

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E AMBIENTE: OS SABERES DAS CRIANÇAS
SOBRE OS DIREITOS AMBIENTAIS**

Rosa Maria Lopes Carmona

Dissertação de 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Covilhã

2009

Dissertação de 2º ciclo de estudos, realizada sob a orientação da Professora Doutora Catarina Almeida Tomás, apresentada à Universidade da Beira Interior, conducente ao grau de Mestre na especialidade de Supervisão Pedagógica.

A criança deve ser respeitada.
Em suma,
Na dignidade do seu nascer,
Do seu crescer,
Do seu viver.
Quem amar verdadeiramente a criança
Não poderá deixar de ser fraterno:
Uma criança não conhece fronteiras,
Nem raças,
Nem classes sociais:
Ela é o sinal mais vivo do amor,
Embora, por vezes, nos possa parecer cruel.
Frágil e forte, ao mesmo tempo,
Ela é sempre a mão da própria vida
Que se nos estende,
Nos segura
E nos diz:
Sê digno de viver!
Olha em frente!

Matilde Rosa Araújo

A árvore da serra

— As árvores, meu filho, não têm alma!
E esta árvore me serve de empecilho...
É preciso cortá-la, pois, meu filho,
Para que eu tenha uma velhice calma!

— Meu pai, por que sua ira não se acalma?!
Não vê que em tudo existe o mesmo brilho?!
Deus pôs almas nos cedros... no junquilha...
Esta árvore, meu pai, possui minh'alma! ...

— Disse — e ajoelhou-se, numa rogativa:
«Não mate a árvore, pai, para que eu viva!»
E quando a árvore, olhando a pátria serra,

Caiu aos golpes do machado bronco,
O moço triste se abraçou com o tronco
E nunca mais se levantou da terra!

Augusto dos Anjos

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta constitui um grande desafio no meu percurso de vida. Gostaria antes de mais de deixar expresso o meu profundo reconhecimento e agradecimento aos muitos contributos que me foram prestados, bem como ao apoio e estímulo que tornaram possível a realização deste trabalho de investigação.

À Professora Doutora Catarina Tomás que orientou este trabalho, a minha mais profunda gratidão pela orientação, apoio, paciência, compreensão, estímulo e disponibilidade em todos os momentos, sem os quais seria muito difícil, num tão curto espaço de tempo, concluir esta dissertação;

A todos os Professores que ministraram o curso, pelo seu contributo para que este trabalho fosse possível;

Às crianças que prontamente quiseram participar no estudo;

Aos meus colegas e amigos o meu bem-haja pela força anímica e amizade sempre dispensada.

Por fim à minha família o mais profundo agradecimento pelo apoio, paciência, compreensão e estímulo que sempre me deu ao longo desta caminhada.

A vós dedico este trabalho.

RESUMO

O Homem faz parte da Natureza e depende dela, no entanto, a actividade humana ao longo dos séculos, conduziu a rupturas ecológicas motivadas pelas profundas e irreversíveis agressões e alterações dos ecossistemas.

O consumo excessivo dos recursos naturais, devido ao aumento populacional e ao progresso tecnológico, levou a que o impacto sobre o ambiente fosse cada vez maior e com graves consequências para a qualidade de vida dos seres vivos.

Considerando a importância das “crianças como catalisadores de mudança ambiental” (Uzzel *et al*, 1998, p. 29) e a sua acção essencial na “tomada de consciência crítica fortalecedora de uma cidadania participativa” (Fonseca, 2001, XV), pensamos ser essencial, o desenvolvimento de projectos e de experiências de aprendizagem, no âmbito da Educação Ambiental, que promovam mudanças sociais.

A ausência dos direitos ambientais das crianças, a nível internacional, tornou pertinente o desenvolvimento deste projecto de investigação, no âmbito da educação ambiental em contexto escolar.

Com o presente estudo pretende-se caracterizar as imagens e concepções de 23 crianças do 6º ano de escolaridade relativamente ao ambiente e aos seus direitos ambientais.

Os resultados obtidos nesta investigação, concluem que as crianças revelam uma grande preocupação ambiental e identificam o que consideram ser os seus direitos ambientais, bem como as violações ambientais com que na actualidade nos deparamos.

ABSTRACT

Man is part of Nature and depends on her. Along the centuries, however, human activity has led to ecological ruptures underpinned by deep and enduring aggressions and changes of the ecosystems.

The intensive consumption of natural resources, owing to not only to the rising of the population but also to the technological progress, caused a growing and serious impact on environment with terrible consequences for all living creatures.

Baring in mind, the importance of “children as catalytic tools for environmental transformation “Uzzel *et al*, 1998, p. 29” and indispensable “for being aware of a growing and more critical and sharing citizenship” (Fonseca, 2001, XV), we believe to be essential the development of projects and experiments in learning engaging environmental education which will successfully promote social changes.

The absence of references on the Environment Children’s Rights at the international level turned a crucial task to implement a research in the Environmental Education extent, in school context.

We plan, with this research, to typify the images and concepts that students of one class in grade 6 have, regarding environment and their environmental rights.

The results of this research conclude that children reveal a great ecological concern and they clearly identify what they consider to be their rights as well as the environmental violations which are occurring at the present time.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
GLOSSÁRIO DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1. 1 - Globalização e Ambiente – Património Comum da Humanidade	4
1. 2 – A Educação Ambiental no contexto da globalização: Principais Actores, Princípios e Evolução Histórica	11
1.3 – Educação Ambiental em Portugal	16
1.3.1 – Educar para o Conhecimento, Valores e Atitudes em Educação Ambiental	16
1.3.2 – Educação Ambiental no 2º Ciclo.....	22
1. 4 – Infância e os Direitos Ambientais	26
1.4.1 – Direitos das Crianças	26
1.4.2 – Participação e cidadania das crianças.....	33
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	39
2.1 – Metodologia.....	39
2.1.1 – Apresentação do estudo.....	39
2.1.2 – Problema.....	43
2.1.3 – Objectivos do estudo	43

2.1.4 - Design do estudo	44
2.1.5 – Instrumentos e Técnicas de Investigação	47
2.1.6 - Procedimentos Metodológicos	49
2.1.7 – Resultados e Análise de Conteúdo como procedimento de análise da informação	51
2.1.8 - Dificuldades sentidas pela investigadora às limitações da pesquisa: um árduo e difícil caminho.....	55
2.2 – Caracterização dos actores e do espaço	57
2.2.1 - Sujeitos do estudo	57
2.2.2 - O Agrupamento de Escolas de Porto De Mós.....	59
2.2.3 - Caracterização do Meio.....	60
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
3.1 Saberes das crianças sobre os direitos ambientais: do desejável à violação dos direitos ambientais.....	62
CONCLUSÕES E SUGESTÕES	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Problemática Ambiental	10
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Iniciativas sobre Ambiente e Educação Ambiental a uma Escala Mundial.....	13
Quadro 2 - Objectivos da Educação Ambiental	18
Quadro 3 - Distribuição das representações das crianças em categorias e subcategorias	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Área de residência das crianças.....	57
Tabela 2 - Habilitações Literárias dos Pais e Encarregados de Educação.....	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Disciplina/Área Curricular Preferida das crianças.....	58
Gráfico 2 - Profissão que as crianças gostariam de exercer no futuro	58

GLOSSÁRIO DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CNA – Comissão Nacional do Ambiente

DC –Direitos da Criança

E A – Educação Ambiental

IA - Instituto do Ambiente

ICN – Instituto de Conservação da Natureza

INAMB - Instituto Nacional do Ambiente

IPAMB - Instituto de Promoção Ambiental

MCOTA - Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - Organização Não Governamental

ONGA - Organização Não Governamental de Ambiente

PCT - Projecto Curricular de Turma

PNUA – Programa das Nações Unidas para o Ambiente

SEA – Secretaria de Estado do Ambiente

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

“Tempos houve em que o homem não era um gigante, mas um anão;
longe de dominar a natureza, era dela o escravo submisso” (Iline e Segal, 1982)

O efeito das actividades humanas nem sempre foi considerado da mesma forma. É sobretudo na década de 90 do século XX, que observamos o apelo à consciencialização dos indivíduos sobre as alterações que se têm feito sentir a nível mundial, segundo Boaventura Sousa Santos (2001), estas transformações assentam por exemplo no aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres, nos conflitos étnicos, na migração internacional massiva, na proliferação de guerras civis e nas catástrofes ambientais, entre outras. Estas problemáticas foram-se agravando, principalmente as de ordem ambiental, a par do desenvolvimento industrial, sendo notória a necessidade de preparar todos os cidadãos no sentido de um desenvolvimento sustentável (Fonseca, 2001).

Actualmente, tem-se assistido a uma maior preocupação face à necessidade de proceder à recuperação dos ecossistemas, bem como a manutenção da biodiversidade. Segundo Santos, os “textos orientadores como a Estratégia da União Europeia para o Desenvolvimento Sustentável ou a Agenda XXI” (1994, p. 84), mostram que é nos princípios ecológicos de conservação da natureza que se devem ir buscar soluções, sendo que, “um dos modos de conservar a biodiversidade é proteger grandes áreas de habitats naturais” (idem, p. 86). Para Jacobi (2003), “o desenvolvimento deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para poder manter e aumentar os recursos-base, sobretudo os agrícolas, energéticos, bióticos, minerais, ar e água (p. 195).

É notória a necessidade de promover alterações do comportamento do Homem em relação à natureza, promovendo acções de acordo com um modelo de desenvolvimento sustentável, que conduzam a uma gestão responsável dos recursos do planeta, de forma a assegurar as necessidades das gerações actuais e de preservar os interesses das gerações futuras, tendo em consideração a compatibilização de práticas económicas e conservacionistas, que surtam efeitos positivos evidentes na qualidade de vida de todos os cidadãos.

O relacionamento do Homem com a natureza, iniciou-se com uma interferência mínima nos ecossistemas, facto que não se verifica actualmente, devido à forte pressão que é exercida sobre os recursos naturais, tornando o debate sobre as questões ambientais, cada vez mais actual nas escolas, uma vez que se considera urgente e necessário mudar atitudes e comportamentos face ao meio ambiente.

Neste contexto e, tendo a escola uma função social e educadora, deve garantir aos seus alunos, público privilegiado da mensagem pro-ambiente, os instrumentos essenciais de aprendizagem, bem como os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências necessárias para que possam compreender a complexidade do mundo em que vivem, sendo para isso fundamental, apostar seriamente na educação ambiental, baseada no respeito pelos direitos humanos e pelo património comum da humanidade (Pureza, 2001).

A incorporação da Educação Ambiental (doravante designada EA) no processo educativo exige um esforço transformador não isento de obstáculos, uma vez que envolve o processo educativo, formativo e prático, constituindo-se numa abrangente forma de educação. Através desta, pretende-se o envolvimento de todos os cidadãos, tendo por base um processo pedagógico participativo permanente, que procura desenvolver nas crianças uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e o desenvolvimento de competências que levem à apresentação de alternativas e soluções.

Promove-se a ideia de que “a criança é finalmente reconhecida mediante a sua autonomia e os seus direitos activos, conferindo-lhe uma vertente participativa e dinâmica, no âmbito das suas múltiplas esferas de acção. Acima de tudo, é reconhecida como uma pessoa e um cidadão” (Monteiro, 2006, p.2), importando desta forma “considerar as crianças como actores sociais e tornar as suas experiências em presenças” (Tomás, 2007a) e perceber a importância destas “como catalisadores de mudança ambiental” (Uzzel *et al*, 1998, p.29), essenciais na “tomada de consciência crítica fortalecedora de uma cidadania participativa” (Fonseca, 2001, XV).

Torna-se fundamental apostar nas crianças como agentes de mudança ambiental, pois, muitas vezes, são estas que adoptam atitudes que exercem influência sobre os adultos, principalmente no núcleo mais próximo de familiares e amigos (Uzzel *et al*, 1998), uma vez que “ouvir as crianças de forma apropriada, envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais” (Soares e Tomás, 2004, p. 19).

A novidade aqui é a de considerar e promover a participação das crianças neste processo de preservação e prevenção do ambiente, através de um trabalho estreito com as famílias e com a comunidade em geral, que de forma eficaz promovam mudanças nas atitudes e valores dos cidadãos, uma vez que a EA requer uma educação para os valores em termos universais, consagrados nos direitos humanos e na relação estabelecida com os outros, uma educação cívica, em que o exercício de uma cidadania plena se faça sentir.

Pretendemos com este estudo mapear as concepções das crianças de uma turma do 6º ano, de uma escola do 2º ciclo do Concelho de Porto de Mós, sobre o ambiente e sobre o que consideram ser os seus direitos ambientais.

Este trabalho encontra-se dividido em capítulos e subcapítulos, desenvolvendo-se da seguinte forma: Efectuamos uma introdução ao trabalho, seguindo-se o capítulo I onde é efectuada a revisão da literatura e se faz uma abordagem à globalização e ao ambiente como Património Comum da Humanidade, efectua-se uma caracterização da EA no contexto da globalização, da EA em Portugal, em 2 subcapítulos menciona-se a educação para o conhecimento, valores e atitudes e a EA no 2º ciclo. Neste capítulo, fazemos ainda referência à infância e aos direitos ambientais, efectuando uma breve alusão aos direitos das crianças e à participação e cidadania das mesmas.

Seguidamente desenvolve-se o capítulo II – Estudo empírico, onde no subcapítulo da metodologia é apresentado o estudo, enuncia-se o problema, os objectivos e o design do estudo, os instrumentos e técnicas de investigação, os procedimentos metodológicos adoptados, a análise de conteúdo como procedimento da análise da informação, onde referimos os resultados obtidos na investigação. Ainda neste capítulo são apresentadas as dificuldades sentidas pela investigadora durante o processo investigativo., bem como a caracterização dos sujeitos, da escola, do agrupamento e do meio envolvente.

No capítulo III efectua-se a análise e discussão dos resultados, nomeadamente, dos saberes das crianças relativamente aos direitos ambientais. Por fim apresentam-se as conclusões e sugestões, onde se procura sistematizar os aspectos considerados mais significativos, resultantes não só do trabalho empírico, como da análise e reflexão teórica.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. 1 - Globalização e Ambiente – Património Comum da Humanidade

A globalização é, de acordo com o Director das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial, “a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias” (Dollar¹, *cit in* Charlot, 2007, p.132).

No entanto, não existe uma única definição de globalização, há autores que a definem como sendo “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens, 1990 *cit in* Santos, 2001, p. 31).

Para Santos (2001) é o “conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (p. 90).

Actualmente, é com grande facilidade que verificamos a mobilidade de bens e serviços, estabelecemos contactos e sabemos notícias de todo o mundo, no entanto a globalização também traz consequências negativas, uma vez que “nos últimos 30 anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre países aumentou drasticamente” (Santos, 2001, p. 40), gerando pobreza e exclusão social.

O fenómeno da globalização tem vindo a constituir-se num processo importante na formação do homem como cidadão, tendo em conta o acréscimo dos fenómenos de migração, a divulgação mundial de informações bem como de imagens pelos media e pela internet, a grande difusão mundial de produtos culturais (filmes, novelas, séries televisivas, músicas) e a hegemonia da língua inglesa, entre outros.

1 - David Dollar - Director das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial

Destes avanços advêm algumas problemáticas, sendo de referir a desigualdade social, no mundo capitalista e o grande fosso entre os países ricos e pobres, causado pelo enriquecimento e expansão da economia. É necessário combinar produtividade com protecção social e equilíbrio ambiental, sendo um dos “objectivos do milénio procurar vincular o combate à pobreza com a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável, reconhecendo a importância dos conflitos sociais distributivos, lutando por um modelo de desenvolvimento que coloque a cidadania como condição essencial” (Matias, 2009).

De acordo com Santos (2002), o modelo neoliberal, agrava as desigualdades sociais e é ecologicamente insustentável na medida em que os padrões de produção e de consumo estão a destruir o planeta, de tal forma que, as necessidades básicas das gerações futuras são uma preocupação crescente.

Floriani (2004) refere que “a problemática ambiental é de natureza social, pois supera o âmbito dos saberes e dos sistemas de conhecimento constituídos. Ao questionar as racionalidades económicas e sociais dominantes, denuncia os efeitos da destruição dos recursos naturais, o aumento da pobreza e da degradação da qualidade e das condições de vida das maiorias, em escala planetária” (p.124). A degradação do ambiente prejudica o desenvolvimento sustentável e constitui uma ameaça para o planeta. Apesar das alterações climáticas afectarem todos os países, far-se-ão sentir de forma mais imediata e mais grave nos países mais pobres e mais vulneráveis, que não têm meios nem recursos para se adaptar às alterações do seu meio natural.

Durante milhões de anos os recursos existentes no mundo pareciam ilimitados, uma vez que por mais árvores que se cortassem, a natureza substituí-as, por mais lixo e esgotos que se despejassem nos rios, a natureza conseguia eliminá-los. O mesmo sucedia com o ar, que se purificava, por mais fumos e gases nocivos que nele se largassem.

Com o decorrer do tempo, e por motivos sobretudo económicos, o Homem, a um ritmo muito intenso, foi alterando o ambiente em que vivia sem contudo antever as consequências que daí poderiam resultar, esquecendo que “o desenvolvimento sustentável é um processo evolutivo que se traduz no crescimento da economia, na melhoria da qualidade do ambiente e da sociedade para benefício das gerações presente e futura” (Gonçalves, 2000, Nota prévia), sendo esta uma lógica hegemónica e neoliberal.

Ainda que os problemas ambientais tenham existido em todas as fases do desenvolvimento económico e social do Homem (Castro, 2001), embora com diferente intensidade, a noção de problemas ambientais surgiu a partir dos anos 60, do século passado, com a ocorrência de frequentes catástrofes ecológicas (Giolitto, 1997).

O ano de 1968 é apontado como um ano fundamental em termos do debate político e social sobre o meio ambiente, em que a Assembleia Geral das Nações Unidas, revela a sua inquietação no que respeita às repercussões das mudanças súbitas do meio sobre a condição do Homem, o seu bem-estar físico, mental, social, bem como a possibilidade que tem de usufruir dos seus direitos fundamentais. Nesse mesmo ano, assiste-se também à Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, convocada pela Assembleia Geral da Nações Unidas e no seguimento da Conferência Internacional dos Direitos do Homem, em Teerão em 1968, a Assembleia da ONU chamou à atenção para a interdependência entre a protecção do ambiente e os direitos do homem.

A conquista humana sobre a Natureza, que durante milénios se processou a um ritmo relativamente lento, veio a acentuar-se muito a partir do século XVIII com a revolução industrial que “assinala o ponto de ruptura, a partir da qual o problema ambiental se agudiza” (Carvalho, 2007, p. 28).

Não podemos esquecer que muitos dos problemas que enfrentamos se devem às condições sócio-estruturais e aos estilos de vida que foram sendo adoptados e ao consumismo desenfreado, tendo o século XX sido um exemplo de abuso desmedido de todos os recursos naturais, como se estes fossem inesgotáveis. Parece ser consensual que desde meados do século passado, um conjunto de fenómenos e acontecimentos deram origem a um novo debate em termos sociais ligado à problemática ambiental. Segundo Park (1986), “há uma evidência crescente, particularmente desde a década de sessenta, que muitas das formas de actividade humana estão a ter impactos de longo-termo e de longo alcance no ambiente” (p. 3).

As consequências destes acontecimentos são: a erosão dos solos; a desertificação; a poluição, nomeadamente química; a desflorestação; a degradação dos ecossistemas e consequente extinção das espécies. Estas consequências reflectiram-se inevitavelmente a vários níveis: ambiental, social, de saúde pública, político, económico, científico e filosófico, e como não podia deixar de ser também educacional, entre outros.

Podemos considerar os problemas ambientais ao nível da biosfera e da sociosfera (Diaz, 1995), na biosfera consideram-se: as mudanças na atmosfera, aumento da temperatura do planeta, devido à diminuição da camada de ozono e ao aumento do efeito de estufa; degradação e destruição da cobertura vegetal, em parte devido às chuvas ácidas e aos incêndios; diminuição e extinção de espécies, em consequência da alteração e destruição de habitats, levando à diminuição da diversidade biológica. Na sociosfera, considera-se a má utilização dos recursos, com consequente diminuição dos combustíveis fósseis; a criação de grandes entidades industriais que levaram a um aumento considerável não só do consumo desses combustíveis, mas também dos resíduos tóxicos perigosos, a contaminação devido à elevada industrialização e à libertação para a Natureza de resíduos não tratados; o desenvolvimento demográfico, apesar da alta taxa de mortalidade, principalmente infantil nos países mais pobres; o impacto dos conflitos e guerras (Castro, 2001), bem como os problemas humanos e sociais inerentes à sociedade de consumo globalizado que ameaçam a qualidade de vida do homem e a sobrevivência do planeta.

A protecção do ambiente não é uma tarefa isolada dos diferentes Estados. Porém, as responsabilidades na protecção do meio ambiente, tanto para os países centrais como para os países periféricos, são comuns, mas com enfoques diferentes, na medida em que os países centrais contribuem mais para a destruição dos recursos naturais e a degradação ambiental que os países semiperiféricos e periféricos.

Muitas opiniões convergem para a conclusão de que os problemas ambientais são, na maior parte das vezes, o mote para o aumento de conflitos que têm a ver com o uso desigual dos recursos disponíveis, aparecendo a noção de conflito ambiental associada aos direitos sociais e à utilização desigual dos recursos e do território. Deparamo-nos assim com “situações assimétricas de produção, comercialização, consumo e apropriação dos recursos naturais, que se desenham de uma maneira bipolar, se consideradas do ponto de vista da concentração da riqueza e da pobreza” (Floriani, 2004, p. 53).

Urge, assim, a adopção de medidas conjuntas que visem defender interesses comuns, razão pela qual consideramos que se verifica uma certa globalização do direito do ambiente. Alguns autores defendem o contributo que a educação institucional deve ter nessas medidas. Segundo Costa e Gonçalves, “só a constituição de grupos de pressão, a partir de redes sociais bem informadas e participativas, poderá ter uma intervenção na formulação ou modificação

das políticas de ambiente” (2004, p. 34). Desta forma, consideramos que as Nações Unidas e as organizações não governamentais têm um papel preponderante nas políticas ambientais, uma vez que a sua mensagem poderá influenciar as directrizes do Banco Mundial, do FMI e das empresas multinacionais (Santos, 2002).

Há já algumas décadas, que movimentos sociais se vêm constituindo seja na defesa do que vêm chamando de sustentabilidade ambiental, seja reivindicando uma sociedade "ambientalmente" mais justa, seja na construção de uma visão alternativa de sociedade que conjugue simultaneamente o "ecologicamente sustentável" com o socialmente justo (Oliveira, 2004, p. 1). No entanto o que presenciamos é que na maioria dos países do mundo, não estão garantidos nem o desenvolvimento nem a sustentabilidade, e tão pouco o desenvolvimento sustentável (Santos, 2002).

O novo paradigma denominado de desenvolvimento sustentável é um modelo de desenvolvimento que permita às sociedades a distribuição dos seus benefícios económico-sociais, enquanto assegura a qualidade ambiental para as gerações presentes e futuras. Estabelecer compatibilidade entre o desenvolvimento económico e a salvaguarda da saúde e do ambiente é essencial para o crescimento harmonioso de uma sociedade, conservando a integridade e a diversidade da natureza, e assegurando que o uso dos recursos naturais seja equitativo e ecologicamente sustentado. “As questões ambientais passaram, progressivamente, a ser concebidas como um problema de desenvolvimento que, para ser sustentável, as deve considerar em pé de igualdade com a economia e os outros equilíbrios e direitos político-sociais” (Schmidt, Guerra, e Nave, 2008, p.3). Assim, actualmente, o objectivo central da EA é a promoção de um desenvolvimento sustentável.

Actualmente as preocupações com a protecção ambiental são já uma realidade, pois o Homem foi tomando consciência dos problemas ligados às calamidades naturais, à desertificação e à fome. Estes problemas só poderão ser minimizados se for seguida uma política de desenvolvimento, uma política de exploração económica, que assegure a protecção dos recursos naturais, da flora e da fauna. No entanto, esta questão nem sempre se afigura isenta de tensão, devido ao nível acentuado de desequilíbrio económico que se faz sentir entre os países mais pobres e os países mais desenvolvidos bem como à falta de acção dos governos (ex. protocolo de Quioto, 2000).

A EA é mencionada, pela primeira vez, em Março de 1965, na Conferência em Educação, na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha e considera-se a primeira Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental, organizada pela UNESCO em Tbilisi, em 1977, um marco muito importante na evolução da Educação Ambiental, onde se definiu o conceito de Educação Ambiental que até hoje ainda se mantém (Parreira, 2004). Actualmente a publicação das suas grandes orientações representa, ainda, uma importante fonte de consulta para acções em Educação Ambiental.

É sobretudo na década de 90 do século XX que se observa o apelo à consciencialização dos indivíduos sobre as alterações verificadas a nível ambiental, surgindo o que pode chamar-se de “atitude conservacionista” (Carvalho, 2007, p.28). Nesta época, com o objectivo de preservar a Natureza e de sensibilizar o público em geral, aparecem as primeiras áreas protegidas. A problemática ambiental torna-se uma das preocupações da actualidade e constitui um tema central na agenda política internacional.

Com o acréscimo de catástrofes naturais, a humanidade começa a ver ameaçado o mais primário dos seus direitos, o direito à existência, facto que tem aumentado a preocupação dos cidadãos relativamente a esta problemática, despertando a necessidade de uma Educação Ambiental centrada no desenvolvimento de atitudes e valores, bem como a adopção de comportamentos pro-ambiente. A Resolução do Conselho de Ministros da Educação de 24/5/88 refere que:

“A educação em matéria ambiente tem por objectivo reforçar a sensibilização dos cidadãos para os problemas existentes neste domínio, bem como para as possíveis soluções, e estabelecer as bases de uma participação devidamente informada e activa dos indivíduos na protecção do ambiente e na utilização prudente e racional dos recursos naturais” (Santos, 1994, p. 91).

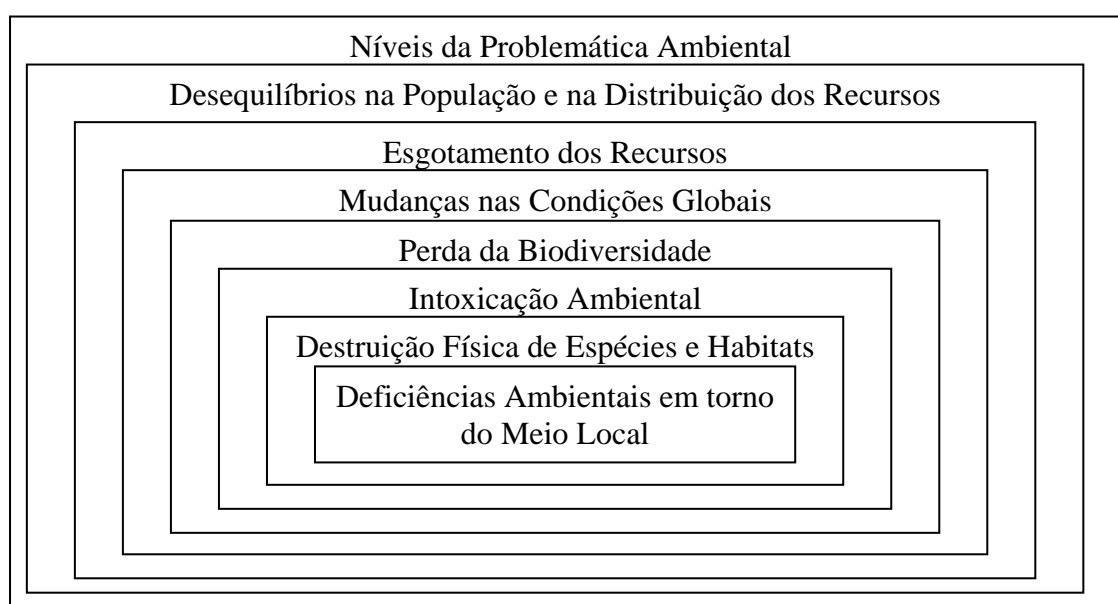
Hoje, a EA está relativamente difundida a nível mundial, verificando-se cada vez mais a preocupação de todos, sobre os problemas ambientais, nomeadamente ao nível do esgotamento dos recursos e da poluição, levando a que, quer a nível internacional, quer intergovernamental, várias medidas tenham sido tomadas tanto em relação a problemas locais como globais. “A EA passou a ser pensada como o meio para a mudança, a engenharia para a construção de um Homem novo, menos egoísta e mais atento ao mundo de que faz parte” (Palma, 2005, p. 13).

A EA assenta em determinados princípios: a educação através de uma participação activa e global, utilizando-se actividades interactivas, onde o serviço comunitário pode ter uma grande importância, a educação para os valores e a resolução de problemas. O objectivo principal destas acções prende-se com o “desenvolvimento de atitudes e de valores que levem a uma melhoria do ambiente total: pensar globalmente e agir localmente – educar a partir das condições ambientais locais para as condições do ambiente mundial” (Costa e Gonçalves, 2004); no entanto, Schlesener (s/d) realça problemas sérios como “o desemprego, a miséria, o analfabetismo, bem como diversas formas de violência, que afectam a vida das pessoas, impedindo o exercício efectivo da cidadania” (Sousa, 2008, p. 9). O mesmo autor refere ainda que o “exercício da cidadania não é apenas uma questão de aprendizagem, mas também de luta por condições dignas de vida, trabalho e educação” (idem, p. 10).

Num contexto mundial em que se verifica um fosso cada vez maior entre ricos e pobres, o direito a uma educação para todos sobressai como um dos objectivos principais das sociedades democráticas.

Segundo Franqueza (1998), a problemática ambiental pode ser organizada por níveis, onde as dimensões mais exteriores são as mais globalizantes e mais inclusivas do ponto de vista ambiental e as mais interiores permitem reflectir sobre a problemática local, o que leva a referir que se deve analisar e reflectir globalmente para se poder actuar localmente, como podemos observar na figura que se segue (figura 1).

Figura 1 - Problemática Ambiental



Fonte: Adaptado de Franqueza, (1998, *cit in* Castro 2001, p. 16)

Importa que se planeiem acções que incluam não só o conhecimento, a tomada de consciência, as capacidades, mas também as atitudes, a participação activa e o envolvimento de todos. A associação da EA com acções de cidadania ambiental, promoverá uma maior participação dos indivíduos no seu ambiente local, tendo em conta os efeitos do fenómeno da globalização. “Assim, é urgente, para uma maior sintonia entre a humanidade e a Natureza, a tarefa de aprofundar a democracia participativa, consciente e crítica, através do compromisso e envolvimento de cada cidadão” (Fernandes, 2008, p.31).

A defesa dos ecossistemas a nível planetário afigura-se como tarefa prioritária do Homem nos nossos dias. Os grandes problemas ambientais da nossa sociedade contribuíram para que organizações internacionais assumissem políticas interventivas de protecção, conservação da Natureza e também relativas à educação, que influenciam as políticas nacionais e conseqüentemente locais, levando os governos a estabelecer as condições de aplicação das mesmas relativamente ao meio ambiente.

1. 2 – A Educação Ambiental no contexto da globalização: Principais Actores, Princípios e Evolução Histórica

Nas últimas décadas verificou-se a organização com grande regularidade, de conferências, simpósios, congressos, colóquios e reuniões entre a comunidade internacional, com vista ao debate de medidas a aplicar no âmbito da EA, no entanto já anteriormente se destacam eventos muito importantes e relativos à temática em questão, evidenciando-se o Tratado de Roma, em 1957 onde se debateu a relação entre o ritmo de crescimento da população e os recursos, bem como a necessidade de melhorar as condições de vida das pessoas a nível mundial (Diaz, 1995).

Consideramos que a nível global, as conferências internacionais têm sempre um carácter persuasivo, uma vez que incidem em temáticas que são debatidas por investigadores especializados, dos quais são produzidos documentos para um público mais vasto, sendo de

salientar o carácter transnacional das iniciativas bem como dos documentos, factos sobejamente imprescindíveis uma vez que a problemática ambiental ultrapassa fronteiras.

Na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, foi efectuada a primeira abordagem da educação para o meio ambiente, onde na Recomendação 96, da declaração elaborada nesta conferência, se indica a necessidade da EA, como estratégia na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Em 1975 a UNESCO promove o encontro de Belgrado, onde alguns princípios básicos de EA, foram formulados. Em 1977, novamente a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA promovem, em Tbilisi, a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Este encontro tem sido considerado ao longo dos tempos como um dos eventos decisivos que a EA vem sofrendo. Nesta Conferência foram definidos os objectivos, princípios, estratégias e recomendações orientadores para a EA.

As ONGs a partir das décadas de 80 e 90, do século passado, crescem em quantidade, dividem-se em variadas frentes de actuação, adquirem visibilidade junto das populações e parecem poder contribuir de formas extremamente diferenciadas para a procura de respostas a complexas questões sociais. Ao que tudo indica, essas formas de actuação são tão vastas e complexas que contribuíram para avanços e para retrocessos na elaboração/execução de políticas sociais públicas dependendo, fundamentalmente, do posicionamento dessas organizações relativamente à realidade dos países e da sua posição no sistema-mundo.

Um dos últimos documentos internacionais elaborado que norteia a educação para o ambiente, é o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado pelo Grupo de Trabalho das ONG, durante a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em simultâneo à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992.

No quadro que se segue (quadro 1) é possível analisar as iniciativas sobre ambiente e EA numa escala mundial:

Quadro 1 - Iniciativas sobre Ambiente e Educação Ambiental a uma Escala Mundial

Data/ Local	Iniciativas	Temática
1948 Fontainebleau (França)	Conferência promovida pela União Internacional para a Protecção da Natureza (UIPN)	Educação. É usada pela 1.ª vez a expressão Educação Ambiental.
1957	Conferência promovida pela UICN	Conservação da Natureza e Educação.
1961	Criação do WWF – World Wildlife Found	Protecção da Vida Selvagem.
1970	Conferência de Nevada, promovida pela UICN	Define-se o conceito de EA.
1970	Programa da UNESCO	“O Homem e a Biosfera” – Programa “MAB” (Man and Biosphere).
1971 – Praga	Simpósio sobre os problemas Relativos ao Ambiente	Problemas Ambientais.
1972	Conferência de Estocolmo “Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano”	Ambiente Humano. “Declaração do Ambiente”, onde no Princípio 19 se refere a necessidade de educação ambiental. Criação do “Programa das Nações Unidas para o Ambiente” – PNUA.
1975 – Belgrado	“Colóquio sobre Educação relativa ao Ambiente”	“Carta de Belgrado”. Programa Internacional de Educação Ambiental. São definidos os objectivos, finalidades e princípios pelos quais se deve orientar a EA.
1977 – Tbilisi (Geórgia)	“Conferência Internacional de Educação Ambiental”	“Declaração de Tbilisi” – Reiterados os princípios da EA.
1978 – Paris	Conferência Geral da UNESCO	Educação Ambiental.
1978 - Portugal	Conselho da Europa	“Educação Ambiental na Europa Meridional” – Organizado pela CNA (Comissão Nacional do Ambiente).
1979 – Berna	Conferência Europeia de Ministros do Ambiente	Conservação da flora e da fauna selvagem e dos seus habitats naturais.
1987 – Moscovo	Congresso Internacional sobre Educação Ambiental e Formação	Educação Ambiental e Formação – Estratégias Internacionais para a EA. “Ano Europeu do Ambiente”.

1988	Conselho de Ministros da Educação da CE	Educação Ambiental – “Resolução sobre educação relativamente ao meio ambiente”.
1992 – Rio de Janeiro	Cimeira da Terra – Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento	Ambiente e Desenvolvimento. “Carta do Rio”. “Agenda 21”. Conceito de “Desenvolvimento Sustentável.
1992 – Toronto	Congresso Mundial sobre a Educação e a Comunicação em Ambiente e Desenvolvimento	Educação, Comunicação em Ambiente e Desenvolvimento.
1997 – Grécia	Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade	“Declaração de Tessalónica”.
2000 – Quioto Japão	Protocolo de Quioto	Alterações Climáticas.
2000 Joanesburgo (África do Sul)	2.ª Cimeira da Terra	Os 3 pilares de desenvolvimento Sustentável: crescimento económico, desenvolvimento social e protecção ambiental.
2003 – Curitiba (Brasil)	Conferência Internacional sobre Futuro Sustentável	Construção de um futuro sustentável para as novas gerações.
2005 Amesterdão	Carta de Terra + 5	Educação Ambiental e Sustentabilidade.
2007 – França	Conferência Internacional sobre Ambiente	A importância do Ambiente no Contexto Internacional.
2007 – Bali (Indonésia)	13ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas para as Alterações Climáticas	Lançamento de bases para a negociação de um novo tratado que suceda ao Protocolo de Quioto na luta contra o aquecimento global.
2007 – Portugal	Conferência Internacional “Medir” Biodiversidade	Protecção e recuperação da estrutura e funcionamento dos sistemas naturais e da perda de biodiversidade na EU, numa escala global até 2010.
2007 – Portugal	Cimeira de Lisboa	Abordar desafios comuns como a energia e as alterações climáticas, as migrações ou as questões de género.
2007 – Portugal	Primeira Conferência Internacional sobre Banca e Ambiente	A importância dos bancos portugueses na promoção do desenvolvimento sustentável.

2008 – Conakry (Guiné)	Conferência Internacional sobre Ambiente	Desenvolvimento Sustentável em África e Exploração mineira.
2008 – Funchal	Conferência Internacional sobre Ambiente	Riscos e Respostas para a Crise Global Contemporânea.
2008 – Zaragoza (Espanha)	Conferência Internacional Infanto- Juvenil pelo Meio Ambiente	Oficina de Trabalho sobre Educação Ambiental da CPLP.

Fonte: Adaptado de Diaz, 1995, Sousa *et al.*, 1998, Giolitto, 1997, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, Fonseca, 2001, Eremita, 2001.

Apesar da quantidade de encontros, conferências, reflexões e materiais produzidos em matéria de ambiente, a implementação de práticas pro-ambientais, ainda se afiguram insuficientes, tornando-se fundamental incrementar a informação, a sensibilização dos cidadãos e “criar bases para uma participação plenamente informada e activa dos indivíduos na protecção do ambiente” (Castro, 2001, p. 24). A informação torna-se, assim, um instrumento imprescindível para a participação eficaz da sociedade civil, sendo o papel dos cidadãos fundamental na resolução das crises ambientais.

Salienta-se que em 1971, tendo em vista a Conferência de Estocolmo, surge, em Portugal, a primeira estrutura estatal para o Ambiente, a Comissão Nacional de Ambiente (CNA), no âmbito da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e, em 1974, é criada a Secretaria de Estado do Ambiente (SEA). Desde 1976, existe a consagração constitucional com direitos e deveres em termos de protecção do ambiente e que na sua versão inicial, era um texto inovador mas que poucas evoluções sofreu desde então.

Na actual constituição (LC 1/92, de 25 de Novembro) pode ler-se no seu Artigo 9.º, que diz respeito às tarefas fundamentais do Estado:

“ d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais e culturais mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais;

e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correcto ordenamento do território.

No que concerne ao Ambiente e qualidade de vida, que figura no seu Artigo 66.º, refere:

1. Todos têm direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender.”

O que se verifica no nosso país é que a capacidade da sociedade civil se organizar no que diz respeito à protecção do ambiente ainda não é muito evidente, contrariamente a outros países, em especial do norte e centro da Europa, com sociedades mais auto-organizadas e onde se verifica uma maior consciencialização relativamente à problemática ambiental. A fraca mobilização da população no nosso país, na elaboração do Plano de Implementação do Desenvolvimento Sustentável, ou na pouca adesão ao voluntariado e às ONGAs, é uma realidade. Para Fernandes (2008), quando se faz sentir alguma participação, surge um conjunto de obstáculos dependentes de burocracias e resultantes da falta de eficácia administrativa, legislativa e de acesso à justiça.

1.3 – Educação Ambiental em Portugal

1.3.1 – Educar para o Conhecimento, Valores e Atitudes em Educação Ambiental

No nosso país, antes do 25 de Abril de 1974, a única instituição estatal de índole ambiental era a Comissão Nacional do Ambiente (CNA), criada em 1971, na altura em que se efectuava o planeamento da participação portuguesa na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo no ano de 1972, tendo mais tarde, esta instituição promovido algumas iniciativas de EA, bem como alguns estudos sobre o estado do ambiente (Melo e Pimenta 1993). As condições políticas não eram propícias à tomada de opiniões organizadas de cariz ambientalista e só nos “anos 1986 a 1988 se verificou o ponto de viragem. Com o sistema político-económico estabilizado, estava criado espaço na opinião pública para acolher preocupações de qualidade de vida e ambiente” (Santos, 2004, p. 79).

Em Portugal, até Abril de 1974, a EA não foi contemplada nos currículos escolares em termos formais, no entanto, durante o período revolucionário, muitos foram os professores que já adoptavam práticas, a nível pedagógico e didáctico que contemplavam a EA, manifestando as suas preocupações ambientais, essencialmente ao nível das disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia.

Após o 25 de Abril, a primeira figura a assumir responsabilidades sobre questões ambientais foi Gonçalo Ribeiro Telles, uma vez Secretário de Estado do Ambiente, tendo sido

nesta altura iniciadas as bases estruturais de uma política de conservação da natureza. A consciência ecológica da problemática ambiental também não foi sempre a mesma, uma vez que foi progredindo ao longo de décadas.

Constatamos que foi a partir dos anos 70 do século passado, que a EA começou a ter uma maior visibilidade a nível nacional, através dos esforços que a CNA desenvolveu e posteriormente melhorados pela Lei de Bases do Ambiente e pelo Instituto Nacional do Ambiente (INAMB), criado em 1987, tendo este como principais competências, a formação e informação dos cidadãos, vindo a incrementar no nosso país, melhorias significativas na prática de Educação Ambiental. Mais tarde, o INAMB foi substituído pelo Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB) e desde Junho de 2002 pelo Instituto do Ambiente (IA). Em 2002, dá-se a reestruturação do Ministério do Ambiente e Recursos Naturais, passando a denominar-se Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente (MCOTA).

Os objectivos da EA, definidos pela UNESCO depois da Conferência de Belgrado, em 1975, referem a formação de cidadãos com “conhecimentos, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que permitam trabalhar individual e colectivamente para resolver os problemas actuais e impedir que eles se repitam” (Giordan e Souchon, 1997).

Na década de 80 do século passado, foram tomadas algumas medidas, a que não é alheia a adesão de Portugal à actual União Europeia (1986), e que se traduziram num aumento significativo da legislação ambiental em diferentes áreas, com base na transposição de directivas europeias. Nesta altura, Carlos Pimenta era o actual Secretário de Estado do Ambiente, sendo visto por muitos como uma grande esperança no que se refere ao ordenamento do território.

Os anos de 1986/87, foram considerados anos chave no que respeita à construção de uma política de ambiente. Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, a política ambiental teve de solidificar as suas até então frágeis estruturas, uma vez que se tornava fundamental acompanhar as políticas já instituídas por outros países. As preocupações existentes na Europa, passaram a ser também as preocupações nacionais e tornou-se evidente que a Conservação da Natureza era essencial para um desenvolvimento sustentado em que “o uso dos recursos renováveis deveria ser mantido dentro de limites que permitissem a sua renovação” (Santos, 2004, p. 80).

Por outro lado, 1987 foi o Ano Europeu do Ambiente e com a visibilidade que os problemas ambientais tomaram, aumentou a pressão da sociedade no sentido da resolução dos mesmos. Verificou-se um aumento do interesse por parte da sociedade civil, e em especial, por parte da comunidade educativa relativamente às questões ambientais. Surgiu a Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº 10/87) e a Lei de Bases do Ambiente (Lei nº 11/87).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, vem reconhecer a EA nos objectivos referentes à formação dos alunos, ao nível de todos os ciclos de ensino.

A partir da década de 80 do século passado, começam aos poucos a ser impostas novas lógicas económicas e sociais, tendo por base o processo da globalização, o que acelerou algumas evoluções já iniciadas e principiou outras, sendo de destacar as exigências de qualidade, de eficácia, de diversificação, autonomia, e também da concorrência entre escolas e também entre os alunos. Para Palma (2005), “Os problemas ambientais actuais e a crescente sensibilidade face a estes, geraram a necessidade de uma actuação em EA tanto na escola como fora dela” (p. 27). A EA aparece como uma dimensão educativa abrangente, de domínio transversal, baseada em metodologias activas de análise do meio envolvente (Roldão, 1995).

No quadro que a seguir se apresenta, (quadro 2) refere-se os objectivos da educação relativamente ao ambiente.

Quadro 2 - Objectivos da Educação Ambiental

Consciencialização	Ajudar na tomada de consciência global relativamente à protecção do ambiente e aos problemas a ele associados, bem como na sensibilização para as questões inerentes à utilização e gestão dos recursos.
Conhecimentos	Ajudar na compreensão do ambiente global, dos problemas dele dependentes, da presença do Homem neste ambiente, da responsabilidade e do papel crítico que lhes cabe.
Atitudes	Ajudar na aquisição de valores sociais, sentimentos de grande interesse pelo ambiente e na motivação para a participação activa na protecção e na melhoria do ambiente, bem como na

	utilização e gestão dos recursos racionalmente.
Competências	Ajudar na aquisição de competências necessárias para a solução dos problemas relativos ao ambiente e à utilização e gestão dos recursos.
Capacidade de Avaliação	Ajudar na avaliação das medidas e dos programas de educação relativos ao ambiente, em função dos factores ecológicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos.
Participação	Ajudar a desenvolver o sentido de responsabilidade e a vontade de resolver com urgência os problemas do ambiente, da utilização e da gestão dos recursos, a fim de se adoptarem medidas apropriadas que levem à resolução dos problemas.

(Giordan e Souchon, 1997)

O desenvolvimento da política ambiental do estado português, caracteriza-se pela sua acção lenta e pelas suas ambiguidades evidenciando “ a própria natureza contraditória, dual e heterogénea, do modo de actuação característico do estado português” (Santos 1990, *cit in* Rodrigues, 2000, p. 61)”. No entanto em 1990, é criado o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais, passando o ambiente a ter uma significativa importância a nível político-governamental. Neste ano é também criada a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), assumindo como principal objectivo a participação no desenvolvimento da EA, nos sistemas de educação formal e não formal. Em 1995 a ASPEA organizou a nível nacional, as I e II Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental, que passaram a ser realizadas anualmente, revelando a importância dada pelo Governo, a uma política ambiental integrada.

Com o primeiro Plano Nacional de Política de Ambiente, publicado em 1995, a EA surge num capítulo específico, o que faz entender que é uma das prioridades governamentais. Por esta altura e com o Protocolo de Colaboração estabelecido entre o Ministério do Ambiente e o Ministério da Educação, pretendia-se o desenvolvimento de projectos escolares e a introdução da EA nas orientações curriculares dos ensinos básico e secundário, bem como da formação de professores, de forma a promover o desenvolvimento de estratégias com bases de carácter científico na temática educativo-ambiental.

As ONGAs e a Rede Nacional de Ecotecas, em parceria com as autarquias, com o IPAMB, Instituto de Conservação da Natureza (ICN), entre outros, “fomentam o envolvimento dos diferentes actores sociais contribuindo para o desenvolvimento sustentável a nível local” (Meneses, 2004, p. 158), facilitando a aproximação entre todos, prestando apoio técnico e pedagógico à comunidade educativa, uma vez que, isoladamente para a escola se torna difícil acompanhar o ritmo acelerado de mudança da Sociedade.

O desenvolvimento de atitudes e valores relativamente à EA tornou-se, desde então, uma preocupação para a sociedade em geral, ocupando um lugar privilegiado no que respeita ao desenvolvimento de projectos em muitas escolas. Actualmente, “a Educação Ambiental constitui uma linha de força dos projectos de inovação pedagógica; isto significa que a EA é uma das propostas mais sedutoras, mais actuais e que maior interesse desperta (Benavente, 1990, *cit in* Cavaco 1992, p. 8). De acordo com o relatório do Director Executivo do Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA), consideramos que “a educação relativa ao ambiente não pode escapar à questão dos valores” (1978, p. 8).

As primeiras reformulações dos programas curriculares apontaram para que a abordagem deste tema se insira em disciplinas específicas, dando especial relevo à poluição e à qualidade de vida. Esta pedagogia é também portadora dos valores de uma cidadania capaz de formar indivíduos que estejam à altura dos desafios da crise ambiental global.

A estrutura curricular resultante da Reforma Educativa, poderia constituir um espaço de eleição para o desenvolvimento de práticas em torno da E A; no entanto verifica-se que, por vezes, estas acções são apenas pontuais e simbólicas não passando de uma visita ao campo ou da elaboração de cartazes.

Os professores mais preocupados com esta problemática, na Área Escola e actualmente em Área de Projecto, em clubes do ambiente, saídas de campo, palestras e debates, foram implementando actividades que promovem a E A, desencadeando acções com importantes consequências pedagógicas. A dinamização destas actividades passa pelo envolvimento dos professores, nomeadamente os de Ciências da Natureza e de Biologia, de forma colaborativa com outros professores da escola, e entidades locais: Câmaras Municipais, Reservas e Parques Naturais, entre outros.

Com a publicação do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro e a sua actualização produzida com o Decreto-Lei nº 209/2002 de 18 de Outubro, surgem as três novas áreas

curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, que privilegiam temas como a EA e também a Educação para a Cidadania com carácter transversal em todas as disciplinas, assumindo “a nova prioridade do ensino básico” (Menezes, 2004, p. 143).

A EA apesar de não ser uma disciplina, deverá assumir carácter transversal em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, devido à importância de que se reveste, através de uma abordagem pluridisciplinar, promovendo o “desenvolvimento de uma cidadania consciente e conhecedora do ambiente” (Uzzel, *et al*, 1998, p. 31). A EA só tem sentido enquanto projecto de um grupo de profissionais de educação, nomeadamente de toda a comunidade educativa, que ao trabalharem juntos possam alcançar os mesmos objectivos.

Assim, a EA integrada nos currículos escolares, de acordo com um domínio transversal, surge com uma dimensão educativa abrangente, promovendo a cidadania e a participação, visando garantir a abordagem de conhecimentos considerados relevantes para a vida das crianças. Desta forma, pressupõe-se não só a aquisição de conhecimentos como também o desenvolvimento de atitudes e valores que envolvem as dimensões cognitiva, psicológica, socio-afectiva, social, cultural e política, considerando que desta forma se promove a construção de conhecimentos e competências.

Continua ainda a persistir a ideia de que a “EA constitui um processo paralelo à educação formal” (Castro, 2001, p. 29), não se verificando grandes reflexões acerca da inclusão da EA nos currículos, reflectindo o muito que ainda há a fazer relativamente à formação de professores nesta área. A abordagem das questões ambientais tem estado dependente do dinamismo dos docentes, que as têm incluído na sua prática pedagógica. Cabe aos organismos oficiais com responsabilidades, nomeadamente em relação ao ambiente, o desenvolvimento de actividades que promovam formação para os professores, fornecendo-lhes ferramentas de âmbito científico e metodológico, que os vão capacitar e auxiliar no desenvolvimento de projectos, que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos. Os projectos relativos à EA, para além de constituírem situações didácticas que reflectem as vivências dos intervenientes, são reflexivas, tendo influência nas acções futuras de cidadania ambiental.

A política de ambiente só será possível e eficaz se for assumida por toda a sociedade, neste sentido, será essencial a educação ambiental, formal e informal, de todos os cidadãos. O

sucesso da “estratégia de desenvolvimento sustentável defendido pela União Europeia dependerá, em grande medida, das decisões, acções e influência do público em geral. (Santos, 2004, p. 90), sendo de importância fulcral para que tal se verifique, que os Projectos Curriculares de Turma (PCT) escolares em todos os níveis de ensino integrem a problemática ambiental, de forma a que a sensibilização dos cidadãos se faça desde cedo e que a capacidade de participação informada e activa seja desenvolvida desde crianças.

A integração no PCT da temática ambiental, promovendo saberes e métodos de pesquisa em diferentes áreas disciplinares, recorrendo ao trabalho de sala de aula ou ao trabalho de campo, podem contribuir para a formação integral dos alunos ajudando-os a construir um conjunto de valores e uma consciência crítica reveladora de uma cidadania participativa que lhes permita adoptar estilos de vida pro-ambiente. “É premente a mudança de atitudes e comportamentos que permita uma gestão mais responsável dos recursos e fomente uma verdadeira equidade social” (Schmidt, Guerra e Nave, 2008, p. 3).

Há valores que se revestem de uma importância primordial, como a solidariedade, entre as pessoas, quer no presente quer relativamente ao futuro (Giordan e Souchon, 1997), a responsabilidade de reconhecer os problemas, bem como a capacidade de reflectir sobre eles e de actuar de forma consciente. Segundo (Pureza, 2002, *cit in* Diamantino, 2008), o estado ambiental deverá revestir-se de mais direitos e deveres quer individuais quer colectivos e numa diminuição dos Estados e da mercantilização.

A EA assenta assim, numa educação através de uma participação activa e global, utilizando-se métodos de actividades interactivas, desenvolvendo a educação para os valores e a resolução de problemas, bem como atitudes e comportamentos que levem a uma melhoria do estado do ambiente em termos globais.

1.3.2 – Educação Ambiental no 2º Ciclo

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, veio reconhecer a Educação Ambiental nos objectivos da formação dos alunos, abrangendo todos os níveis de ensino, assumindo a educação para os valores, uma gradual e incessante importância no desenvolvimento da criança, dos povos e das sociedades.

No início da década de 70 do século passado, com o objectivo de criar as bases que permitissem esclarecer e dar aos indivíduos a noção das suas responsabilidades, no que respeita à protecção e melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana, houve a necessidade de declarar a importância de ministrar o ensino, em matéria de ambiente, às crianças e jovens. Desde então, a EA foi aceite, cada vez mais, como sinónimo de educação para o desenvolvimento sustentável ou de educação para a sustentabilidade, passando a haver uma especial valorização da infância como um grupo social privilegiado no que respeita à formação ambiental.

A grande relevância do tema Educação Ambiental nos meios educativos, é hoje consequência das políticas de impacto em todo o mundo e da sucessão de medidas ambientais de âmbito internacional. Segundo Schmidt, Guerra e Nave (2008),

“entende-se a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente, que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e a sua capacidade para intervir nas decisões que, de uma forma ou de outra, afectam o ambiente e as suas condições de vida” (p. 3).

No contexto escolar, têm surgido programas de incentivo à Educação Ambiental que permitem o desenvolvimento de projectos a nível das escolas e também de outras instituições locais que com elas interagem, de forma a promover na criança o desenvolvimento integrado de comportamentos, valores e atitudes com vista ao aumento do respeito pela Natureza e consequente melhoria Ambiental, não esquecendo de considerar as especificidades locais, no que concerne às necessidades específicas de desenvolvimento de cada região.

Cabe também à escola a grande responsabilidade, de sensibilizar a comunidade educativa para a problemática ambiental e contribuir para a resolução dos problemas ambientais com que o planeta se depara, “ a criatividade, os ideais e a coragem da juventude (...) deverão ser mobilizados para criar uma parceria global com o fim de alcançar um desenvolvimento sustentável e assegurar um futuro melhor para todos” (Declaração do Rio, 1992, Princípio 21).

A prática educativa deve proporcionar acima de tudo a capacidade de acção, desencadeando nos alunos, desde muito cedo, “competências para a acção” (Uzzel *et al*, 1998, p. 32), desencadeando a consciência e o desejo de actuar. As crianças deixam de ser tratadas

como seres passivos e passam a ser consideradas como seres capazes de proporcionarem mudanças, sendo agentes activos da mudança. Desta forma torna-se imperioso que os docentes planifiquem as suas actividades para que a criança colabore, interaja e coloque questões, co-construindo desta forma a aprendizagem e o conhecimento.

Percebe-se a necessidade que a escola, nomeadamente os professores, têm na implementação de práticas pedagógicas, facilitadoras do desenvolvimento de competências nas crianças e jovens alunos, através da promoção de espaços de participação, onde estes aprendam a desenvolver o seu espírito crítico e participativo, respeitando os outros e as suas ideias, contribuindo para a “formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2º, ponto 5).

Fernandes (2008) considera que a Educação Ambiental deve ser implementada nos espaços escolares e ser alargada à comunidade, de forma a criar eixos contextuais de sustentabilidade ambiental. Para isso deve-se apostar seriamente e muito em especial na educação para a cidadania, centrada nas questões ambientais, reflectindo um pouco sobre a escola como local privilegiado de promoção da educação, desenvolvendo nos alunos “a formação de uma consciência cívica equilibrada, que estabeleça a convergência entre os interesses dos outros, com base na ponderação e no esforço” (Branco, 2003, p. 370).

Os temas relacionados com Educação Ambiental assumem no campo educativo um domínio transversal, na medida em que podem ser desenvolvidas por todas as áreas de aprendizagem constantes no Currículo. Cada escola pode organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem, não descurando o currículo nacional, mas procurando encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos onde se encontram inseridos, de modo a facilitar as suas aprendizagens. As actividades a levar a cabo na escola e fora dela, deverão promover a reflexão sobre os problemas ambientais com que o planeta se depara e permitir a construção de um conjunto de valores e de uma consciência que promova uma cidadania participativa (Uzzel 1998. Esteves 1998. Fonseca, 2001).

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o Ministério da Educação, definiu o conjunto de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes consideradas essenciais, no âmbito do currículo nacional, bem como, as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

O referido Decreto-Lei apresenta uma reorganização do currículo do ensino básico, com a aprovação das 3 áreas curriculares não disciplinares já anteriormente mencionadas, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Consagrou a Educação para a Cidadania como área transversal, podendo abordar e reflectir sobre um grande leque de temáticas, que articuladas com os conteúdos programáticos e experiências educativas, possibilitam aos alunos a oportunidade de adquirir uma compreensão e uma participação mais consciente na sociedade (Costa e Gonçalves 2004). Cada escola tem a possibilidade de adaptar e desenvolver o currículo de acordo com o seu contexto, permitindo a rentabilização dos recursos locais, assentando essencialmente, em projectos curriculares de escola e de turma.

Consideramos importante que a EA seja desenvolvida através de uma pedagogia de Projecto, própria da filosofia da área curricular de AP, uma vez que valoriza a participação dos educandos e dos educadores no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que a EA funcione de forma eficaz, necessita de uma abordagem sistemática, contínua, transversal a todas as áreas curriculares, pondo em prática a interdisciplinaridade. A AP pode e deve ser voltada para este objectivo e, como área claramente inter ou transdisciplinar, pode servir de motor a todo um inevitável e urgente processo de reorientação da educação formal no sentido da procura e construção da sustentabilidade (Freitas, 2000).

A EA no 2º ciclo não constitui uma área curricular, mas está principalmente consagrada nas competências essenciais, relativas às Ciências da Natureza, onde se salienta “a importância dos alunos serem capazes de aplicar os conceitos aprendidos, em situações que contemplem a intervenção humana na Terra e a resolução de problemas daí resultantes, visando a sustentabilidade.” (Abrantes, 2001, p. 135). A importância da exploração desta temática “numa perspectiva interdisciplinar, o que poderá constituir uma dimensão importante em termos de uma desejável educação para a cidadania” (idem, p. 134).

Cabe, a cada docente ultrapassar as tradicionais metodologias, centradas no professor como única fonte de transmissão do saber e que concebem a aprendizagem como processamento de informação e adoptar uma postura transdisciplinar, integradora e construtivista (Fernandes, 2006), aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelas crianças (concepções alternativas e conhecimentos prévios), sistematizados e adaptados às realidades socioculturais locais, e que possam ser negociados de acordo com o contexto da Escola. Os

professores poderão desta forma ajudar os alunos a “tomarem consciência da importância de actuar ao nível do sistema Terra, de forma a provocar desequilíbrios, contribuindo para uma gestão regrada dos recursos existentes” (Abrantes, 2001, p. 140).

Pelo que já foi mencionado, deparamo-nos hoje em dia com uma maior intensificação do papel do sistema escolar na formação geral dos cidadãos, nomeadamente no que concerne ao ambiente, integrando a EA nas práticas curriculares, verificando-se desta forma uma maior articulação da temática com outras áreas da educação, assumindo esta um carácter pluridisciplinar.

A EA deverá constituir uma preocupação permanente no processo de educação, pressupondo uma definição de intenções educativas e uma "ambientalização" dos conteúdos, bem como das estratégias e das actividades no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a EA requer propostas pedagógicas centradas na consciencialização, promoção da mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação, bem como na efectiva participação das crianças.

Consideramos que na actualidade, os cidadãos conscientes deverão ter as competências ambientais que lhes permitam de forma crítica intervir responsabilmente na resolução dos problemas, com que o meio ambiente se depara. Essas competências que hoje se afirmam e desenvolvem nas escolas, são tão fundamentais como são o ler, o escrever e o contar (Marques, 1998).

Desenvolver, progressivamente, uma consciência ambiental global que evolua no sentido do desenvolvimento de consciências ambientais mais específicas e especializadas constitui o desafio presente da Educação Ambiental desde tenra idade e a garantia da nossa própria sobrevivência e sustentabilidade.

1. 4 – Infância e os Direitos Ambientais

1.4.1 – Direitos das Crianças

O conceito de direitos é complexo e teve um longo percurso ao longo dos séculos, uma vez que este conceito era atribuído, exclusivamente, a “indivíduos capazes de um pensamento

racional (os homens), sendo negado a todos os outros grupos que se considerava serem mais guiados pela emoção do que pela razão (grupo das mulheres e das crianças, por exemplo), e, por isso mesmo, incapazes de assumir o exercício de direitos” (Alderson, 2000, *cit in* Soares, 2005, p. 14). É, portanto, despropositado considerar que as crianças, foram desde sempre, reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos (Soares, 2005, p. 25), recebiam um tratamento muito semelhante ao dos adultos e, inclusive, começavam a trabalhar cedo, sujeitando-se muitas vezes a trabalhos pesados que colocavam em perigo, por exemplo, a sua saúde” (Tomás *et al*, 2004, p. 1).

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Foi o século XVIII, que “separou um período de desvalorização infantil, daquele que viria a ser um período de gradual libertação e afirmação da criança” (Monteiro, 2006, p. 1). Com a expansão da burguesia, a família muda de estrutura, tornando-se mais íntima e restrita, passando a reduzir-se ao casal e aos filhos. A criança é afastada do mundo dos adultos e protegida pela família dando-lhe atenção e afecto. A criança surge assim, totalmente inserida na família protectora, não lhe considerando qualquer participação na sociedade civil. “Contudo, a gradual concepção da criança em função da sua alteridade e irredutibilidade não poderia conduzir senão a inquietantes dificuldades de compatibilização entre liberdade e protecção” (Monteiro, 2006, p. 6).

No século XIX, com o contributo de diversas ciências, tais como a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil, foi possível marcar a separação das crianças relativamente aos adultos. Ferreira (2000) considera que a construção social da infância é relativa e histórica, uma vez que é influenciada pelas transformações ideológicas económicas e sociais. “Privilegiar uma intervenção social com crianças baseada nos seus direitos, permite assim, acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com acção social, decorrendo daqui a exigência de reservar espaços sociais de participação infantil” (Fernandes, 2005, p. 17).

Toda esta tendência terá sido consolidada pela marcada posição do movimento da Escola Nova nos inícios do século XX, que devido aos seus ideais e caracterizado pela atribuição de um significado mais coeso às tendências políticas, educativas, pedagógicas e

sociais em prol da infância, desencadeia uma enorme quantidade de pressupostos educativos que ousam substituir os velhos métodos pedagógicos da chamada “Escola Tradicional”, por métodos inovadores, de acordo com os quais, a criança, a sua forma de pensar e a sua liberdade, passariam a ser consideradas e a estar no centro das principais preocupações.

Nos últimos dois séculos, as crianças deixaram de ser consideradas essencialmente enquanto propriedade dos pais, adquirindo um estatuto com alguns direitos, nomeadamente direitos de provisão e protecção. Assistiu-se assim ao reconhecimento de que os pais não têm a responsabilidade isolada das suas crianças, cabendo ao Estado um papel importante de apoio às famílias e conseqüentemente às crianças.

Decorrente da primeira grande guerra e das transformações político-sociais daí resultantes, tornou-se evidente a necessidade de definir um conjunto de direitos para a criança, com o intuito de a proteger, dada a sua inegável fragilidade, minimizando assim as conseqüências da desigualdade e da exclusão social. Exclusão social que deixa marcas nas vidas dos seres humanos e que dificilmente são apagadas, principalmente quando falamos em seres humanos em fase de desenvolvimento. Com efeito, foi a partir desta altura que a sociedade se deparou com “novas formas de solidariedade na defesa dos oprimidos e rejeitados (...), destinadas a minimizar as situações de maior degradação da condição humana” (Rodrigues, 2000, p. 14), nomeadamente das crianças.

No âmbito de todas estas preocupações e movimentações, em benefício da criança e da infância, a 26 de Setembro de 1924 é aprovada por unanimidade a “Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações”, posteriormente denominada por “Declaração de Genebra”. Esta aprovação terá constituído a primeira formulação de um direito internacional das crianças, que em 1948, sofre ligeiras alterações, que vieram enriquecer o conteúdo da sua primeira versão.

A partir do momento em que passou a haver uma maior consciencialização dos problemas das crianças, começam a surgir, sobretudo depois de 1979, Ano Internacional da Criança, vários documentos de âmbito internacional, com o intuito de sensibilizar os diferentes países para a importância de leis que pudessem proteger os direitos das crianças (Tomás, 2000).

Estes direitos foram adoptados de forma progressiva pelos diferentes países, levando a mudanças sociais, “permitindo uma nova percepção desta categoria social, que é a infância”

(Tomás, 2000, p. 25). Ao longo do tempo as crianças começam a ser consideradas como sujeitos de direitos, activos e como “um grupo social com um carácter permanente na sociedade” (Soares, 2005, p. 12).

A partir de 1995, no nosso país, assistimos a alterações relativamente às políticas sociais, com a criação do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e ainda da criação do Alto Comissariado para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família (Tomás, 2000), que surtiram significativas melhorias, nomeadamente para as crianças, traduzidas em medidas protectoras, com o objectivo de garantir o desenvolvimento relacional no seio das famílias.

Assim, pode definir-se “a política social face à infância como um conjunto integrado de objectivos, critérios e meios recolhidos em programas de medidas ou acções concretas, devidamente planificadas, tendentes a alcançar o máximo bem-estar à população infantil – adolescente.” (Torre, 1979, *cit in* Tomás, 2000, p. 37).

A verdade é que na actualidade dispomos de mais e melhores recursos materiais, tecnológicos e intelectuais, mas temos também de contar com o fosso e a desigualdade entre os países, motivados pela desigualdade na distribuição de riqueza. Desta forma, pretende-se que os “líderes mundiais reequacionem as suas prioridades em termos de redistribuição dos recursos e dos rendimentos. Será igualmente necessário que se transforme a ausência de visão e de compromisso numa real e efectiva promoção dos Direitos das Crianças, de forma a assegurar-lhes um futuro melhor” (Sarmiento *et al*, 2006, p. 9).

Os direitos da criança, reconhecendo o desenvolvimento pleno das crianças², concebem o seu direito de participação nas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, nomeadamente sobre o ambiente que as rodeia e perspectivam uma visão diferente das mesmas por parte da sociedade, que se traduz na criação de políticas públicas que as considerem como actores sociais.

2 – Neste trabalho, o conceito de criança utilizado é o da CDC, artigo 1 - “Criança é todo o ser humano com menos de 18 anos, excepto se a lei nacional confere a maior idade mais cedo.”

O respeito por princípios fundamentais, como o da igualdade, da liberdade, da justiça ou da dignidade, são fundamentais para que as novas gerações cresçam e se desenvolvam no âmbito de valores pautados pelos ideais de uma verdadeira cidadania democrática, “porque ser cidadão pressupõe educar na cidadania pela cidadania, isto é, para a liberdade pela liberdade mas com responsabilidade” (Monteiro, 2006, p. 207).

As sociedades democráticas actuais, com ideais de igualdade e de liberdade, são o resultado de um longo processo, quer de âmbito cultural, quer político, que passou a identificar em direito os diferentes seres humanos, incluindo a infância. Para Tomás (2007b), “Os direitos básicos à protecção, à provisão e à participação são universalmente reconhecidos às crianças. O problema reside na forma como são, ou não, colocados na prática” (p. 126).

O reconhecimento da criança como um cidadão, tornou inevitável a “emergência de uma concepção construtivista da aprendizagem e, conseqüentemente, uma relação educativa baseada na bilateralidade, que permita ao aluno ser protagonista dos assuntos que, directa ou indirectamente, lhe digam respeito” (Monteiro, 2006, p. 278).

O direito que assiste às crianças relativamente ao acesso à educação escolar básica para todos, principalmente ao acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito, disperso pelos diferentes ciclos tornou-se fundamental aos propósitos onde a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) se apoiou.

Têm sido muitos os documentos jurídicos que revelam preocupação com o bem-estar humano, nomeadamente das crianças, sendo a Declaração de Genebra (1924), a Declaração da ONU (1924)³ e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), importantíssimos documentos que consagram a criança como sujeito com direitos.

3 - Relativamente à Declaração da ONU, refere-se os dez princípios nela evocados: Princípio 1º - A igualdade absoluta para todas as crianças; Princípio 2º - O direito à protecção e ajuda como pessoa; Princípio 3º - O direito da criança à sua identidade; Princípio 4º - O direito da criança ao seu bem-estar físico; Princípio 5º - Os direitos da criança desfavorecida; Princípio 6º - A criança e o seu direito a ter pais e afecto; Princípio 7º - O direito da criança à educação; Princípio 8º - O direito da criança à prioridade nos socorros; Princípio 9º - O direito da criança à protecção social; Princípio 10º - O direito da criança à fraternidade universal.

A Convenção dos Direitos da Criança, proclamada a 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, surge assim, como um documento crucial na “definição de um corpo de direitos para a infância, não só os direitos-protecção como também, os direitos-liberdades” (idem, p. 147), tendo como meta (conforme é referido no preâmbulo da referida convenção), “incentivar os países membros a implementarem o desenvolvimento pleno e harmónico da personalidade das crianças.”

A CDC, é assim, um marco importantíssimo no que concerne à criação de medidas relativamente à defesa dos direitos da criança e é a base das actuais políticas dos países ocidentais, afirmando a “importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, em particular nos países em desenvolvimento, onde se concentra um grande número de crianças social e economicamente marginalizadas” (CDC, preâmbulo). Com a adopção pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da referida Convenção, “a criança passa a ser considerada como cidadão dotado de capacidade para ser titular de direitos” (Tomás, 2000, p. 22), autónomo e sendo a família o seu suporte educacional e afectivo.

A CDC, reconhece os direitos das crianças à sobrevivência, à saúde e ao desenvolvimento através da protecção, provisão e participação. No entanto, este documento não prescreve as condições físicas específicas para as crianças, ainda que os direitos ao ambiente estejam implícitos (Bartlett e Hart, 2002). Desta forma reconhecemos-lhe algumas ausências, não consagrando direitos considerados de extrema relevância para a sociedade actual, sendo de mencionar, como afirma Monteiro que “foi directamente descurado o direito de exprimir, de fazer, de executar, de expandir, de inventar, de realizar no campo de acção da criança, todos estes direitos-liberdades, providos de imensa subjectividade e infindável criatividade” (2006, p. 145). Constata-se também que apesar de implícitos, se verifica a ausência de referências visíveis às questões ambientais, nomeadamente aos direitos ambientais das crianças. Apenas no seu art. 24º, no 2º ponto podemos ler:

c) “Combater a doença e a má nutrição, no quadro dos cuidados de saúde primários, graças nomeadamente à utilização de técnicas facilmente disponíveis e ao fornecimento de alimentos nutritivos e de água potável, tendo em consideração os perigos e riscos da poluição do ambiente”.

Esta ausência revela-se de facto uma grande lacuna num documento tão importante como é a CDC, uma vez que o direito ambiental é um direito que assiste a todos, principalmente às crianças, que são grandes vítimas da intensa degradação que assola o planeta e que pela vulnerabilidade e fragilidade características da idade são sempre as que mais sofrem e, das quais depende o destino do planeta.

Contudo não podemos esquecer que o documento foi redigido há cerca de 20 anos e que na altura da sua elaboração estas questões ainda não se afiguravam ser preocupações com a amplitude com que hoje em dia são vistas. Consideramos assim, que os direitos contemplados na Convenção carecem de ser adaptados, para que possam ir ao encontro da realidade e das preocupações dos nossos dias, contando com a efectiva participação das crianças e dos jovens, na definição, resolução e tomada de decisões nas questões que lhes dizem respeito, nomeadamente nas de natureza ambiental, sendo um direito que lhes assiste e contemplado no art. 12º da CDC⁴.

O último relatório da OCDE, baseado no estudo PISA (2006), refere que os adolescentes sabem identificar as questões ambientais mais graves, mas sabem pouco sobre cada uma e sobre as acções globais implementadas para as combater. O mesmo relatório revela a preocupação da OCDE em relação aos resultados do estudo, uma vez que a ignorância é uma porta aberta para a inacção e a complacência dos futuros políticos, cientistas, empresários, consumidores e eleitores⁵.

De acordo com as estatísticas da Organização Mundial de Saúde (2007), 3 milhões de crianças morrem anualmente por factores associados à má qualidade do ambiente. Mais de 80% das doenças das crianças são influenciadas por factores ambientais (WHO, 2007). Será necessário que se transforme a ausência de visão e de compromisso numa real e efectiva promoção dos Direitos das Crianças, de forma a assegurar-lhes um futuro melhor” (Sarmiento *et al*, 2006, p. 9), Torna-se assim imperioso que as crianças de todas as partes do mundo participem activamente e que as suas opiniões sejam ouvidas e consideradas.

4 – “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

5 - Informação relativa ao relatório da OCDE, baseado no estudo Pisa 2006 (2009, 19 de Abril. Notícias Magazine, p. 22).

1.4.2 – Participação e cidadania das crianças

“As crianças e adolescentes temos voz e voto como protagonistas do mundo presente e futuro, recordando e melhorando os erros do passado. Somos sujeitos de direito escrevendo a nossa própria história”. Delegações infantis do III ° Congresso Mundial dos Direitos da Infância e da Adolescência (2007)

O conceito de participação poderá ter muitos significados mas consideramos que a participação efectiva deverá contemplar “a partilha de poderes entre adultos e crianças; a introdução de métodos e técnicas que permitam as crianças participar de forma democrática e que a formulação de regras, direitos e deveres seja feita por todos os participantes no processo” (Tomás, 2007c, p. 47).

A mesma autora refere também que “participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (idem, p. 47). As instituições *para* as crianças, nomeadamente as escolas, deverão ser também instituições *das* crianças e nelas deverão fazer-se sentir a generalização de uma cultura que permita a sua inclusão democrática em todos os domínios da vida social e pessoal. Considerando a opinião de Sarmento, Soares e Tomás (2006),

“os sistemas de acção social onde as crianças estão inseridas (creches, escolas, locais de ocupação de tempos livres, clubes, instituições de acolhimento, etc.), são regulados pelos adultos e constituem na maior parte das vezes espaços de subordinação (...), neste sentido, *ouvir a voz das crianças* no interior das instituições, não deveria constituir apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição onde se estabelecesse o diálogo intergeracional de partilha de poderes” (p. 151),

de modo a permitir a participação das crianças de forma adequada aos seus diferentes grupos etários.

É nos discursos científicos e políticos acerca da infância que ouvimos falar da participação infantil, bem como de considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos, no entanto, apesar de ser um direito que lhes assiste, conclui-se que são poucos os documentos que fazem referência à forma como as crianças pensam ou como querem que as situações decorram. Se por um lado afirmamos que as crianças devem ser

ouvidas, por outro não as ouvimos e as decisões que se tomam não consideram as suas vontades. “Os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta.” (Qvortrup, 1995, *cit in* Tomás, 2000, p. 86).

Segundo McClellan e Katz (2001) “investigações recentes (...) sugerem que a adaptação emocional-social de uma criança a longo prazo, assim como o seu desenvolvimento académico e cognitivo e o seu sentido de cidadania são estimulados por constantes oportunidades, para fortalecer a competência social durante a infância.” (*cit in* Fernandes, *et al*, 2004, p. 5).

Actualmente as comunidades dispõem de mecanismos que motivam a participação das crianças, ao “privilegiar uma intervenção social com crianças baseada nos seus direitos permite, assim, acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com acção social, decorrendo daqui a exigência de reservar espaços sociais de participação infantil (Soares, 2005, p. 17). Para Rei (2007) “a família, a escola e as outras instituições educativas constituem os âmbitos mais imediatos ou próximos para a participação infantil” (p. 4).

Promover espaços que desde muito cedo possibilitem nas crianças a consciência de que a resolução dos problemas que afectam a nossa rua, a nossa escola e a nossa freguesia, passam também por nós, as atitudes inerentes a uma cidadania plena, aprende-se exercendo-a e participando democraticamente nas escolhas que afectam o nosso quotidiano, uma vez que “a cidadania da infância é algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança, desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como actor social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida colectiva” (Sarmiento, *et al*, 2006, p. 45).

A consulta das crianças é um processo importante na promoção do diálogo com os adultos, dando a oportunidade de elas apresentarem as suas opiniões e a forma como vêm a realidade envolvente, considerando a criança como “actor social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, implicando necessariamente o reconhecimento da sua capacidade de influenciar a vida colectiva” (Sarmiento, Soares e Tomás, 2006, p. 146), no entanto, mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo o direito a ser consultadas sobre as decisões que são tomadas em relação a elas, a menoridade e paternalismo subsistem (Soares e Tomás 2004, p. 37).

“A participação das crianças não significa que estas se tornem déspotas ou que têm o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças” (Tomás, 2007c, p. 50).

A título de exemplos, refere-se que “em Inglaterra, o plano de acção para o desenvolvimento sustentável sublinha a importância de promover a participação dos jovens” (Menezes, 2004, p. 146), uma vez que estes têm ideias inovadoras e criativas capazes de influenciar as decisões políticas e da sociedade em geral.

Na Finlândia, em 2001, foi criado o Parlamento Finlandês das crianças, tendo estas entre 7 e 12 anos. Neste Parlamento podem debater assuntos da actualidade, que as preocupem, apresentando as suas propostas aos governantes do seu país. Estas actividades promovem a interacção entre crianças e adultos e pretendem que as vozes das crianças sejam ouvidas. Desta forma é promovida a sua valorização perante os adultos⁶.

Em Portugal o Parlamento dos jovens encontra-se dividido em Parlamento dos Jovens - Secundário e Parlamento dos Jovens – Básico. As actividades desenvolvem-se ao longo do ano lectivo com as escolas inscritas e termina com uma sessão na Assembleia de República. Tal como na Finlândia, este programa estimula a participação cívica dos mais novos.

A criança ao ser incluída em processos que exijam a sua participação, nomeadamente no que diz respeito ao meio ambiente, permite-lhe ser actor dinâmico e participativo no âmbito da relação escola-comunidade, desenvolvendo competências que sustentarão um ideal de escola enquanto espaço do exercício de uma plena cidadania. Pretende-se assim, a tomada de decisões racionais e eficazes que assegurem a protecção e preservação ambiental e consequentemente, uma vida social em prol do bem-estar de todos, principalmente das crianças.

Nas escolas, as crianças devem aprender a desenvolver as suas capacidades para promoverem a mudança, uma vez que esta instituição pode providenciar oportunidades para que possam utilizar o seu conhecimento e expressar os seus pontos de vista relativamente a tudo o que lhes diga respeito. Torna-se fundamental a participação da criança em acções relativas ao meio envolvente mais próximo, uma vez que esta conhece a realidade e tem informação suficiente para poder manifestar-se e actuar.

6 - Finnish Children's Parliament In http://www.lastenparlamentti.fi/in_english (Acedido em 28/04/2009)

Pretende-se que a criança do século XXI não “recite preceitos nem se adapte a modelos impostos, mas que experimente todas as suas forças de acordo com as suas necessidades, compreendendo as consequências dos efeitos da sua actividade, quando experimenta dificuldades e encontra obstáculos” (Monteiro, 2006, p. 286), trazendo uma nova vida para a escola baseada na partilha e na cooperação através da “criação de condições que assegurem a participação infantil, os direitos e a cidadania democrática, bem como, o mútuo respeito entre professor e aluno” (idem, p. 293).

A promoção de experiências que permitam às crianças aprender a intervir, tendo por base um ensino-aprendizagem aberto, recíproco, que ajudará a construir uma comunidade educativa onde actuam indivíduos que partilham saberes, discutem conteúdos, direitos e deveres (Monteiro, 2006), é fundamental. Segundo Corsaro (1997) e Hartup (1992) “as relações entre pares contribuem notavelmente para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (*cit in* Fernandes e Tomás, 2004, p. 16), porque é através das relações que mantém com os outros que a criança cresce como sujeito participativo e interventivo, uma vez que o direito de participação pressupõe direitos de Cidadania.

A Educação para a Cidadania, deve ser concretizada na escola ao longo de todo o percurso educativo porque, “é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em "situação" e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (Abrantes, Figueiredo e Simão 2002, p. 55).

A cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais, mas a participação da criança, implica o preenchimento de condições, relativas à organização da sociedade, tendo em conta os direitos das crianças. Segundo Tomás (2007) a participação das crianças através de uma cidadania activa e crítica, implica o reconhecimento formal de direitos e condições para o seu exercício.

“E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente

aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.” (Jacobi, 2003, p. 199)

A EA representa um importante instrumento na transformação das formas de actuar relativamente à degradação do meio ambiente com que o sistema mundo se depara. A relação entre meio ambiente e educação requer uma educação para a cidadania, implicando uma reflexão e uma tomada de consciência dos problemas, visando a prevenção e a procura de soluções para os problemas ambientais emergentes. Fomentando uma EA crítica, inovadora e que consciencialize as crianças para a importância da aquisição de atitudes, valores e comportamentos face ao consumo (uma vez que corremos o risco do esgotamento dos recursos naturais), promovendo processos de diálogo crítico e criativo é importante, uma vez que desenvolve relações onde a parceria é evidente, permitindo que professores e alunos aprendem juntos, sendo a capacidade de organização fundamental ao cumprimento dos objectivos da EA.

A educação pós-moderna coloca o trabalho de projecto como uma metodologia que permite uma negociação, de forma a aumentar a participação crítica de todos os intervenientes e a transformação de comportamentos, bem como a tomada de decisões através da acção. “Nesse contexto a EA propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular uma maior integração e harmonia dos indivíduos com meio ambiente (Jacobi, 2003, p. 197).

Fruto das suas vivências, os alunos trazem as suas contribuições para o processo educativo, uma vez, que possuem muitas informações sobre o ambiente, bem como, sobre os problemas com que este se depara, seja através de experiências vividas, de observações directas, ou através das informações que apreende nos meios de comunicação, sendo de extrema importância a valorização, a aceitação da voz e a participação das crianças no quotidiano dos “mundos” que as rodeiam e onde estão inseridas (Sarmiento 1999, *cit in* Tomás e Soares, 2004).

A intervenção das crianças, nas questões relativas à protecção do meio ambiente, representa um papel particularmente importante, sendo mesmo um dos pilares da política do ambiente, uma vez que com as competências próprias que a idade lhes confere, além da capacidade que têm de mobilizar apoio, são por natureza criativas e inovadoras. O

envolvimento das crianças permite assim a “aquisição de normas de conduta, de acção e de responsabilização ajustadas ao seu estatuto de criança-cidadão (Monteiro, 2006, p. 290).

A formação de cidadãos mais responsáveis ambientalmente, mais participativos e preocupados com a defesa e melhoria da qualidade de vida são preocupações com que a comunidade educativa se depara actualmente. A escola é um local privilegiado para promover uma educação para a cidadania, e, conseqüentemente, um lugar de referência para o desenvolvimento de estratégias que promovam o respeito pelos princípios de uma EA, voltada para a mudança de comportamentos na sociedade e agente impulsionador da consciencialização das pessoas no que concerne aos problemas ambientais da actualidade.

As escolas devem “apoiar o trabalho das crianças como agentes de mudança ambiental” (Uzzel *et al*, 1998, p. 43), capacitando-as de conhecimentos e destrezas que as levem a intervir no seu meio, procurando resultados e mudanças em conformidade com o conceito de competência para a acção, promovendo a sua participação e intervenção através de iniciativas que envolvam os pais e a comunidade local.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1 – Metodologia

2.1.1 – Apresentação do estudo

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação, na área da Supervisão Pedagógica, subordinada ao tema “Educação, Infância e Ambiente: Os Saberes das Crianças sobre os Direitos Ambientais”.

Nesta investigação opta-se por uma abordagem de índole qualitativa, de acordo com a metodologia de inspiração no estudo de caso que, segundo Cohen e Mannion (1990), neste tipo de investigação se reconhece um grande potencial para compreender e conhecer mais aprofundadamente os detalhes e os contextos específicos.

O estudo foi efectuado com vista à descrição e compreensão das concepções das crianças no que respeita aos seus direitos ambientais, sendo nossa preocupação evidenciar a importância dos contextos, a partir da realidade e do meio natural dos sujeitos da investigação, sendo adoptado o paradigma da criança enquanto actor social com direitos e considerando o papel da mediação dos adultos muito importante, para que as crianças consigam exercer a sua cidadania de forma plena.

A escolha do tema decorre da sua actual pertinência social; bem como da sua relevância no contexto do presente sistema educativo, onde a educação para a cidadania é assumida como área transversal a todas as áreas, podendo a sua abordagem reflectir um conjunto de temáticas, entre as quais a educação ambiental, que constitui preocupação da sociedade actual (Fonseca, 2001, p. X). Assim, optou-se por desenvolver o estudo na área curricular de Área de Projecto, uma vez que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de projectos que envolvam temas considerados transversais a todas as áreas.

A pertinência desta abordagem relaciona-se também com as dificuldades sentidas aquando da elaboração do PCT, no momento da planificação das actividades, uma vez que deverão ser criados projectos que facilitem o desenvolvimento das competências inerentes à temática. No entanto constitui-se um processo complexo uma vez que pressupõe mudança nas

atitudes e valores em prole de uma mudança que venha a ter reflexos positivos na melhoria da qualidade do ambiente, do planeta e conseqüentemente da vida das pessoas.

Este estudo pretende, contribuir para a consciencialização dos sujeitos participantes, e da restante comunidade educativa, para os direitos ambientais, bem como para a importância da alteração de atitudes, comportamentos e valores face à conservação da natureza. Pretende-se promover o envolvimento dos alunos em actividades, que os levem a tomar consciência dos problemas ambientais, no ambiente que os rodeia, ajudando-os a melhorar a capacidade de observação, o espírito crítico e a intervenção, e a nós a conhecermos os seus saberes.

A EA tem vindo a merecer cada vez mais atenção por parte dos governantes e da sociedade em geral, despertando nos docentes um interesse particular, uma vez que são cidadãos com grande responsabilidade na educação das crianças e que através da EA poderão desenvolver um grande número de competências transversais do currículo.

Tradicionalmente, o professor tinha a tarefa de escolarizar as crianças, mas hoje em dia não basta, tem também de dar às crianças ferramentas que as leve “a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar e a agir de forma eficaz” (Perrenoud, 1993, p. 141).

Actualmente, o professor é constantemente chamado a assumir novos papéis, que resultam das inúmeras mudanças da sociedade e das alterações que a escola sofre. Assim, o professor deve actualizar-se profissionalmente, com o objectivo de melhorar o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, desta forma, a formação deve capacitar o professor, para que este consiga identificar qual o caminho que quer seguir na sua prática, ajudá-lo a reflectir, consciencializar-se e inovar a partir das suas necessidades e do contexto educativo onde se insere.

Neste campo a supervisão é o instrumento privilegiado de formação de professores, pois “é um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua futura profissão” (Gomes, e Medeiros, 2005, p. 34). O professor não pode deixar de considerar que a escola tem de formar cidadãos qualificados que possam fazer face às exigências do mundo do trabalho caracterizado pela globalização e pela especificidade. O desenvolvimento de projectos que desenvolvam as capacidades de pesquisa, dos alunos numa lógica de educação para e na cidadania, representa um desafio para os docentes.

Constatamos que a inovação das práticas pedagógicas passa pela intervenção e interacção activa por parte de professores e alunos. O processo de ensino-aprendizagem deve ter presentes as concepções dos alunos e estes serem intervenientes activos na construção do seu próprio conhecimento. A identificação das concepções alternativas dos alunos permite caminhar para um ensino-aprendizagem que visa a mudança conceptual.

As metodologias adoptadas e as actividades pedagógicas, devem levar a criança a descobrir o gosto por observar e explorar bem como, de se relacionar com o mundo que a cerca. O professor deve assim, adoptar metodologias de trabalho que criem nos alunos o gosto por aprender e ajudá-los a construir o seu conhecimento, neste sentido consideramos fundamental e imprescindível que no ensino sejam implementadas metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras (Tomás, 2007c).

A investigação com crianças, deve ser organizada de forma a permitir que estas tenham oportunidade de ser actores no processo de investigação, baseada no princípio de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e actores sociais, dando voz às crianças, e construídos espaços que promovem a cidadania infantil e a acção das mesmas.

“Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância” (Soares, 2006, p. 32).

Hoje em dia a educação crítica, que valoriza os ideais democráticos e a participação dando voz às crianças, torna-se fundamental, uma vez que só assim se supera a abordagem educativa tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos, ideias, atitudes e valores pré--estabelecidos. A promoção dos direitos de participação das crianças está de acordo com a premissa de que a participação é fundamental no exercício da cidadania pelas crianças. De acordo com Soares (2005), “a consideração dos olhares das crianças acerca dos seus mundos sociais e culturais, a partir do seu próprio campo e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para a consolidação do discurso da cidadania infantil (p. 142).

Tal como defende a autora supracitada, tem sido a Sociologia da Infância a “abrir caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as

crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas” (Soares, 2006, p. 26), onde a sua intervenção seja uma realidade.

A investigação participativa com crianças é, na nossa opinião, muito importante para a construção de espaços de cidadania da infância e baseada no reconhecimento e na defesa dos direitos de participação das mesmas, de acordo com o preconizado pela Convenção dos Direitos das Crianças. Concordando com Sarmiento (2004), quando refere que “estas reconfigurações fazem das crianças construtoras activas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos; lugar que com elas partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade.” (p. 30).

Muitos são os autores que têm ao longo das últimas décadas defendido que a criança deve ser considerada como um participante activo no processo de investigação, (Esteves, 1998; Uzzel 1998; Miranda 2001; Soares 2002, 2005, 2006; Sarmiento 2004, 2006; Palma 2005; Tomás 2000, 2006, 2007; Fernandes, 2006; Monteiro 2006; MacDonald 2007; Rei 2007; Fernandes, 2008; Jardim 2008; Santos 2008), entre outros, o que promove o enriquecimento dos dados que podem ser obtidos no processo investigativo, mas também promovem uma mudança de concepção relativamente à infância e à criança.

Convém, contudo explicitar que o conceito de participação que consideramos e adoptamos nessa investigação, é entendida como o conjunto das acções das crianças e tal como refere Soares: “a ideia de participação infantil que defendemos entende a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal e social” (2005, p. 396). As crianças possuem ideias e concepções que dependem dos aspectos valorizados pela sociedade onde estão inseridas e que merecem ser ouvidas, uma vez que têm plena compreensão da realidade que as cerca, incorporando conhecimentos sobre o mundo e construindo significados a partir dele.

Consideramos a escola um espaço privilegiado para a construção de um olhar atento, que permita ver e ouvir as crianças a fim de as conhecer melhor e de as fazer actores sociais participativos e interventivos na sociedade. O processo pedagógico, através da sua dimensão de educação cívica, conduz à tomada de consciência dos problemas, nomeadamente ambientais, uma vez que “vivemos no meio de um ambiente que quer, ele próprio, viver” (Schweitzer, *cit in* Pinto, 1992, p. 11), permitindo desenvolver nos alunos qualidades

personais necessárias ao bom desempenho em termos cívicos, à consciencialização da dimensão destes mesmos problemas e à reflexão sobre a importância do respeito pelo meio ambiente. Consciencializar a criança e promover a sua acção é promover a futura gestão de um mundo melhor e mais sustentável.

2.1.2 – Problema

A importância do desenvolvimento de projectos que envolvam experiências de aprendizagem promotoras da EA, através do envolvimento das crianças em actividades que contribuam para ampliar os seus conhecimentos ambientais e a sua consciência ecológica, levou-nos a considerar ser de grande importância o desenvolvimento de um projecto de investigação, que permitisse mapear os saberes, as imagens e as concepções das crianças sobre o ambiente e sobre os seus direitos ambientais, para assim, compreender melhor o que as crianças sabem sobre as questões de índole ambiental e desenvolver com e a partir delas competências nesta área.

2.1.3 – Objectivos do estudo

Considerando que os objectivos representam as metas a atingir com o projecto de investigação, considera-se objectivo geral do trabalho:

- Mapear as concepções das crianças sobre o Ambiente e os Direitos Ambientais.

Para a concretização do trabalho consideram-se objectivos específicos:

- Caracterizar as concepções das crianças relativamente à conservação da natureza;

- Analisar as concepções das crianças relativamente ao ambiente e aos seus direitos, nomeadamente os direitos ambientais;

- Desenvolver actividades pedagógicas que permitam às crianças aprender a intervir;

- Desenvolver actividades que promovam o respeito pelos princípios de uma EA, voltada para a mudança de comportamentos na sociedade.

2.1.4 - Design do estudo

Acreditamos que o presente estudo por se basear no paradigma da infância, que considera as crianças como actores sociais com direitos e que enfatiza a participação das mesmas em assuntos que lhes digam respeito, pretendemos que contribua para o fortalecimento e defesa da cidadania activa e plena da infância, promovendo a construção, implementação e efectivação de práticas e políticas de índole participativa.

Consideramos que o mundo se tornará efectivamente muito melhor se os pontos de vista das crianças forem tidos em consideração e se a sua participação como cidadãos detentores de direitos for encorajada e desenvolvida e considerando as crianças competentes, capazes de serem agentes da sua própria acção e do seu discurso. A escola tem um papel importante, sendo um espaço de eleição, com o seu papel de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção dos diferentes pontos de vista. Consideramos a escola como um espaço multicultural resultante da globalização, em vez de apenas ser vista como transmissora de informações e conhecimentos.

A presente investigação, insere-se no âmbito de um estudo exploratório com inspiração no estudo de caso, no qual a metodologia utilizada foi de natureza exclusivamente qualitativa, tendo como campo de interesse as concepções das crianças sobre o ambiente e os seus direitos ambientais.

O recurso a mais do que uma fonte de dados é uma característica dos estudos de caso (Gomes, 2004, *cit in* Alves, 2007, p. 112). Yin refere que, “nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras” (*idem*), ou seja um estudo de caso deverá utilizar as fontes de evidência que se complementarão entre si e que considerar importantes e relevantes para o estudo em causa.

É uma investigação de intervenção educativa com inspirações na investigação-acção, uma vez que os trabalhos desenvolvidos foram dados a conhecer à comunidade com o intuito de promover mudanças sociais e também porque é “um tipo de investigação no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan e Biken, 1994, p. 193).

Esta investigação pretende debruçar-se sobre as representações infantis, no que respeita aos seus significados relativamente à EA, através das suas actividades e diálogos em contexto de sala de aula na área curricular de Área de Projecto.

Optou-se que o estudo se desenrolasse na área curricular não disciplinar de Área de Projecto, uma vez que de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, a AP visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”. Estas novas áreas constituem espaços privilegiados de abordagem de temas transversais como as questões do ambiente, entre outros.

Salientamos que no presente estudo, existiu relação de proximidade muito grande entre a investigadora e os alunos, uma vez que a investigadora também é a professora da turma. No entanto, consideramos vantajoso, devido ao clima de confiança e de relacionamento interpessoal já existente na sala de aula, uma vez que o factor proximidade não entrou em conflito com as actividades relativas na investigação, sendo relevante o facto, uma vez que desta forma, a investigadora pôde centrar-se e concentrar-se na questão em estudo.

“o envolvimento não implica de forma inevitável falta de rigor, podendo até apresentar algumas vantagens. Na investigação em educação é frequente, e muitas vezes até desejável/inevitável que o investigador seja simultaneamente professor das turmas ou alunos envolvidos nos estudos (Gomes 2004, p. 190 *cit in* Alves, 2007:107). Na literatura podem identificar-se múltiplos exemplos desta prática como sejam os estudos de Meirinhos (2007); Belarmino (2006); Bettencourt (2006) e Gomes (2004)” (idem).

A investigadora por ser professora da turma, não é considerada como uma estranha mas como um elemento do grupo. Assim, observou dentro do ambiente da sala de aula, tendo a possibilidade de presenciar e anotar os aspectos mais significativos. Esta forma de observação proporcionou um melhor conhecimento e compreensão da realidade, uma vez que permitiu escutar as vozes dos alunos acerca de aspectos relacionados com o meio ambiente e as concepções que as crianças detinham acerca dos seus direitos.

A aproximação da investigadora aos alunos foi “natural” e decorreu num clima livre de constrangimentos e inibições, sendo os relatos dos alunos autênticos, sem preconceitos quando se pronunciavam acerca de situações concretas, que tão de perto conheciam e que

consideravam ser atentados ao ambiente e ao bem-estar dos cidadãos. “Pela sua natureza, assim como por envolverem muitas vezes explicitamente atitudes e valores, as problemáticas ligadas a estes temas ganham muito se forem abordadas em espaços interdisciplinares abertos e numa lógica de trabalho de projecto.” (DEB, 2002, p. 13).

Nesta investigação podemos distinguir as seguintes etapas:

- 1ª Etapa

- Selecção dos sujeitos participantes no estudo e posterior caracterização dos mesmos, do agrupamento, da escola e da comunidade envolvente.

- 2ª Etapa

- Promoção de palestras com o director da ecoteca local e diálogo entre alunos e investigadora acerca da realidade ambiental relativa ao local onde vivem, Serra de Aire e Candeeiros, de onde resultaram anotações que permitiram a elaboração de diários de aula por parte da investigadora.

- 3ª Etapa

- Levantamento das concepções prévias dos alunos relativamente ao ambiente e aos direitos ambientais, através de entrevistas-conversa, de anotações e desenhos, fundamentais à investigadora para a concretização do estudo em causa.

- 4ª Etapa

- Análise dos registos da investigadora e dos documentos e materiais produzidos pelos alunos, para posterior mapeamento das concepções que as crianças têm relativamente às questões ambientais.

- 5ª Etapa

- Redacção final da dissertação.

É de referir que ao longo de toda a investigação foi efectuada a revisão de literatura que serviu de suporte ao desenvolvimento do presente estudo.

2.1.5 – Instrumentos e Técnicas de Investigação

O paradigma de investigação eleito é um factor importante, senão decisivo, para qualquer investigação, conduzindo o investigador na tomada de opções durante o seu trabalho metodológico (Gomes, 2004, *cit in* Alves, 2007, p. 103).

No âmbito das metodologias qualitativas, surge um conjunto de abordagens que, consoante os investigadores têm diferentes denominações, Erickson (1986), engloba na investigação interpretativa, diversas abordagens, como: observação participante; etnografia; estudo de casos; interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, “muito simplesmente, abordagem qualitativa” (Hébert, 1994, p. 31).

Assim, deparamo-nos com dois grandes paradigmas de investigação educativa, o paradigma positivista e o paradigma interpretativo que apresentam distinções entre si. Relativamente ao paradigma positivista, de acordo com Erickson, “o objecto da investigação é concebido em termos de comportamento” (Hébert, 1994, p. 36), no que concerne ao paradigma interpretativo, o mesmo autor considera que “o objecto de análise é formulado em termos de acção” (*idem*, p. 39).

Erickson (1986) identifica três campos que considera principais em relação à investigação interpretativa no campo da educação:

- 1- a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
- 2- a natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio da aprendizagem;
- 3- a natureza (e o conteúdo) das “perspectivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo. (Hébert, 1994, p. 42).

Para Gauthier (1987),

“A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (*cit in* Hébert, 1994, p. 31).

No presente estudo iremos seguir o paradigma interpretativo, também denominado de qualitativo, em que o “objectivo da investigação é o de compreender a realidade circundante

na sua especificidade” (Coutinho, 2005, *cit in* Alves, 2007, p. 104). Procurando-se conhecer o mundo e as concepções dos sujeitos (as crianças), procurando compreender como estes reagem às novas metodologias proposta em termos de sala de aula.

A investigação em Ciências Sociais e Humanas e em Ciências da Educação, segue preferencialmente a metodologia qualitativa/interpretativa, também denominada naturalista ou construtivista uma vez que procura “compreender o significado que os acontecimentos têm para as pessoas vulgares em situações particulares” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 53), recolhendo dados sob a forma de palavras ou imagens.

Embora a investigação qualitativa possa ter muitas formas de ser efectuada, todas procuram entrar no mundo dos sujeitos e têm como objectivo a compreensão dos diferentes pontos de vista dos sujeitos em estudo, ouvindo-os e permitindo o envolvimento e a participação, uma vez que as crianças poderão ter diferentes competências no que concerne à participação

A forma de condução da investigação qualitativa deve “reflectir uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51) e deve proporcionar a discussão entre o investigador e as crianças e o ambiente onde a investigação se desenvolve deverá ser agradável, promovendo o desenvolvimento de empatia entre as pessoas, bem como a concertação de esforços para que a recolha de informação se efectue e a investigação decorra.

Consideramos que a metodologia e a organização da investigação apresentam os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a credibilidade do processo. Será então utilizada uma metodologia exclusivamente qualitativa, em que será efectuado um estudo com inspiração no estudo de caso. Serão privilegiados os *task-based methods* (Punch, 2002), nomeadamente as narrativas orais, desenhos, diários de aula, filmes, etc. Nesta investigação, valorizaremos técnicas que sejam do interesse das crianças, partindo das suas próprias propostas, bem como da professora, nomeadamente entrevistas-conversa e observação participante.

Privilegiaremos os métodos que permitem dar a voz às crianças, sendo as técnicas sempre flexíveis em todo o processo. Desta forma considerámos as propostas das crianças como a *research friendly techniques* ou “*person-friendly*” *techniques* (Punch, 2002; Soares, 2005; Tomás, 2007a).

A investigação participativa com crianças privilegia dinâmicas para a construção da informação, uma vez que estas são esclarecidas de todas as dinâmicas que se vão desenvolvendo ao longo da investigação, assegurando-se que as crianças tenham uma palavra a dizer ao longo de todo o processo investigativo.

Os instrumentos metodológicos de pesquisa seguem o princípio da triangulação, ou seja, o uso de mais do que uma fonte de dados: as representações pictóricas e outras produções das crianças e as anotações redigidas em de diários de aula. Estas traduzem os diálogos considerados pertinentes, com interesse para a investigação, as dificuldades, as observações e as questões levantadas pelos alunos.

Com o intuito de conhecer melhor as crianças, optou-se também pela observação participante como um recurso metodológico.

De acordo com Afonso “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (2005, p. 91). “A observação participante é, mais uma vez, uma ferramenta metodológica que, ao ser utilizada conjuntamente com a análise de outros dados produzidos pela criança, como sejam a escrita, o desenho ou ainda as discussões individuais ou em grupo, permite traduzir com mais acuidade a voz das crianças e ultrapassar possíveis enviesamentos decorrentes durante o percurso investigativo” (Soares, 2005, p. 162).

Esta escolha deve-se ao facto de esta ser a metodologia que mais se adequa ao estudo que se pretende realizar, aos objectivos que se pretendem alcançar e aos recursos disponíveis. Segundo Soares (2006), “A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação” (p. 30).

2.1.6 - Procedimentos Metodológicos

O envolvimento dos alunos em projectos que desenvolvam as suas capacidades de pesquisa, numa lógica de educação para a cidadania, representa um desafio para os docentes.

No plano organizativo do currículo do ensino básico, o Decreto-Lei 6/2001, ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou na matriz curricular a área curricular não disciplinar de “Área de Projecto”. Esta, visa envolver os alunos na "concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos" (Abrantes, Figueiredo, e Simão, 2002, p. 10) e constitui “um espaço privilegiado de abordagem de temas transversais, como os direitos humanos, as questões do ambiente, entre outros” (idem, p. 13).

Conscientes de que os temas ambientais não podem ser conteúdos curriculares de uma determinada disciplina, mas um conteúdo a ser abordado de forma transversal, e tendo em conta os pressupostos da área curricular de Área de Projecto, optámos por desenvolver a presente investigação nesta área, ao longo dos dois primeiros períodos do ano lectivo. O facto do tema do Agrupamento, no presente ano lectivo, para as actividades a desenvolver em AP, ser “O Ambiente é de Todos”, tornou o estudo a que nos propusemos bastante pertinente.

Convém mencionar que no 2º ciclo, a AP é ministrada por dois professores e como tal a investigadora trabalhou de forma colaborativa com o par pedagógico.

Acreditando na contribuição das crianças no que concerne à compreensão do seu processo educativo e não se pretendendo fazer uma “investigação dissimulada, ou seja sem consentimento dos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 115), o estudo foi apresentado aos alunos e solicitou-se a sua colaboração. Para tal, expuseram-se de forma clara os objectivos do estudo sendo garantido o anonimato e a não implicação dos resultados na sua avaliação. Os alunos *aceitaram entusiasticamente* e consentiram, sem qualquer tipo de restrições, participar na investigação.

Solicitámos, de seguida, aos pais/encarregados de educação, autorização para a participação dos seus educandos no presente estudo, tendo estes demonstrado grande receptividade e permitindo a participação dos seus educandos.

Posteriormente efectuámos o pedido para o desenvolvimento da investigação, ao órgão de gestão da escola, sendo explicados todos os procedimentos a adoptar de ordem metodológica, ética e pedagógica, tendo sido aceite e deferido de imediato.

Após recolha do consentimento informado das crianças (anexo 1) (Cf. Alderson, 1995; O’Kane, 1998; Mahon e McAuley, 1996; Morrow e Richards, *cit in* Soares, 2005, p. 174),

encarregados de educação (anexo 2) e órgão de gestão da escola (anexo 3), iniciámos o estudo com a caracterização dos sujeitos envolvidos, da escola e agrupamento onde a investigação foi implementada, do meio envolvente, bem como da planificação das actividades a desenvolver com os alunos.

O início dos trabalhos com as crianças, foi marcado por actividades de diálogo em torno do tema Ambiente. Foram efectuadas palestras pelo Director de Ecoteca local e posteriormente promoveu-se nova conversa-debate, na sala de aula, tendo esta como temática os Direitos Humanos e Direitos das Crianças, nomeadamente os ambientais.

As conversas-debates foram primeiramente efectuadas em pequeno grupo, 3 ou 4 elementos, de acordo com Soares (2005, p. 162), que partilha a opinião de Mauthner, defendendo que o “grupo não deve ultrapassar as 3 crianças, devendo estas ter alguma afinidade e confiança entre si”. Posteriormente o debate foi alargado ao grupo-turma, uma vez que acreditamos que a educação ambiental deve ser voltada para situações, onde a cooperação se torna uma metodologia do trabalho educativo e onde as relações estabelecidas entre os sujeitos se devem fazer sentir. O nosso objectivo foi de que os seus diálogos em pequeno grupo, servissem como ponto de partida para o diálogo colectivo, como estratégia de estimulação da comunicação entre as crianças.

As conversas indicaram um produtivo processo de aquisição de conhecimentos mais abrangentes sobre o ambiente, levando as crianças a compreenderem os conceitos, de acordo com suas experiências e ideologias.

Após estes debates, foram apresentadas, às crianças, as propostas de trabalhos práticos cuja preocupação principal se centrou na participação efectiva das mesmas em todo o processo e não, simplesmente, na simples adesão à planificação da investigadora.

2.1.7 – Resultados e Análise de Conteúdo como procedimento de análise da informação

Após recolha dos dados, o investigador depara-se com um conjunto de informação que “deve organizar de modo a ler e recuperar dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 232). Desta forma, deverá

proceder à “estruturação de um conjunto de informações que lhe vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (Miles e Huberman, 1984, *cit in* Hébert, 1994, p. 118).

Hébert (1994), refere que para Erickson (1986), “o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados” (p. 107), sobre a qual será efectuada uma leitura atenta e posteriormente a respectiva análise de conteúdo.

Bardin (2004), refere que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens” (p. 37).

Enquanto lemos os dados, deparamo-nos com repetições que nos permitem efectuar a sua separação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (p. 221), que posteriormente vão permitir encontrar “regularidades e padrões que originarão categorias de codificação” (*idem*) e que permitirão classificar os dados recolhidos.

O processo de análise da informação recolhida, envolve “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

“Na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes.” (Bell 1997, *cit in* Fernandes, M. 2006, p. 55).

A análise de dados em investigação qualitativa pode ser efectuada de acordo com duas abordagens: uma em que o processo de análise se efectua em paralelo com a recolha dos dados, e a outra “envolve a recolha dos dados antes da realização da análise”, embora esta segunda nos estudos qualitativos nunca seja apenas utilizada, uma vez que vai existindo sempre uma reflexão, sobre o que se vai investigando (Bogdan e Biklen, 1994, p. 206).

Na presente investigação, realizamos a análise de acordo com a segunda abordagem mencionada, mas como também foi referido, ao longo do processo de recolha de dados houve momentos de reflexão que permitiram reajustar alguns procedimentos. Para a análise dos dados, foram utilizadas as anotações da investigadora provenientes das notas de campo, e as representações pictóricas elaboradas pelos alunos.

Relativamente às representações pictóricas das crianças e, de acordo com Sarmiento (2006), consideramos que “os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior” (p. 9), uma vez que estas, através das suas representações gráficas, comunicam a forma como interpretam a realidade circundante.

Após revisão de literatura acerca da utilização de desenhos consideramos que essa forma de representação constitui uma ferramenta importante de análise, uma vez que as representações visuais poderão desempenhar um papel enriquecedor de análise das representações e ideias dos jovens sobre o ambiente, para além de poder ser complementada com citações e comentários escritos. “Os desenhos poderão ser um meio efectivo de evidenciar as experiências individuais, a sensibilidade sobre o ambiente e a interacção cultura/ambiente ao nível local/regional” (Fernandes, 2008, p. 189).

Através dos desenhos “repletos de simbolismo, os jovens demonstram sentimentos interiores e pensamentos, porque reflectem uma imagem do seu próprio espírito” (Thomas & Silk, 1990, Barraza, 1999 *cit in* Fernandes, 2008, p. 187). O mesmo autor cita também Bowker (2007) que refere que “a análise dos desenhos das crianças pode ser um modo eficaz de avaliação de alguns aspectos da aprendizagem”, Wales (1990) para quem existe a “existência de influências culturais e regionais nos desenhos das crianças” e Eloranta e Yli-Panula (s/d) que defendem que “os desenhos evidenciam ainda, o impacto das próprias experiências vividas pelos Alunos” (idem, p. 188).

De modo a permitir uma melhor visualização dos aspectos que compõem o imaginário das crianças, procedeu-se à análise de conteúdo dos desenhos, começando pela separação dos mesmos em duas categorias, para posteriormente se poder encontrar as diferentes subcategorias constantes em cada um deles, de acordo com Ferreira (2007) e conforme se pode observar no quadro se segue (quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição das representações das crianças em categorias e subcategorias

Categoria	Sub-categoria de análise	Dimensões
A. Saberes das crianças sobre o ambiente	A1. O plano do desejável em termos ambientais (14 crianças)	Água Espaços verdes (flores, plantas e árvores) Figura humana Animais
	A2. Violação dos direitos ambientais (9 crianças)	Esgotos a céu aberto Pedreiras Fábricas e oficinas Incêndios Depósitos de electrodomésticos velhos Depósitos de desperdícios da construção civil

No que respeita à codificação efectuada, referimos que “os códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de actividades, atitudes e comportamentos. Os subcódigos dividem os códigos principais em categorias mais pequenas” (Bogdan e Biklen, p. 234), tornando mais fácil o tratamento dos dados e a traduzirem de forma fiel as concepções e as representações dos sujeitos. Os autores supra citados referem que o que os “investigadores fazem é captar o que viram e ouvirem, passando para o papel, de modo a fazer tanto sentido para o leitor como para o investigador (idem, p. 251).

A representação das concepções das crianças de acordo com uma ou com outra categoria, permitiu-nos concluir que a realidade social das mesmas ficou evidente nos

desenhos produzidos. Verificou-se a proximidade entre os desenhos produzidos e o contexto de vida e relações quotidianas das crianças, enunciadas tanto no processo do desenho infantil, como nas verbalizações e nos registos escritos. Considerando que a criança desenha o que apreende da realidade, pode-se referir que, ao desenhar, ela exprime as suas ideias, expressando aquilo que significa da realidade, desenhando o que sabe acerca das coisas, de acordo com a realidade onde se encontra inserida.

Em todo o processo, centrámo-nos na valorização das falas das crianças. Desta forma, as notas registadas pela investigadora durante as conversas/debates foram também motivo de leitura e organização, contribuindo estas para o cruzamento e complemento dos dados obtidos pelas representações pictóricas, conforme se regista no capítulo III deste estudo.

2.1.8 - Dificuldades sentidas pela investigadora às limitações da pesquisa: um árduo e difícil caminho

Fazer um trabalho de investigação e escrever uma dissertação de mestrado afiguravam-se como um árduo e difícil caminho, quando procurava compreender o que as crianças sabem e pensam acerca do ambiente, num contexto onde também sou professora. A sobreposição de papéis, de professora e investigadora, foi sempre um dos aspectos que mais me preocupou.

Na procura do caminho para minimizar esta simultaneidade procurei sempre que possível, negociar com as crianças o desenvolvimento do trabalho e adoptar uma postura reflexiva sobre o meu comportamento, ainda que tenha consciência que nunca o meu papel de professora foi “desconsiderado” pelas crianças.

Outra das dificuldades foi a de explicar às crianças o trabalho que pretendia fazer com elas. Não foi a temática, o problema foi a terminologia que utilizei para as designar:

“ Hoje vou solicitar o consentimento informado às crianças!

Rosa: Gostava de vos falar de um estudo que gostaria de desenvolver com vocês. O estudo é para o mestrado que estou a realizar e é sobre os direitos ambientais das crianças.

- Já não somos crianças – diz o David de 11 anos.

- Professora, porque é que o título tem de ser Direitos Ambientais das Crianças? Nós já não somos crianças” - refere também o António de 11 anos.
- Crianças são todas as pessoas com menos de 18 anos, por isso vocês estão incluídas, não é verdade? Alguém já tem 18 anos? - pergunto”
Riem. (Nota de Campo n.1, de 25 de Setembro de 2008)

Na recente literatura no campo do *Child Studies* e da Sociologia da Infância o conceito de geração é utilizado para descrever as crianças e a infância (James *et al*, 2001; Närvänen e Näsman, 2004), com o objectivo de enfatizar os aspectos relacionais relativamente ao conceito de criança. Isto é, o significado de “criança” como uma posição social relativamente a outras posições, como os adultos. O foco aqui é o da construção de relacionamentos sociais e como os indivíduos nessas posições se relacionam entre si e com a comunidade, que é o foco deste trabalho de investigação.

Como pudemos constatar as crianças não querem ser tratadas como tal, o que nos remete para questões de análise teórica do ponto de vista simbólico (Marchi e Sarmiento, 2004). A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão. A infância surge caracterizada por traços de negatividade: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (Sarmiento, 2000).

Segundo Tomás, “podemos afirmar que as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004), o que se traduziu posteriormente em práticas de governação, em políticas públicas, na identidade e representações das crianças como grupo social” (2007, p. 181), inclusive pelas mesmas.

Estas dificuldades podem-se ter transformado nas limitações deste trabalho. Contudo, julgo que os procedimentos metodológicos utilizados permitem considerar este trabalho de investigação como uma experiência objectiva.

2.2 – Caracterização dos actores e do espaço

2.2.1 - Sujeitos do estudo

As crianças que participaram neste trabalho de investigação são da turma D do 6º ano de escolaridade, de uma escola do Ensino Básico, do Concelho de Porto de Mós.

Os 23 alunos pertencem à mesma turma, dez são do sexo feminino e treze do sexo masculino, dos quais 22 têm onze anos e apenas um aluno tem treze anos de idade.

Os alunos são muito *empenhados*, *curiosos* e *receptivos* a qualquer actividade proposta. São oriundos de diferentes localidades do concelho, vivem próximo da Serra de Aire e Candeeiros mas em realidades ambientais muito diferentes. A maioria (14 alunos) apresenta uma área de residência mais urbana, e os restantes (9) uma realidade mais rural, como podemos observar na tabela que se segue (tabela 1):

Tabela 1 - Área de residência das crianças

Localidade	Nº de alunos
Leiria	1
Porto de Mós	13
Pedreiras	1
Alvados	1
Ribeira de Cima	4
Juncal	1
Corredoura	1
Tojal	1

As suas principais ocupações de tempos livres são: ler, escrever, ver televisão, ouvir música, utilizar o computador, praticar desportos, andar de bicicleta, passear e fazer caminhadas pela Serra, com a família e os amigos, ao fim-de-semana.

É uma turma constituída por crianças com grande espírito crítico, motivadas para a aprendizagem e que gostam de participar em trabalhos de projecto e colaborar em actividades ao ar livre, principalmente as que se relacionam com a natureza e a sua preservação. Nos gráficos que se seguem podemos observar a disciplina/área curricular de que mais gostam (gráfico 1), bem como a profissão que no futuro gostariam de exercer (gráfico 2).

Gráfico 1- Disciplina/Área Curricular Preferida das crianças

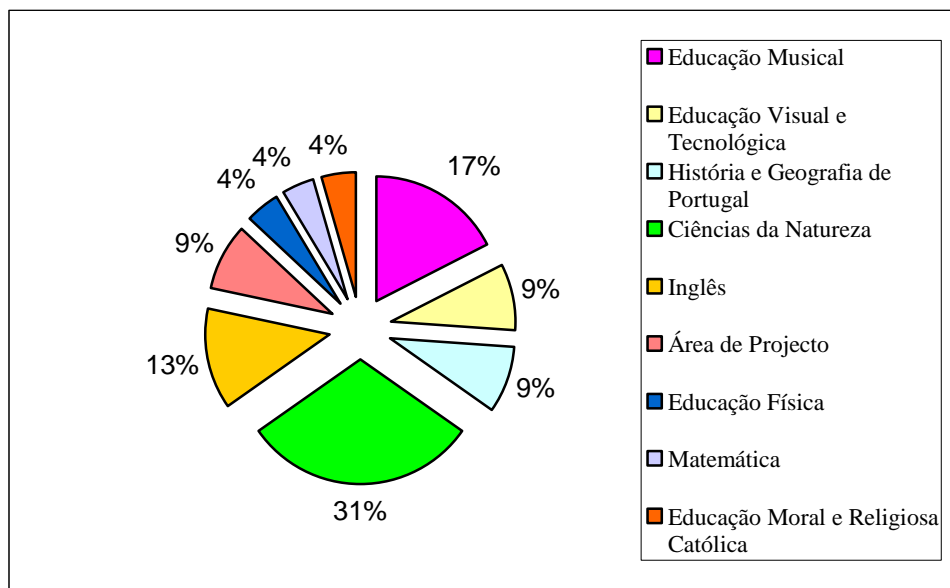
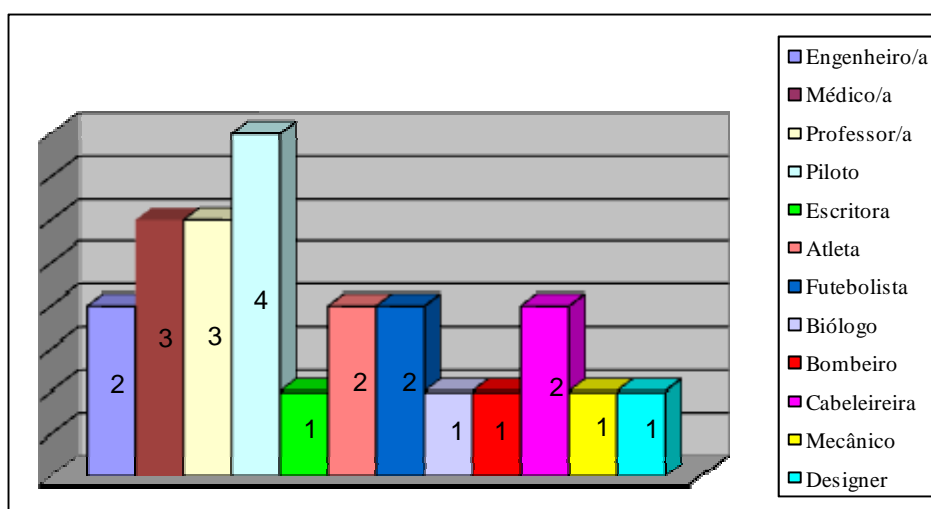


Gráfico 2 - Profissão que as crianças gostariam de exercer no futuro



A composição dos agregados familiares oscila entre os quatro membros (17 crianças) e cinco membros (6 crianças).

Verifica-se heterogeneidade nas habilitações literárias dos pais, conforme se pode observar na tabela que se segue (tabela 2):

Tabela 2 - Habilitações Literárias dos Pais/ Encarregados de Educação

Habilitações literárias	Nº de Pais	Nº de Mães
Licenciatura	3	4
12º ano de escolaridade	6	7
11º ano de escolaridade	2	3
10º ano de escolaridade	2	2
9º ano de escolaridade	3	2
6º ano de escolaridade	4	3
4º ano de escolaridade	3	2

A escolha dos sujeitos teve em atenção os objectivos a atingir, bem como as metodologias a adoptar, uma vez que se verificou heterogeneidade no grupo e muito *dinamismo* por parte dos mesmos.

2.2.2 - O Agrupamento de Escolas de Porto De Mós

A Escola EB2 Dr. Manuel Oliveira Perpétua, sede do agrupamento, homologado em 7 de Maio de 2001, foi fundada em 1961, tendo funcionado inicialmente como Colégio. Passou em 1973, a estabelecimento de ensino público e situa-se na localidade de Corredoura. Presentemente é uma escola onde apenas se lecciona o segundo ciclo. O edifício conta com infra-estruturas disponíveis às actuais 15 turmas (7 turmas do 5º ano e com 8 do 6º ano).

O Agrupamento Vertical de Escolas de Porto de Mós engloba actualmente todos os jardins-de-infância e escolas oficiais dos 1º e 2º ciclos do concelho, com excepção das freguesias de Mira de Aire e Alvalade. Este Agrupamento resulta da aplicação do Dec. Lei nº 115 – A/98 e visa dotar os estabelecimentos de ensino, de uma determinada área geográfica, de órgãos próprios, no âmbito do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

2.2.3 - Caracterização do Meio

Porto de Mós é um concelho com 265 Km² repartidos por 13 freguesias, com uma população de cerca de 25.000 habitantes (INE, 2001).

O Concelho é dotado de uma grande beleza, onde se podem apreciar as suas Serras que constituem o maior maciço calcário de Portugal. No presente Parque Natural da Serra de Aire e Candeeiros, com férteis vales e terrenos agrícolas, as suas belezas naturais, o património edificado e as grutas, são factor de atracção turística.

O nome e a história de Porto de Mós (*Porto Molarum*), deve-se ao facto dos “Romanos terem intensificado aqui a produção de Mós” (Furriel, 2003, p.139) expedindo-as por via fluvial. Há mais de dois mil anos, o rio Lena era perfeitamente navegável e as jangadas romanas aqui embarcavam as pedras de mós, talhadas numa Pedreira, denominada de Pedreira do Figueiredo e eram expedidas para outras zonas de influências Romanas.

O concelho encontra-se inserido na sub-região Pinhal Litoral, da Região Centro, fazendo fronteira com os concelhos de Leiria, Batalha, Santarém, Rio Maior, Ourém, Alcanena e Alcobaça. Pertence ainda à Associação de Municípios da Alta Estremadura e à área metropolitana de Leiria, juntamente com os concelhos de Alvaiázere, Ansião, Batalha, Leiria, Marinha Grande, Ourém e Pombal, tornando estratégica a sua situação geográfica no país.

Com uma superfície de 265 Km², (cerca de 15 % do total da superfície da sub-região – Pinhal Litoral) e de cerca de 25.000 habitantes, o concelho de Porto de Mós insere-se numa sub-região densamente povoada, onde o crescimento demográfico tem sido marcado, desde

1940, reflectindo-se no mesmo sentido, na densidade populacional, situando-se actualmente em 92 habitantes/km² (INE, 2001).

No que se refere à estrutura etária, e apesar de Porto de Mós ter ainda uma importante percentagem de jovens, o concelho não é alheio ao processo de envelhecimento da população que caracteriza de um modo geral todo o país.

Do ponto de vista cultural, pode-se afirmar que, apesar de não possuir grandes estruturas, o concelho de Porto de Mós dispõe de alguns recursos a nível cultural e recreativo.

Existe um Museu Municipal, um Cineteatro, uma Biblioteca Municipal e uma extensão da mesma na vila de Juncal, uma Ecoteca, que através da dinamização de visitas, colóquios e seminários, favorece a interacção cultural sobretudo com as escolas.

A reconstrução do Castelo abriu novos espaços de exposição, congressos, concertos e animação cultural.

O concelho conta ainda com duas bandas filarmónicas, quatro grupos corais, que têm efectuado a divulgação da música popular, assim como com alguns ranchos folclóricos, que têm mantido viva a tradição da música popular da região.

A rede de transportes públicos é bastante reduzida, o que provoca o isolamento das populações, em especial das serranas e um aumento da utilização de veículos próprios.

Quanto a estruturas desportivas e recreativas, são na grande maioria dos casos, fruto da dinamização de associações locais que conseguem fundos para a construção das suas sedes e complexos desportivos. Existem dois polidesportivos municipais, um em Mira de Aire e outro em Porto de Mós e ainda vários polidesportivos cobertos, em várias localidades do concelho. Existem Centros para a Terceira Idade em Mira de Aire, Alqueidão da Serra, Juncal, Mendiga e Cruz da Légua. Mais recentemente foi construído um Lar para Idosos na sede do concelho, onde tem funcionado, em anexo, um espaço destinado à ocupação de tempos livres de crianças, até ao primeiro ciclo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Saberes das crianças sobre os direitos ambientais: do desejável à violação dos direitos ambientais

“As crianças não são apenas o nosso futuro, elas são o nosso presente e precisamos de começar a levar muito a sério as suas vozes.” (Bellamy, 2002).

Convictos do importante papel desempenhado pelas crianças na sociedade, consideramos fundamental dar voz às crianças, promovendo iniciativas que permitam a sua participação, pondo em evidência a sua criatividade, as suas competências e os seus conhecimentos. Importa compreender como vivem e pensam as crianças, entender as suas culturas e os seus modos de ver as coisas e de pensar, o que só se consegue se estas forem escutadas, se as fizermos dialogar, interagir, comunicar, enfim se lhes dermos voz. Soares (2005) considera que “falar da participação das crianças implica considerá-las como actores sociais com competências para desenvolver acções sociais dotadas de sentido, nas distintas interacções que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças” (p. 128).

Esta postura teórico-metodológica é uma oportunidade única e relevante para se aprofundar e reflectir criticamente, uma vez que o processo educativo não se dá apenas pela aquisição de informações, mas sobretudo pela aprendizagem activa. Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende, incidindo sobre a sua forma de estar e levando a mudanças de hábitos e comportamentos, tendo uma função social de formação e cidadania.

As crianças são um público privilegiado da mensagem pró-ambiente, pelo que, se “torna necessário, formar jovens que para além dos conhecimentos científicos, possuam sentimentos de responsabilidade social” (Baez, 1975, *cit in* Nunes, 2004, p. 4), uma vez que estes poderão exercer influência positiva sobre os adultos, despoletando mudanças na família e na comunidade, nomeadamente no seio do núcleo mais próximo de familiares e amigos.

As crianças envolvidas neste estudo, demonstraram competências e valores no que concerne à sua educação cívica, denunciando práticas pouco correctas, adoptadas pelos pares, como refere a nota de campo que se segue:

- “- O meu irmão às vezes apanha cobras e lagostins – diz o David (11 anos).
- Achas bem? – questiona a Diana (11 anos).
- Não, e eu digo-lhe. Mas é uma pesca a brincar, ele depois devolve-os outra vez ao rio – responde.” (Nota de campo nº 2, Outubro, 2008).

Pretendemos logo no início dar voz às crianças, através da utilização das conversas-debates como estratégia metodológica. A temática proposta no primeiro debate, desencadeou nas crianças uma reflexão sobre o que consideravam ser um ambiente cuidado e um ambiente mal tratado, começando pela própria escola e avançando gradualmente para os arredores, de forma a que, o tema ambiental local pudesse ser tema gerador de um processo educativo ambiental muito amplo. As crianças fizeram várias considerações sobre o meio envolvente que lhes é familiar, bem como da sua importância para os seres vivos como se pode verificar nas observações de alguns alunos.

- “ Estamos a conversar sobre como é o meio ambiente nos locais onde as crianças vivem. Reúnem-se em grupo de três membros (...).
- Conheço um sítio muito lindo que é uma cascata que forma um rio e à volta tem árvores – diz o Gonçalo (11 anos).
- Ao pé da minha casa há uma lagoa que está muito mal tratada. As pessoas vão para lá comer e deitam os restos para a lagoa. – refere a Catarina (11 anos).
- No campo onde eu costumo passear há papoilas, malmequeres e plantas que dão flores muito lindas – diz o Henrique (11 anos).
- Quando vou para casa da minha avó há um sítio que tem muitos moinhos. Há lá um riozinho, mas deitam para lá pedras – afirma o João F (11 anos).
- Eu vivo num sítio que tem muitos pinheiros bravos e campos cultivados. Todas as pessoas da aldeia têm uma horta – diz o António (11 anos).
- Nos passeios que faço vejo grutas com morcegos que estão em vias de extinção e não faço barulhos senão eles podem morrer – diz o Frederico (11 anos).
- Ao pé de minha casa há uma lagoa com patos mas roubam-nos todos – diz o João V (11 anos).
- Temos poucos espaços verdes e os que havia o homem destrói tudo – afirma a Diana B (11 anos).
- Conheço um riozinho que tem ao pé uma serração de pedra e os restos vão para lá e a água fica toda suja – refere o João L (11 anos).
- A Serra está muito estragada por causa das pedreiras – diz a Catarina (11 anos).

- Na Serra há espaços verdes mas as pessoas vão para lá comer e depois deixam os restos por lá – diz a Beatriz (11 anos).
- Havia um rio com água muito limpa, depois começou a ficar poluído e a cheirar mal. A Câmara limpou-o e fez um muro, agora só temos o muro porque o rio está seco – critica a Diana (11 anos).
- Ao lado do rio está um jardim, mas como está seco e poluído, cheira muito mal e as pessoas deixam de ir ao jardim porque o cheiro incomoda – refere a Diana B (11 anos).” (Nota de Campo n.1, de 25 de Setembro de 2008).

As observações feitas reflectem a ideia que as crianças têm do ambiente. Algumas comentam situações onde o ambiente se encontra bem tratado e é respeitado, outras discutem relativamente a situações que consideram ser de violação de direitos ambientais para com a natureza e da forma como gostariam que o ambiente se encontrasse, reflectindo a noção de “ambiente ideal”.

Podemos afirmar que “o espaço é configurado pela estrutura social, mas não é um mero efeito dela. Há um condicionamento efectivo na forma como cada um se apropria do próprio espaço contudo, há um conjunto de planos que se interceptam quando analisamos o trabalho das crianças. Esta é uma primeira aproximação às *práticas espaciais* das crianças, às suas *representações dos espaços* e dos *espaços de representação* que elas têm” (Tomás, 2007a, p. 209). Estamos a utilizar os conceitos de Lefèbre (1974, p. 48-49), quando identifica diversos sentidos de espaço. Segundo o autor, a prática espacial de uma sociedade descobre-se interpretando o seu espaço. Defende que o espaço geográfico é um dado objectivo mas é simultaneamente uma vivência individual e colectiva das sociedades. As representações do espaço são feitas numa lógica tecnicista e “dominante”, seja por cientistas seja por urbanistas; contudo, há espaços de representação que são “os espaços vividos através de imagens e de símbolos que os acompanham como os do imaginário colectivo” (idem).

Relativamente às crianças, são os detalhes mais próximos das suas vivências que se manifestam no “*absoluto local* – um absoluto que tem a sua manifestação no local” (Pais, 2005, p. 60), o resultado de um conjunto do que as suas expectativas, vivências e saberes lhes permitem, como pudemos observar.

No debate seguinte, as crianças reflectiram sobre direitos humanos e direitos da criança. A investigadora e o seu par pedagógico assumiram o papel de observadoras, só intervindo pontualmente no debate, quando este tomava um rumo um pouco mais “aceso”. Esta sessão foi marcada por alguma agitação uma vez que as crianças tinham muito para

comunicar, pelo que foram surgindo atropelos nos diálogos. Este facto verificou-se tanto em pequeno grupo, como no grupo-turma, pois o que era considerado um direito muito importante para uns, para outros não o era:

- “- Tenho o direito a que não cacem nem matem os animais – João L (11 anos).
- Tenho o direito de ter passeios pedestres traçados para poder caminhar – João V (11 anos).
- O direito do João L. é mais importante que o do João V., porque os animais são mortos e muitos já estão em vias de extinção – refere o Miguel (11 anos)”. (Nota de campo nº 3, Novembro 2008).

Com estas observações podemos verificar a importância que os animais têm para as crianças, pois sabem quão fundamental é a presença dos seres vivos para o equilíbrio dos ecossistemas e acima de tudo a necessidade que há em preservá-los.

Com o objectivo de envolver o mais possível toda a comunidade educativa e para que as crianças pudessem aprofundar o seu conhecimento sobre o ambiente que os rodeia, o Director da Ecoteca foi convidado a efectuar duas palestras, onde foram abordadas as características da região, as espécies animais e vegetais que nela podem ser encontradas, bem como as espécies protegidas.

A promoção destas palestras deve-se também ao facto de ser fundamental que os alunos contactem o mais possível com a comunidade envolvente, uma vez que a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem relacional e de convivência social.

No início, as crianças não revelaram muito entusiasmo afirmando que já conheciam bem a Serra, como afirmou o Frederico, “no fim-de-semana costumo fazer caminhadas na Serra e conheço muitos sítios”. (Nota de campo nº 2, Outubro de 2008).

Com um clima muito informal, as palestras decorreram com a projecção de fotografias como suporte visual, facto que despertou desde logo a atenção e muito interesse por parte dos alunos. As imagens foram projectadas e explicadas, e contribuíram para o aumento do interesse das crianças, que frequentemente faziam perguntas e observações:

- “- Aquele sítio fica onde? – pergunta o João V. (11 anos).
- Eu conheço aquelas flores, são as candeias – diz a Daniela (11 anos)”. (Nota de campo nº 2, Outubro, 2008)

No final fez-se a avaliação da actividade e as crianças puderam expressar a sua opinião:

“- Gostei muito! – diz a Beatriz (11 anos).
- O Director da Ecoteca pode vir cá outra vez? – pergunta a Diana (11 anos)”.
(Nota de campo nº 2, Outubro de 2008).

Como afirma Parente (2006), “a aprendizagem é um processo mais vasto e complexo, que implica a compreensão dos encadeamentos de causas e efeitos subjacentes a um acontecimento, o estabelecimento de associações cognitivas entre acções passadas, presentes e futuras, bem como da eficácia destes encadeamentos na produção de novos saberes (p. 89-90).

De forma a compreender, através da representação gráfica as concepções das crianças, relativamente ao que consideram ser os seus direitos ambientais, solicitou-se a cada aluno que:

- Elegesse um direito ambiental que considerasse ser o mais importante.
- Comentasse a razão pela qual escolheu esse direito.

Posteriormente, o direito escolhido por cada aluno serviu de tema ao desenho que cada um elaborou e que mais tarde foi representado numa tela.

O desenho infantil é a expressão artística da criança, que de modo consciente ou inconsciente é uma forma de comunicação, visto que por vezes, a criança transmite a mensagem daquilo que está a pensar e quer comunicar. As mensagens expressas pelo desenho vão para além do que a linguagem verbal por vezes consegue, pois através do desenho as crianças revelam imaginação e comunicam o que muitas vezes não é visível nem explícito.

“As impressões que as crianças têm na realidade experienciada não se amontoam, imóveis, no seu cérebro. Elas constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma seleccionou e modificou e combiná-los pela imaginação. O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto da sua actividade mental e reflecte a sua cultura e o seu desenvolvimento intelectual.” (Ferreira e Silva, 2001, *cit in* Lima e Carvalho, 2008, p. 339).

O desenho permite à criança representar espontaneamente os seus interesses, medos e conflitos, a sua relação com os outros, com o ambiente onde se encontra inserida e com o mundo. Este, associado à oralidade, torna-se um instrumento que pode ser utilizado quando queremos conhecer melhor a infância das crianças, pois podem ser compreendidos de tal forma, que se tornam reveladores dos olhares e das concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, bem como, do seu mundo real ou imaginário.

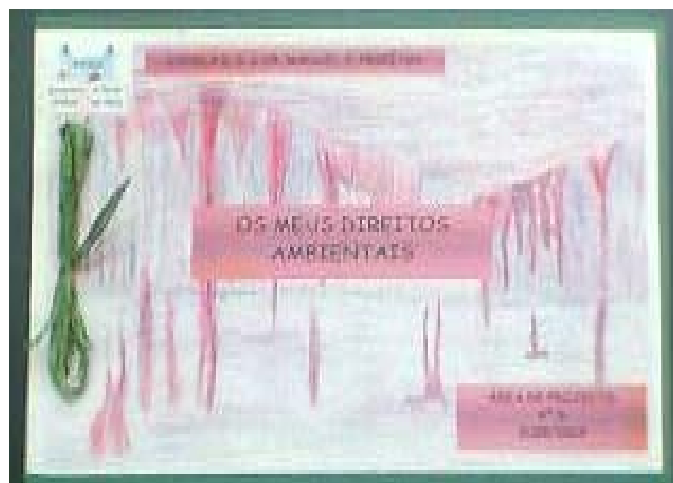
Considerando que desenhar é sempre uma forma de registar, de contar, de explicar, enfim, de comunicar graficamente informações que se têm sobre determinados assuntos e de acordo com Sarmiento (2006), consideramos que “os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior” (p. 9), uma vez que estas, através da representação gráfica comunicam a forma como interpretam a realidade circundante.

Assim, cada criança desenhou e pintou o direito que tinha escolhido e mais tarde, todos passaram para tela, os desenhos que efectuaram relativos ao direito que elegeram, e que actualmente se encontram afixadas na parede da escadaria que dá acesso à biblioteca da escola, como documentam as fotografias que se seguem:



No terceiro período as telas farão parte de uma exposição itinerante nas escolas do 1º ciclo do agrupamento, tendo partido esta sugestão do pai do António.

Com os desenhos efectuados pelas crianças elaborou-se um livro (conforme documenta a fotografia que se segue), intitulado “Os Nossos Direitos Ambientais”. Foram efectuadas cópias do mesmo para oferecer à Ecoteca e à Autarquia:



Foram ainda elaborados marcadores de livros (conforme se pode observar na fotografia seguinte), para distribuir aos alunos estrangeiros que em Maio visitaram a escola. Esta visita insere-se no projecto *Talkschool*, desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa, no âmbito do *E-twinning*. Professores e alunos estrangeiros, estiveram na comunidade durante uma semana e os alunos oriundos de vários países estrangeiros, ficaram em famílias de acolhimento. Daí ter surgido a ideia que a distribuição dos marcadores de livros, seria uma boa forma de sensibilizar os alunos estrangeiros e de lhes dar a conhecer as suas preocupações relativamente ao meio ambiente.



Os desenhos são uma importante forma das crianças exprimirem as suas competências e através deles revelam a capacidade que têm em lidar com a realidade. Procedeu-se assim à análise dos desenhos realizados pelas crianças, tendo os mesmos sido distribuídos por duas categorias:

- O plano do desejável em termos ambientais
- O plano das violações contra o meio ambiente

Neste contexto, podemos falar em *saberes das crianças* em relação aos direitos ambientais, que são eles próprios plurais. O que contraria a maioria das análises sobre as questões do ambiente, ou se centram nas questões técnicas ou se centram na perspectiva adulta e no contexto educativo, na perspectiva e acção dos professores, uma vez que a pedagogia ambiental requer a troca de saberes entre sujeitos, com vista ao desenvolvimento de competências no âmbito da participação e intervenção, bem como o despertar de uma consciência ambiental que permita o reencontro do Homem com a natureza.

A criança desenvolve-se e aprende interagindo com os outros, seja no seio da família, na escola, através das relações que estabelece com os pares ou nas que desenvolve na comunidade, construindo assim os seus saberes. De acordo com Sarmiento (2005) “as crianças, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção” (p. 371).

O mesmo autor refere também que “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (idem, p.12). A criança não é apenas influenciada pela cultura da sociedade onde está inserida, mas também influencia a sociedade, uma vez que ao construir as suas culturas, o faz de acordo como vê e interpreta a realidade, “construindo a sua cultura e a sua identidade, ou as suas culturas e as suas identidades” (Santos, 2006, p. 41).

A recolha da voz das crianças é fundamental para o conhecimento das culturas infantis, pois a partir da forma como as crianças se expressam, é possível contextualiza-las como sujeitos de direitos, perceber as suas características, o seu mundo social e reflectir a respeito das suas perspectivas e do seu imaginário.

O imaginário infantil é muito importante no que concerne às culturas da infância. As crianças desenvolvem a imaginação através das suas experiências de vida e as situações ajudam-nas a compreender o mundo que habitam, uma vez que interpretam e simbolizam a realidade, “veiculando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2003, *cit in* Santos, 2006, p. 108), sendo as culturas da infância “resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais (...). Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo” (Sarmiento, 2005, *cit in* Santos, 2006, p. 108).

As crianças envolvidas neste estudo evidenciaram os seus saberes através das representações pictóricas que efectuaram, bem como das suas falas. Dos vinte e três sujeitos participantes, catorze (cerca de 61%), efectuaram representações que inserimos na categoria do plano do desejável verificar-se em termos ambientais.

Neste plano, seis crianças desenharam contextos onde surge a água e situações de bem-estar e lazer:



António (11anos)

Referimos a água como sendo um elemento importante para os rapazes, uma vez que foram sobretudo estes que a representaram. Apenas uma rapariga a considerou importante na sua representação pictórica.

Consideramos que estas representações são influenciadas pelo contexto sociocultural das crianças bem como, pelas suas experiências quotidianas. Como afirma Sarmiento, “os desenhos das crianças incorporam como motivos, temas da cultura local” (2006, p. 14), como mostram os excertos das verbalizações que se seguem:

“- Tenho uma casa em Espinho, quase à beira mar e quando vou à praia passo a maior parte do tempo no mar – refere o António (11 anos).

- Quando vou passear para a Serra não faço barulho ao pé das grutas porque há lá morcegos e eles morrem. – diz o Frederico (11 anos)”. (Nota de campo nº 3, Novembro, 2008).

Consideramos que através do desenho e das falas, as crianças expressam as suas preocupações. “Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefactos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto” (Sarmiento, 2006, p. 7).

Ainda no campo do que é considerado no plano do desejável em termos ambientais, duas crianças desenham aquilo que outrora já fez parte do seu quotidiano e que, devido à degradação do meio ambiente, tal já não se verifica, evidenciando preocupação e alguma tristeza devido ao facto do ambiente que faz parte das suas vivências se ter alterado de uma forma bastante intensa:



João F. (11anos)

“- Havia um rio com água muito limpa, depois começou a ficar poluído e a cheirar mal. A Câmara limpou-o e fez um muro, agora só temos o muro porque o rio está seco – refere a Diana (11 anos).

- Ao lado do rio está um jardim, mas como está seco e poluído, cheira muito mal e as pessoas deixam de ir ao jardim porque o cheiro incomoda. – diz a Diana B (11 anos).” (Nota de campo nº 1, Setembro, 2008).

Através das observações feitas podemos afirmar que as crianças identificam o cidadão comum como responsável pela degradação do meio ambiente e identificam o actor responsável pela resolução dos problemas identificados: a Câmara Municipal. Referem também as coimas como forma de dissuadir as violações ao ambiente, como defende o António: “As pessoas deviam pagar multas”.

Oito crianças desenharam a figura humana a desfrutar da natureza em actividades de lazer. Nos restantes seis desenhos, a figura humana não se encontra presente. Será que estas crianças consideram ser impossível o Homem conviver com o meio ambiente de forma harmoniosa? “Isso de certo modo é preocupante, pois em alguns casos a eliminação do homem do ambiente, é alternativa encontrada para que o ambiente se torne ideal. A criança acaba por negar a sua própria espécie” (Ferreira, 2007, p. 1).

Em todos os desenhos produzidos pelas crianças podemos observar árvores, flores e plantas. Estas representações gráficas evidenciam a importância que os espaços verdes bem tratados, limpos, com animais e plantas protegidos, têm para as elas, como documentam os desenhos e as notas de campo que se seguem:



Noémi (11 anos)



João V. (11anos)

- “- Gosto de ver as florestas limpas e os animais protegidos. – diz a Joana (11 anos)
- É bom ter parques com espaços verdes, para poder acampar, brincar e fazer piqueniques, porque faz bem à saúde. – diz a Carolina (11 anos).
 - Gosto muito de passear pela Serra, faço muitos passeios com a minha família – refere o Frederico (11 anos).” (Nota de campo nº 3, Novembro, 2008).

A referência a actividades ao ar livre passeios/caminhadas e os piqueniques em família, são também referidas por estas crianças, uma vez que o local onde habitam ainda lhes permite efectuar brincadeiras de rua. Também reconhecem que estas actividades fazem bem à saúde.

Em cinco desenhos podem ser observados animais. Os animais desenhados pelos alunos são: coelho, cobra, pato, rato, raposa, águia, borboleta, pássaro e gralha-de-bico-vermelho, encontrando-se este último no desenho de 3 crianças. Devido às suas características, plumagem completamente negra que contrasta com as patas e o bico curvo vermelho vivo, a gralha é uma ave muito conhecida e acarinhada na zona e muito em especial pelas crianças. Nas suas verbalizações fazem também referência ao morcego. Todos estes animais são facilmente visíveis na região, fazendo todos eles parte das suas vivências quotidianas. Por meio do desenho, a criança recria o que visualiza, transportando para as suas representações a forma como percebe o real, com imaginação e criatividade inerentes à sua condição de criança.

Os desenhos são também “decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças” (Sarmiento, 2006, p. 7). De acordo com o mesmo autor, de alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo algo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância” (idem).

No que respeita à segunda categoria foram identificadas nove representações gráficas das crianças (cerca de 39%), onde reproduziram o que consideram ser violações relativamente ao meio ambiente. Duas delas desenharam esgotos a céu aberto, verbalizando aquilo que observam diariamente:



Carolina (11 anos)

“Na zona onde vivo as pessoas são muito prejudicadas com o mau cheiro dos esgotos – diz a Rita, de 11 anos.” (Nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

Duas crianças, fazem referência à poluição provocada por oficinas e fábricas:



Micael (13 anos)

“Vejo muitas fábricas a poluírem o ambiente com fumo.”

(Micael, 13 anos, nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

“Tenho uma oficina mesmo ao lado da minha casa, que faz muito barulho e fumo.”

(Pedro, 11 anos, nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

O lixo proveniente da construção civil foi referido por uma criança, assim como electrodomésticos velhos abandonados indiscriminadamente, a degradação do meio ambiente provocada pelos incêndios e o impacto que as pedreiras têm no meio ambiente. Consideramos que estas violações constituem preocupação para estas crianças, verbalizando-as da seguinte forma:

“Vejo muitos recipientes e electrodomésticos velhos no campo.”

(Beatriz, 11 anos, nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

“Na minha região há pedreiras desactivadas e eu acho que ficam muito feias no meio da Serra, ficava melhor com árvores.”

(Catarina, 11 anos, nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

“Eu conheço um sítio onde foram despejar restos de casas velhas, mas depois apanharam o senhor que o fez e ele teve de pagar uma multa.”

(David, 11 anos, nota de campo nº 4, Novembro, 2008)

“A Serra já ardeu muitas vezes e depois só cheira a fumo. Ficamos quase sem conseguir respirar.”

(Cláudia, 11 anos, nota de campo nº 3, Novembro, 2008)

Referimos que nesta categoria, onde as crianças representam aquilo que consideram ser violações ao meio ambiente, apenas uma criança não desenhou plantas, árvores e animais, por se ter centrado apenas no caminho pedestre que gostaria de ver traçado.

Contrariamente ao que se esperava, que as crianças ao desenharem ambientes degradados, o fizessem com cores escuras, predominando o cinzento e o preto, tal não sucedeu, uma vez que a quase totalidade (apenas um não o fez, como já se referiu) incluiu elementos da natureza, como flores, plantas e árvores nas suas representações gráficas, acabando os desenhos também por ficar coloridos. Tal leva-nos a referir que a criança ao querer denunciar as violações efectuadas ao ambiente, também parece manifestar a vontade de ter um ambiente dentro do que considera ser ideal. Poderá também ser uma forma das

crianças demonstrarem a capacidade de regeneração da Natureza, mesmo quando as condições são adversas. A presença destes elementos parece dar indícios do desejo que as crianças têm de brincar ao ar livre.

Nestas composições pictóricas o ser humano é visto como destruidor e causador do desequilíbrio ambiental. Importa salientar que nesta categoria, as crianças não introduziram o ser humano nos seus desenhos. Quando confrontados com o facto, as crianças referiram:

“Onde há poluição, há bichos e bactérias.”

(Carolina, 11 anos, nota de campo nº 4, Novembro, 2008)

“O fumo não nos deixa respirar.”

(Miguel, 11 anos, nota de campo nº 4, Novembro, 2008)

A conjugação da oralidade com o desenho, foi muito importante nesta caminhada. Desenho e fala, quando produzidos em conjunto, constituem um todo mais completo, tornando-se mais fácil perceber os olhares e as interpretações das crianças. Através do desenho e das verbalizações, as crianças apresentam os seus saberes, conhecimentos, interesses, preocupações e vivências. “Com o desenho e as palavras das crianças é possível ter acesso à cultura da infância e de outras influências presentes na história de vida delas” (Sodré, 2007, p. 16). A mesma autora cita Muller (2006) referindo que “as crianças, independentemente do grupo social a que pertencem, constroem as suas culturas e as suas identidades dentro da complexidade de factores aos quais estão expostas” (idem, p. 5). Fernandes afirma que “os desenhos evidenciam ainda, o impacto das próprias experiências vividas pelos alunos” (2008, p. 188).

Consideramos que as crianças identificaram, as diferenças entre paisagem conservada e degradada, apontando algumas das suas características, bem como algumas causas da destruição da natureza e a extinção das espécies. Enunciaram atitudes e valores muito positivos face ao meio ambiente e demonstraram ser sensíveis à problemática da conservação da natureza. Como afirma Jacobi “a reflexão sobre as práticas sociais, num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental

configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de actores do universo educativo” (2003, p. 190) como são as crianças.

As crianças através das suas representações e verbalizações também apresentam formas de chamar a atenção da comunidade, para a necessidade e a importância da resolução dos problemas ambientais verificados nos nossos dias, referindo soluções:

“O Homem devia encontrar uma forma das fábricas funcionarem sem estragarem o ambiente.”

(Diana V., 11 anos, nota de campo nº 4, Novembro, 2008)

“Devíamos colocar filtros nas chaminés das fábricas para não poluírem tanto.”

(Micael, 13 anos, nota de campo nº 4, Novembro, 2008)

As crianças tiveram oportunidade de dialogar, analisar e partilhar os problemas ambientais que para elas são mais preocupantes. A identificação dos problemas criou condições de formação humana ao longo de todo o estudo e que poderão desencadear o planeamento de acções relativamente ao meio ambiente.

Embora a metodologia de trabalho não se situasse no âmbito de uma investigação-acção, as crianças acabaram por envolver a comunidade educativa. O projecto teve importância na e para a cidadania, uma vez que as crianças quiseram sensibilizar a comunidade relativamente aos problemas ambientais, principalmente os da sua região, apresentando o resultado do seu trabalho. Desta forma e de acordo com Soares (2005), trabalhos como os destas crianças consolidam a ideia de que são seres capazes de promover mudança social.

O envolvimento e motivação destas crianças, tal como já referimos, foi tal que em trabalho colaborativo com a professora criaram o blogue “<http://amigosdoambienteptm.blogspot.com>” para darem a conhecer os seus trabalhos e as suas preocupações à população em geral.

Foi também agendada uma caminhada, a concretizar no terceiro período, percorrendo alguns dos percursos pedestres já marcados na Serra, tendo como guia o Director da Ecoteca,

envolvendo pais, encarregados de educação, professores, autarcas e quem mais se associar. Esta actividade visa a sensibilização da comunidade em geral, para a importância do ambiente limpo e cuidado, bem como a promoção de hábitos de vida saudáveis com actividades ao ar livre, procurando um maior envolvimento e participação das crianças.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O estado do ambiente é uma das preocupações que tem vindo a aumentar na nossa sociedade, sendo uma temática que tem promovido debates e a análise da sociedade, da comunidade científica e das escolas. A preocupação face aos problemas ambientais deixou de estar restringida a determinados contextos e passou a ser problemática mundial, globalizou-se.

Os riscos ambientais passaram, por vezes, a ser incontroláveis e fatais, tendo efeitos a longo prazo e afectando cada vez mais espécies. A consciencialização mundial relativamente a estes riscos levou em poucas décadas ao aparecimento de movimentos e acções em prol do ambiente, primeiro nos países mais industrializados, com o surgimento de políticas em que as estratégias de cariz ambiental e a criação de instrumentos legais de protecção e salvaguarda ambiental se fizeram sentir, assumindo desta forma um papel fundamental na preservação das espécies.

Consideramos que a temática ambiental local, é tema gerador de interesse e de conhecimentos que pode ser ponto de partida para formas de acção e de intervenção dos sujeitos. No entanto, para isso, o processo ora relatado precisa ser contínuo. Sabemos que nenhuma acção educativa, nomeadamente ambiental, se efectiva sem continuidade.

Consideramos que a grande relevância da EA nos meios educacionais, é hoje uma consequência das políticas ambientais (des)promovidas em todo o mundo bem como da sucessão de medidas ambientais de cariz internacional. A implementação de projectos nas escolas que envolvam a EA, bem como a educação cívica, contribui para a reflexão acerca dos currículos dos alunos, das práticas dos professores, alunos e restante comunidade educativa, bem como da relação das crianças com o ambiente.

A educação ambiental requer uma educação para os valores em termos universais, consagrados nos direitos humanos e na relação estabelecida com os outros.

O exercício de uma cidadania plena face ao meio ambiente, deverá ser uma constante na vida de qualquer cidadão responsável e interventivo, no entanto as diversas iniciativas realizadas nas últimas décadas, “não conseguiram travar a gravidade dos problemas ambientais” (Gomes, 2001, p. VI). Segundo Palma (2005), “a ética ambiental é inseparável de uma pedagogia ambiental portadora de uma cidadania renovada, capaz de formar mulheres e

homens para estarem à altura dos novos desafios, um misto de perigo e oportunidade, que a crise ambiental global abriu” (p.13).

A criança é a promessa de um mundo melhor, cabe assim aos educadores a tarefa de a formar, de forma que, através da EA se torne num adulto consciente e responsável em relação aos valores de preservação e cuidado relativamente ao mundo que a cerca.

As crianças viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, sendo esta considerada uma experiência heterogénea, “o mundo da criança é muito heterogéneo, ele está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (Sarmiento, 2003, p. 14). Consideramos que esta aprendizagem é efectuada com a participação dos educadores e dos pais, pois como refere Sarmiento (2003), “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interacções com o mundo dos adultos” (p. 15), e em particular com as crianças com as quais convive e partilha experiências.

Com os processos metodológicos participativos na construção da aprendizagem significativa, tivemos oportunidade de conhecer alternativas e novas formas de ensinar, de aprender, de educar e de educar ambientalmente, oportunidades que contribuiriam para a construção do saber e para a formação de todos os intervenientes.

As metodologias participativas são um recurso metodológico fundamental no que concerne à EA e seguramente, uma das vias que pode também conduzir a comunidades mais sustentáveis, uma vez que considera “as crianças como competentes e com capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (Sarmiento, 2005, p. 373).

Entendemos que a recolha da voz das crianças é fundamental para o conhecimento das culturas infantis, uma vez que “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 12). A partir da voz das crianças é possível perceber as suas culturas e a formação do seu imaginário. As crianças possuem ideias que valem a pena ser ouvidas, uma vez que possuem uma compreensão e significados da realidade que as cercam, bem como da concepção que possuem relativamente ao mundo.

Os resultados obtidos nesta investigação mostram que as crianças revelam uma grande preocupação relativamente ao meio ambiente; identificam o que é considerado no plano do desejável em termos ambientais, bem como quais são as violações infligidas à natureza. A sua cidadania ambiental participativa verificou-se de uma forma bastante positiva, uma vez que foi com grande vontade que quiseram divulgar à comunidade o resultado dos seus trabalhos, como forma de sensibilização e com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência cívica no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, intervenientes e com uma consciência social muito activa.

Os resultados do processo de investigação mostram -nos que o mapeamento ambiental realizado pelo conjunto de crianças participantes originou sensibilização e conhecimento partilhados com a comunidade escolar e com a comunidade envolvente. Esse conhecimento diz respeito à noção de direito ambiental e também aos processos pedagógicos experimentados. As crianças, ao participarem em estudos semelhantes mostraram como querem ser ensinadas.

As crianças tiveram oportunidade de dialogar, analisar e partilhar os problemas ambientais que consideram mais preocupantes. A identificação dos problemas criou condições de formação humana ao longo de todo o estudo e que poderão desencadear o planeamento de acções em prol do meio ambiente.

Tendo em conta que a actividade que as crianças consideraram mais motivadora e interessante foi a de através de desenhos poderem representar o que consideram ser os seus direitos ambientais, leva-nos a concluir que o uso desta prática pedagógica, poderá ser uma mais valia no processo educativo.

Constatou-se que as actividades gráficas, como o desenho, podem reproduzir indicadores de interesses, valores e conhecimentos, ou seja através do desenho e das palavras as crianças expressam a sua subjectividade e permitem-nos ter acesso à sua cultura.

Com o desenho e as palavras das crianças foi possível ter acesso à cultura da infância e a outras influências presentes na história de vida delas, ainda que sinteticamente, se tenha procurado demonstrar a importância do desenho como procedimento de recolha de informações na pesquisa com crianças. As verbalizações sobre o desenho são ferramentas importantes para se compreender o contexto histórico-cultural em que a criança vive e os

sentidos atribuídos por ela a esse contexto. A criança desenha as suas concepções e a produção gráfica é utilizada como uma forma de expressão da sua cultura.

Com este trabalho verificámos que a natureza, a sua importância e os problemas a ela associados estão presentes nas concepções dos mais novos e são evidenciadas através das suas falas e dos seus desenhos. Estes dão-nos informação de como a criança vê a realidade e ainda sobre a cultura desta relativamente ao que considera ser os seus direitos ambientais.

Tendo em conta os objectivos formulados na presente investigação, concluímos ser evidente, a necessidade de na escola se implementarem projectos na área de EA, pois cremos que estes trabalhos promovem uma melhoria de atitudes, valores e comportamentos, não só para as crianças como para a comunidade em geral, uma vez que estas veiculam a sua mensagem, promovendo a reflexão dos cidadãos numa perspectiva de mudança comportamental face ao meio ambiente.

Consideramos que projectos que envolvam a EA deverão passar do plano das intenções para o plano da acção, envolvendo a comunidade e promovendo uma efectiva educação ambiental.

Parece-nos pertinente que em futuros estudos se dê continuidade às metodologias implementadas na presente investigação, no entanto consideramos fundamental que o universo dos sujeitos participantes seja alargado, envolvendo diferentes ciclos e grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes (1995). *O Trabalho de Projecto e a Reflexão dos Alunos com a Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Agência Portuguesa do Ambiente – Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. *Políticas de Ambiente*. (s/d). Acedido em 5/2/2009 de <http://www.apambiente.pt/politicasantambiente/paginas/default.aspx>
- Alves, A. (2007). *E-Portefólio: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alarcão, I (2001), *A Escola Reflexiva*. In: Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp 15 – 30.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de Investigação em Sociologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ambiente: Jovens Sabem Mas Nem Tanto. (2009, 19 de Abril). *Notícias Magazine*. p. 22.
- Ask about Ireland. *Ireland's Environment* (s/d). Acedido em 8/1/2009 em <http://www.enfo.ie/>
- Bardini, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bartlett, S. & Hart, R. (2002). *Children's Environmental Rights*. Estocolmo: Save the Children Sweden.
- Bisquerra, R. (1995). *Metodos de Investigacion Educativa: Guia Pratico*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Branco, M. L. (2003). *A escola – comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior,
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno - Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

- Carmo, H. & Ferreira M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. (2001), Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Revista Agroecológica e Desenvolvimento Rural Sustentável*: pp 43-51. vol. 2 nº 2.
- Carvalho, N. (2000), *Conservação da Natureza e Áreas Protegidas – O Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros*. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana e Educação Ambiental. Lisboa: FLUL.
- Carvalho, N. (2007), *O Ambiente Como Problema Social em Portugal*. Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente.
- Castro, E. (2001), *Educação Ambiental: Dimensão Transversal do Currículo*, Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Cavaco, H. (1992). *Educação Ambiental para o Desenvolvimento, testemunhos e notícias*. Lisboa: Escolar Editora
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.
- Cortelini, C. (2007). *Culturas Infantis – As Marcas de uma Alteridade*. Universidade Federal de Pampa. Rio Grande do Sul: UFPEL.
- Costa, F. & Gonçalves, A. (2004). *Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje*. Actas do Vº Congresso Português de Sociologia. Braga: UM.
- Costa, P. (1999). *Agricultores de risco ambiental: atitudes, valores e práticas num contexto de revalorização social dos espaços rurais*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Charlot, B. (2008). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. Lisboa: Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. Lisboa: Consultado em [01, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- D.E.B. – Departamento de Educação Básica (2001) *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- D.E.B. – Departamento de Educação Básica (2002). *Reorganização Curricular - Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 209/2002 de 18 de Outubro

Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho de 2008

Diamantino, E. (2008). O Estado Democrático de Direito Ambiental e o Direito de Propriedade. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, pp 31-41. São Paulo: Instituto Estudos Direito e Cidadania.

Diaz, A. (1995). *La Educación Ambiental como Proyecto*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona, Ed. HORSORI.

ECNC – European Centre for Nature Conservation. *European Biodiversity Expertise Centre for Sustainable Development*. (s/d). Acedido em 3/12/2008 de http://www.ecnc.org/file_handler/documents/original/view/6/brochure-ecncpdf.pdf

Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças pequenas no Fio da História*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, J. (2008). *Educação Ambiental – Representações dos Jovens e Professores face ao Ambiente*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Fernandes, M. (2006). *A Aprendizagem pela Acção - O respeito pela Natureza através do Trabalho de Campo*. Tese de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança Especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, G. s/d. *Quando acontece a ruptura? Analisando Desenhos de Crianças para Verificar a sua Inserção no Meio Ambiente*. Cuiabá: PPGE/ UFMT.

Ferreira, M. (2000), *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal, 1880-1940*. Lisboa: IIE.

Floriani, D. (2005). *Conhecimento, Meio Ambiente & Globalização*. Curitiba: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

Franqueza, T. (1998). *Pensar globalmente i actuar localmente. Un marc general per à la educatió ambiental*, in AAVV: *L'educació ambiental à l'ecola: noves lines de reflexió*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, pp 9-20.

Frazão, S. (1982), *Breve monografia de Porto de Mós*. Porto de Mós: Edição da Câmara Municipal.

- Freitas, A. (2008), *Para uma Sociologia da Sociologia do ambiente em Portugal: um olhar sobre a estrutura de uma comunidade científica*, VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: UNL.
- Freitas, M. (1997). *Contribuição para a definição da natureza e âmbito da Educação Ambiental*, Actas do 7º Encontro Nacional de Educação. Lisboa: IPAMB
- Furriel, F. (2003). *Da Pré-História à actualidade – Monografia de Porto de Mós*. Porto de Mós: Câmara Municipal, vol. I.
- Furriel, F. (2003), *Da Pré-História à actualidade – Monografia de Porto de Mós*. Porto de Mós: Câmara Municipal, vol. II.
- Furriel, F. (2003). “*Da Pré-História à actualidade*” – Monografia de Porto de Mós. Porto de Mós: Edição da Câmara Municipal, vol. III.
- Galvão, C. (2000). *Ciências Físicas e Naturais – Competências Essenciais no Ensino Básico*. Documento de Trabalho – versão 1.2. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Giolitto, P. (1997). *L'education à l'environnement dans l'union européenne*. Bruxelas: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1997), *Uma Educação para o Ambiente*. Lisboa: IIE e IPA.
- Gomes, M. (org.), 2001. *Educação Ambiental: Guia Anotado de Recursos*. Lisboa:CCPES/DED/ DES/ IIE.
- Leissard-Hebert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leissard-Hebert, M., Goyette, G., & Bouting (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- I.A.A. (1995). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, nº1.
- Jacobi, P. (2003). *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*. *Cadernos. Pesquisa*, nº118, pp.189-206.São Paulo.
- James, A.; Jenks, C. and Prout, A. (2001) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- Jardim, D. (2008). *Significados das Crianças Sobre Aspectos da Educação Ambiental Através das suas Actividades Criadoras*. VII Seminário de Pesquisa Qualitativa: Fazendo Metodologia. Rio Grande: FURG.

- Lefèbre, H. (1974), *La Production de L'Espace*. Paris: Athropos.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de Outubro
- Lei Constitucional n.º 1/92 de 25 de Novembro
- Lei n.º 10/87
- Lei n.º 11/87
- Lima, G. (1999), *Questão ambiental e educação: contribuições para o debate*. *Revista Ambiente & Sociedade*, NEPAM/UNICAMP. Campinas: ano II, n.º 5, pp.135-153.
- Lima & Carvalho (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 7 N.º2, pp. 337 – 348. Vigo.
- Macdonald, K. (2006). *Sustaining the environment al Rights of Children: An Exploratory Critique*. *Fordham Environmental Law Review*, Vol: XVIII, pp. 1-65. Londres.
- Marchi, R. & Sarmiento, M. (2008). A radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações*, pp. 1-28. Blumenau.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, A. & Silva R. (2007). Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. *Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade: Universidade do Minho.
- Marques, S. (1998), *O Futuro Frágil. Os Desafios da Crise Global do Ambiente*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território, (2000) *Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável*, Direcção Geral do Ambiente. Lisboa.
- Miranda, M. & Freitas, M. (2001). *Atitudes de alunos e professores face ao Ambiente e sua defesa*, *Biologia*. Portugal: pp. 227-238.
- Melo, J. & Pimenta, C. (1993), *Ecologia e Ambiente*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e Direitos da Criança: Perspectiva Histórica e Desafios Pedagógicos*, Tese de Mestrado em Educação, especialização em História da Educação e da Pedagogia. Braga: Universidade do Minho.

- Morgado, F Pinho, R. & Leão, F. (2000), *Educação Ambiental, Para um ensino interdisciplinar e experimental da Educação Ambiental*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Närvänen, A. & Näsman E. (2004). Childhood as generation or life phase? *Young. Nordic Journal of Youth Research* 12; pp.71-91. Finlândia.
- Nunes, C. (2004). *A Interpretação Ambiental na Promoção da Educação para a Sustentabilidade*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, S. (2004). *Conflitos Ambientais e Lutas Simbólicas. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, CE. Coimbra: Universidade de Coimbra*.
- ONU, Documentos da Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: 1992, versão Portuguesa 1993.
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2006), Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de Educação* nº 8, pp.13-28. Lisboa.
- Pais, J. (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: ISSN 0873-6529. Nº 49, 53-70.
- Palma, M. (2005). *Educação Ambiental: A Formal e a Não Formal*, Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente/Universidade do Minho.
- Parente, C. (2006). Conceitos de Mudança e Aprendizagem Organizacional: Contributos para a análise da produção de saberes. *Sociologia*, 50, 89-108. Lisboa.
- Park, C. (1986), *Environmental Policies in Perspective in Environmental Policies*, an International Review Chris C. Park (eds), Croom Helm, pp. 1-44.Londres.
- Parreira, F. (2004), *Holismo ético – Uma emergência social. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Braga: Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Pinto, M. (1992), *A Ecologia na Escola*, OCDE. Rio Tinto: Edições ASA.
- Programe des Nations Unies pour l'Environnement (1978) *L'Éducation et la Formation Relatives à l'Environnement: Étude Recapitulative*, PNUE, Rapport n.º1.

- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults?, *Childhood*, 9(3), pp. 321-341. Londres.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rei, R. (2007). *Participação Social da Infância*. III Congresso Mundial dos Direitos da Infância e da Adolescência. Barcelona.
- Roboh, Maurice (1994). *Ambiente / Environnement*, nº 1. Lisboa : Sogi Communication.
- Rodrigues, M. (2000). *Globalização e Ambientalismo – Actores e Processos no Caso da Incineradora de Estarreja*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º. Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora
- Santos, B. S. (2002), *Um Futuro Sustentável?* – Crónica na Revista Visão de 25 Julho.
- Santos, M. (2008), *Educação Integral: Um Modelo De Educação, Cidadania e Identidade*- Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania – Novas Perspectivas da Sociologia da Educação.
- Santos, P. (2004). *Ecologia e Ambiente – Contribuições da Ciência Ecológica para a Compreensão da Crise Ambiental*, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº21, pp. 73-92.
- Santos, S. (2006). *A criança e sua Infância: Combates nos saberes em educação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP.
- Sarmiento, M. (2000). Os Ofícios da Criança, in AAVV, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, 125-145.
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas: V12, nº21, pp.51-69.
- Sarmiento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In Sarmiento, M. & Cerisara, A., (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições Asa. Pp.9-34.
- Sarmiento, M. (2005). *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 361-378.

- Sarmento, M. (2006). *Conhecer a Infância: Os Desenhos das Crianças Como Produções Simbólicas*. Braga: IEC, U. Minho.
- Sarmento, M. & Cerisara, A.(2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições Asa.
- Sarmento, M. & Pinto, M. (1997) *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: Sarmento, M. J, e PINTO. (org). *As Crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, pp. 7-30.
- Sarmento M., Soares N. & Tomás C., (2006). “*Participação Social e Cidadania das Crianças*” In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp.141-159.
- Schmidt, L. (1999), *Portugal ambiental – Casos & Causa*, Oeiras: Celta Editora.
- Schmidt, L., Guerra, J. & Nave, J. (2008), *Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável*, VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: UNL.
- Segura, D. (2001). *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingénu a consciência crítica*. São Paulo: Annablume Editora.
- Soares, N. (2002). *Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Protecção e da Participação. Encontro Nacional sobre Maus tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. Maia: ASAS, Fórum da Maia.
- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Soares, N. (2006). *A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Soares, N., Sarmento, M. & Tomás, C. (2006). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. Estudos sobre Educação*, 12 (13), pp.50-64. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Soares, N & Tomás, C (2004). *Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância*. In Sarmento, M &

- Cerisara, A. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. *Porto: Edições Asa, 35-162.*
- Sodré, L. (2007). Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil. *VI Congresso Internacional de Educação*. Concórdia: Universidade do Contestado.
- Suoment Lasten Parlamentti . *Finnish Children´s Parliament* (2008). Acedido em 28/4/2009 de http://www.lastenparlamentti.fi/in_english
- Tomás, C. (2000). *Ter e Não Deter o Direito de Audição – Um Estudo de Caso no Colégio de São Fiel*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra.
- Tomás, C. (2003). *Crianças em perigo: o papel das Comissões de Protecção de Menores em Portugal*”. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- Tomás, C. (2007a). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança área de especialização em Sociologia da Infância/Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2007b). Convenção dos Direitos da Criança: Reflexões Críticas. *Revista Infância e Juventude*. Nº4, pp.121-145.
- Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68, Brasil.
- UNESCO, *Carta de Belgrado* (1975). Belgrado.
- UNICEF (1996). *O Progresso das Nações*. New York: P & LA.
- United Nations Environment Programme, environment for development. Africa, needs substantially scaled – up finance, technology and capacity. *Building to combat climate change*. (s/d). Acedido em 2/12/2008 de <http://www.unep.org/>
- United Nations Environment Programme, environment for development. *Climate Change* (s/d). Acedido em 05/01/2009 em <http://www.unep.org/climatechange/>
- Uzzel *et al.* (1998). *As crianças como Agentes de Mudança Ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- WHO (2007). *The World Health Report 2008. Primary Health Care. Now more than ever*. Suíça: World Health Organization.

YEARLEY, S. (1992). *A Causa Verde- Uma sociologia das questões ecológicas*. Oeiras:
Celta Editora.

ANEXOS

Anexo I

Consentimento Informado das Crianças

Eu,, aluno nº...
da turma....., quero / não quero (riscar o que não interessa) participar no Projecto de
Investigação, que a Professora Rosa Maria Carmona pretende desenvolver no âmbito do
Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade da Beira Interior. A participação
prende-se com a recolha de dados sobre: “O que as crianças entendem por Direitos
Ambientais”.

Porto de Mós, ___ de Setembro de 2008

.....

(Assinatura)

Anexo II

Consentimento dos Encarregados de Educação

Ex.mo/a Sr./a Encarregado/a de Educação

Rosa Maria Carmona, Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Departamento de Matemática e Ciências da Natureza, da escola E. B. 2 Dr. Manuel O. Perpétua, vem solicitar autorização de V.a Ex.a para a participação do seu educando, no trabalho de investigação que pretende desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior, relativamente aos “Saberes das Crianças sobre os Direitos Ambientais”, sendo a orientadora de Dissertação a Professora Doutora Catarina Tomás.

Pretende desenvolver o trabalho com as crianças, nomeadamente a participação em conversas e em trabalhos de grupo (desenhos, composições, interpretação de textos, trabalhos, entre outros). As informações recolhidas terão carácter sigiloso e servirão apenas para o presente estudo.

Serão assegurados e respeitados os direitos das crianças e as actividades irão decorrer durante o primeiro período, na Área Curricular não disciplinar de Área de Projecto.

No final, será entregue na escola uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

AGRADECENDO DESDE JÁ A ATENÇÃO DE V.A EX.A PARA O SOLICITADO, APRESENTA OS MELHORES CUMPRIMENTOS.

Atenciosamente

Porto de Mós, 23 de Setembro de 2008

Rosa Maria Carmona

✂..... (Recortar e devolver através do seu educando s.f.f.)

Eu,

.....encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ autorizo o meu educando a participar no Projecto de Investigação que a Professora Rosa Maria Carmona pretende desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior. A participação prende-se com a recolha de dados sobre “O que as crianças entendem por Direitos Ambientais”.

Porto de Mós, ___ de Setembro de 2008

.....

(Assinatura)

Anexo III

Consentimento do Órgão de Gestão da Escola

Ex.mo Sr. Presidente
Presidente do Conselho Executivo
da Escola E. B. 2 Dr. Manuel O. Perpétua
de Porto de Mós

Rosa Maria Lopes Carmona, Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do grupo disciplinar 230, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver na Escola que V. Ex.a preside, um Projecto de Investigação conducente à realização da Dissertação de Mestrado em Supervisão pedagógica, do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior e que será orientada pela Prof. Doutora Catarina Tomás.

O objectivo fundamental é o de caracterizar os Saberes das Crianças sobre os Direitos Ambientais. Para o efeito, o trabalho será desenvolvido na Escola, no presente ano lectivo durante o primeiro período, com crianças da turma D do 6º ano, na área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

No final, será entregue na escola uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de v. Exa. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Pede Deferimento

Porto de Mós, 23 de Setembro de 2008

.....

