhorar a visibilidade e a ligação entre a educação e o desporto, desporto relacionado com atividades no mar, envolvendo não só os alunos mas toda a comunidade educativa.

Estamos em vias de lançar um projeto designado o Projeto MOBI Escolas, que é um projeto de parceria com a entidade que faz a exploração dos transportes públicos urbanos, no sentido de implementar junto dos alunos formas de deslocação menos poluentes e criando novos estilos de vida entre a população. Desenvolvemos também dois concursos, um concurso escolar de energias renováveis e um de energias sustentáveis, que são promovidos em parceria com a Agência Regional de Energia e Ambiente, e tem como objetivo abordar de uma forma lúdica e didática as tecnologias utilizadas na conversão das fontes de energias renováveis em energia térmica e em energia elétrica. A Feira da Amizade que se realiza todos os anos, há duas referências em 2007/2008 e em 2008/2009 com esta temática, e que junta alunos de todas as escolas e de todos os graus de ensino sobre a temática, no último ano, da reciclagem, da poupança da água e do respeito pelo ambiente.

Para alunos mais velhos temos o Parlamento Jovem que é uma iniciativa que é realizada em parceria com a Assembleia da República e que utilizou em 2008/2009 o tema das Energias Alternativas e a Preservação do Ambiente, e também em parceria com a Assembleia Legislativa Regional da Madeira um projeto relacionado com as políticas para minimizar as alterações climáticas e que envolveu alunos também do 3.º ciclo e do secundário.

Um projeto já com alguns anos é o que chamamos o Eco Moda, em que é promovido um desfile de moda com materiais reciclados. Deixei para o fim a questão da literatura infantil e infanto-juvenil como um meio de promover a educação para a sustentabilidade, focando alguns trabalhos feitos por autores madeirenses e que se referem exclusivamente a matérias ambientais e que por sua vez, mais do que os próprios livros vale o que os alunos fazem e os professores fazem a partir desses trabalhos, que é o teatro, a poesia, a declamação, a expressão plástica, que promovem no seio da comunidade escolar através de projectos transversais dentro da própria escola e promovidos por uma particularidade que temos nas escolas do 1.º ciclo que é a existência de animadores socioculturais de biblioteca em todas as escolas e que promovem atividade a partir destas publicações.

Muito obrigado.

Patrícia de Jesus¹

Boa tarde a todos. Do que ouvi aqui hoje saliento, e gostava de começar por aí, que ninguém é contra o desenvolvimento sustentável. Parece-me óbvio que o conceito é consensual, mas daí a operacionalizá-lo vai uma distância importante.

Começa pela educação, porque só mesmo ensinando que os meios e os recursos são escassos, e só conhecendo o território, é que se pode perceber o que é o desenvolvimento sustentável. E a escola tem um papel fundamental. É bom estar com pessoas que trabalham no setor da educação e que conhecem a escola, para perceber como é que isso pode ser feito no ensino.

Do que ouvi sobre os currículos, fico com algumas preocupações. Esta manhã, parece que a revisão curricular sofreu um pequeno revés: não sabemos o que vai acontecer em relação à Área de Projeto... Em relação à falta de disponibilidade horária dos professores para terem tempo para estes projetos, que são importantes, porque se aprende fazendo - essa é outra questão que foi aqui referenciada e que me parece importante. Ainda me lembro das experiências que fiz na escola, no ensino básico, e das coisas que aprendi, das coisas que fiz. E penso que isso é fundamental. Aí o papel das ONG também me parece muito importante, na sua relação com a escola para mostrarem outras realidades.

Há outra questão. Parece-me que o ambiente já teve muito mais destaque do que tem agora nas páginas dos jornais. Há cerca de cinco anos, não sei se partilham essa noção, houve uma altura em que se falou muito de alterações climáticas, em que se deu muito destaque aos temas de ambiente. Parece-me que já não tem tanto e que está tudo a ser um bocadinho cilindrado pela crise, que domina as atenções.

É importante que na escola [o ambiente] também não seja cilindrado pela crise e que não se perca o tempo para fazer esta educação, que será uma

¹ Jornalista do Diário de Notícias

educação para o desenvolvimento sustentável ou uma educação para a cidadania, como também aqui foi dito. É uma questão sempre fundamental.

Outra novidade que me surpreendeu foi a adaptação do Currículo da Educação Básica nos Açores, onde as questões da Educação para o Desenvolvimento Sustentável são primordiais. Mais uma vez a proximidade é um fator essencial e é de elogiar a opção. Outro aspeto é o Programa Eco-Escolas, onde se aprende fazendo, um bom princípio.

Mas gostava de voltar ao início: para operacionalizar o conceito é preciso educar, é preciso tempo nas escolas. E eu acabo com mais perguntas do que propriamente com respostas: onde é que, no atual contexto, se vai encontrar esse tempo e recursos para se fazer essa educação nas escolas?

DEBATE

Antero de Oliveira Resende - Muito obrigado a todos os oradores. Albert Einstein dizia que só em tempos de crise é que a criatividade é mais importante do que o conhecimento. Efetivamente, o que está a faltar, em minha opinião, é alguma criatividade.

Por questões de tempo abro o debate pedindo que sejam sucintos.

Ana Bénard da Costa¹ - É só um comentário. É impossível as escolas terem muito mais tempo, mas eu acho que nesta questão do desenvolvimento sustentável, podemos não ter tempo para tudo, mas há uma coisa para que temos de ter tempo e que às vezes falha, é o exemplo. É que o exemplo já ensina muito. E muitas vezes existe uma incoerência entre o que é teórico e o que é a prática. Estou a generalizar, portanto não estou aqui a dar nenhum caso concreto.

Agora eu gostava de fazer um comentário à senhora Secretária Regional, não enquanto a entidade que representa mas enquanto cidadã. Eu fico um bocadinho preocupada quando me diz que estranha que os alunos dos Açores tenham que estudar os rios de Portugal sem conhecerem o que são rios. É porque eles também são portugueses, portanto é normal que também sejam sujeitos a perguntas sobre os rios portugueses nos exames. Desculpe lá, mas é o que eu penso.

Helena Tapadinhas² - Eu também só quero dizer uma coisa. Eu penso que é uma questão de atitude trabalhar as questões ambientais em qualquer disciplina e no quotidiano da prática escolar.

Estar a pensar que é necessário haver área de projeto ou que é necessário haver mais tempo, não me parece ser o mais importante. Estas questões têm de pertencer ao quotidiano da escola e era bom que todos os professores pudessem trabalhar em projeto na sua disciplina. É uma questão de atitude e acho que é isso que tem de acontecer, uma forma de estar, como já foi dito.

¹ Ensino Especial

² Direcção Regional de Educação do Algarve

Cláudia Coelho Cardoso - Eu gostava de referir, em primeiro lugar, porque foi aflorada a questão do tempo nas escolas. Nos Açores, nós fizemos uma alteração muito recente, em 2010, da matriz curricular, e tivemos essa preocupação, a preocupação por exemplo de em áreas como o que lá se chama cidadania, e na ainda existente área de projeto incluir matérias como esta e outras como o empreendedorismo, por exemplo, que é muito importante para os nossos jovens.

E eu penso que é sempre possível fazer, desde que haja vontade para o fazer. Porque há certas questões como o desenvolvimento sustentável que podem ser feitas numa aula de uma disciplina qualquer.

Depois, quanto aos rios, de facto o nosso ponto de vista é muito claro. Sendo os alunos, obviamente, cidadãos do mundo, a escola tem de ser significativa para eles, tem de lhes dizer alguma coisa. E durante muitos anos, talvez demasiados, os alunos dos Açores não conheciam a sua própria realidade e eram obrigados a conhecer a realidade de Portugal, que é o seu país, mas que não era a realidade palpável nem visível. E por isso, nós nisso não baixamos a guarda, digamos assim.

É de facto altura disto ser diferente. Já é diferente, mas tem de ser definitivamente diferente. Não quer dizer que eles não possam aceder a outras realidades, até devem, quer dizer que tem de se trazer para a escola, aquilo que é a vida, aquilo que é o dia-a-dia. E isto tem de ser uma realidade, e será, a breve trecho.

Antero de Oliveira Resende – Ontem, às 8:30h da manhã, tinha 15 *pirralhos* à porta do clube. Alguns já nem kispo tinham, tinham as mangas arregaçadas. “O que é que vamos hoje semear? Eu trouxe quatro estufinhas, vamos semear as ervas aromáticas que vocês estiveram a estudar no âmbito da área de projecto. E já agora, consegui também umas sementes de teixo, que está em vias de extinção e de criptoméria. Vamos semeá-las.” Está bem, semeámos. “Podemos ir buscar o lixo, os restos da cantina para o compostor?” “Está bem, vão três.” “Quando é que vamos limpar os ninhos artificiais que colocámos nas árvores? Tem de ser agora na Primavera.” “Quando tivermos uma escada para chegarmos lá...”

Estas coisas não se fazem fechados entre quatro paredes, com aulas expositivas! E ao eliminarmos a componente do saber fazer, estamos a criar disfunções na aprendizagem. Eu penso que a sustentabilidade passa por equilibrarmos também os currículos, e torná-los próximos das crianças, das suas diferentes fases de crescimento.

Penso que o CNE tem, através da sua ilustre presidente, um trabalho dignificante, de trabalhar estas questões, quando outros, se calhar se esquecem. Ficou aqui a prova, o trabalho vai continuar. Muito obrigado a todos e uma boa tarde.

