

## FACTORES DE PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA O AMBIENTE: IMPORTÂNCIA DO SEU CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**António Almeida**

*Escola Superior de Educação de Lisboa*  
aalmeida@esex.ipl.pt

103

### **Introdução**

Decorreram mais de três décadas desde que as Nações Unidas, através da UNESCO, colocaram a Educação Ambiental na agenda internacional, com a realização do Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado (1975) e da Conferência Intergovernamental de Tbilissi – Geórgia (1977). Tantos anos passados, o balanço da implementação da Educação Ambiental (EA) a nível mundial não tem sido considerado globalmente positivo. A mobilização das escolas tem ficado aquém do esperado e a EA continua um tópico isolado e marginal na escolaridade, e nem o apoio institucional dos governos tem com frequência ultrapassado o discurso retórico das boas intenções.<sup>1</sup>

Portugal não parece afastar-se das tendências referidas, embora surjam diferentes avaliações da situação, fruto de estas não resultarem de investigação mas apenas de generalizações opinativas que reflectem o conhecimento de dinâmicas particulares. Para Baptista e Vilarigues (2001) tem vindo a crescer o número de alunos envolvidos em EA, desenvolvendo-se esta com um carácter mais continuado, integrado e contextualizado, e menos centrado na comemoração esporádica de efemérides. Opinião contrária manifesta Raposo (1997) que, fruto do seu trabalho de coordenação no Instituto de Promoção Ambiental (IPAmb) no âmbito do qual acompanhou

---

<sup>1</sup> Vários autores convergem nesta apreciação. Giordan (2001) refere que, na melhor das hipóteses, apenas 5 a 10% dos alunos recebem no sistema educativo formal alguma sensibilização para as questões do ambiente. Palmer (1998) cita dados presentes nos relatórios oficiais do ano de 1994, em que na Grã-Bretanha, num universo de 682 escolas primárias e secundárias, apenas 17% mencionavam a presença da EA no respectivo projecto educativo e só 2% revelavam uma qualquer política concreta para a sua implementação. Este investigador, coordenador de projectos internacionais, afirma que em outros países a tendência é a mesma. Por seu lado, Gonzalez-Gaudiano (2001) chega a idêntica conclusão com base em dados que constam num relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos).

o desenvolvimento de vários projectos nas escolas financiados por este instituto, constatou um elevado número de actividades dispersas no tempo e no espaço associadas precisamente a datas comemorativas e sem fio condutor, para além de as temáticas abordadas serem frequentemente fruto de interesses passageiros.

Mas, seja qual for a tendência que melhor traduza a realidade portuguesa, é indiscutível a necessidade de não só se averiguar a presença da EA nas escolas como também de se avaliar a qualidade das intervenções desenvolvidas no seu âmbito, indissociável do impacto que as mesmas exercem nos alunos que as vivenciam. Só assim será possível verificar se os diferentes projectos estão a contribuir para a grande finalidade educativa definida nas conferências a que começamos por dar destaque, e que consiste em formar cidadãos conscientes, preocupados com os problemas do ambiente e que tenham os conhecimentos, as competências, as motivações e o sentido de compromisso que lhes permitam trabalhar individualmente e colectivamente na sua resolução.

Desde logo, importa referir que várias investigações têm concluído que, na maior parte dos casos, a simples abordagem das questões ambientais em contexto formal não gera, só por si, uma mudança de atitudes e a consolidação de comportamentos pró-ambientais, sendo sim fundamental associar uma dimensão interventora por vezes esquecida.<sup>2</sup> Mas Palmer (1998) refere também que “a pesquisa tem mostrado que, mesmo onde têm existido programas de sucesso em EA, o seu impacto na acção e pensamento a longo prazo não é tão significativo como o de outras experiências e influências formativas na vida do indivíduo” (p. 240). Esta situação, longe de ser considerada excessivamente preocupante, é encarada por alguns autores com alguma normalidade e considerada mesmo uma inevitabilidade. Como explica Sterling (2001), “muitos adeptos da EA estão desapontados com a falta de impacto relativo desta área educativa, mas importa não esquecer que os valores, teoria e prática são afectados, influenciados e limitados pelos sistemas dentro dos quais estão embebidos, e pelo sistema social mais amplo” (p. 31).

Em sintonia com estas ideias reconhecemos que o desenvolvimento da consciência ambiental e da consequente vontade de agir na resolução de problemas ambientais é algo demasiado complexo, para o qual concorrem dimensões que se relacionam entre si, como as que de seguida se destacam:

- Questões de personalidade – encontram-se relacionadas com o estilo cognitivo de cada pessoa, com implicações na maior ou menor

---

<sup>2</sup> Estão nesta situação trabalhos de Volk e McBeth (1996), Hungerford (2001), Cullen (2001), e Sterling (2001), apenas para citarmos alguns exemplos.

facilidade de cada sujeito em resolver problemas de maneira autônoma ou cooperativa, na sua atitude perante o ambiente e perante a própria tomada de decisão. Relacionam-se também com o modo como cada um encara o valor da sua intervenção individual para alterar situações complexas e difíceis que envolvem obstáculos de natureza diversa.

- Constrangimentos contextuais – passam por aspectos de natureza económica, educacional e cultural, e decorrem de pressões sociais e oportunidades efectivas de escolha entre diferentes opções e onde se incluem o conjunto de recursos a que cada um tem acesso.

- Aspectos vivenciais e interacções comunitárias - incluem o leque de relações que cada indivíduo estabelece ao longo da sua vida e o tipo de experiências que lhe são proporcionadas, nomeadamente em contexto formal e não formal de aprendizagem.

É precisamente para a identificação do tipo de aspectos vivenciais e interacções comunitárias passíveis de favorecerem uma consciência e mobilização para com as questões do ambiente que vários estudos têm indagado junto de pessoas particularmente mobilizadas para a causa ambiental os aspectos das suas vidas mais determinantes na afirmação dessa postura. Estes estudos têm procurado responder às questões seguintes: Que experiências e influências formativas podem ser mais importantes na predisposição das pessoas para com as questões ambientais? Que peso atribuir à Escola nesse quadro de influências?

Com este objectivo, um estudo de Hoyt e Acredolo (1992, citado por Heerwagen e Orians, 2002) evidenciou que as atitudes ambientais, preferência pela Natureza e desenvolvimento de valores comunitários nas pessoas são fortemente influenciados pela vivência em locais naturais enquanto crianças. Um outro estudo realizado em Inglaterra por Palmer, em 1993, com professores especialmente motivados para a causa ambiental, revelou que mais de 90% mencionaram a importância do contacto com a Natureza no decurso da infância proporcionado pelo meio familiar e muito raramente pelo meio escolar. A alguma distância, com 59%, os inquiridos destacaram a frequência de cursos já durante a idade adulta ou em jovens durante o percurso escolar. Nos anos seguintes, Palmer alargou o âmbito desta investigação a outros países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento (Reino Unido, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Grécia, Eslovénia, Sri Lanka, Uganda, África do Sul, Espanha e Hong Kong) e confirmou a relevância das experiências variadas no mundo natural no decurso da infância para o desenvolvimento da consciência ambiental (Palmer, 1998). Ainda com uma finalidade semelhante, Chawla (1999) entrevistou 56 ambientalistas do estado de Kentucky (EUA) e da Noruega

acerca da origem das suas motivações para proteger o ambiente. As pessoas referenciaram invariavelmente duas fontes principais de comprometimento: experiências positivas em ambientes naturais na infância e adolescência, e o papel dos modelos de família que demonstravam um respeito pelo mundo natural.

As conclusões destes estudos parecem ir ao encontro da ideia de que o contacto com a Natureza, mais ou menos intervencionada pelo Homem, proporcionado através de múltiplas actividades de *outdoor*, como caminhadas, campismo, observação de aves, tarefas práticas de conservação da Natureza, jardinagem e horticultura e ainda o cuidar de animais domésticos em ambiente rural, predispõem as pessoas para a causa ambiental e desenvolvem nelas o respeito, admiração, maravilhamento, sentimento de mistério e transcendência pelo mundo natural. Simultaneamente, as referências à influência do contexto formal de aprendizagem são escassas ou mesmo inexistentes.

Como explicá-las? Decorrerão em parte da idade dos inquiridos que participaram nos estudos referidos e que não tiveram oportunidade de se envolver em projectos de EA na sua escolaridade por só mais tarde este tipo de preocupações ter sido incorporado nos currículos? Caso se tenham envolvido em projectos ambientais, terão estes tido fraca consistência e por isso se revelaram incapazes de exercer qualquer influência substancial? Ou terão, apesar da sua consistência, sido pouco marcantes comparativamente ao peso de outro tipo de vivências?

Motivados pelos resultados das investigações apresentadas, e por estas não esclarecerem suficientemente as dúvidas que entretanto explanámos, planeamos a investigação que de seguida se apresenta e que envolveu professores do ensino não superior particularmente motivados para as questões ambientais, e que por isso as incluem de forma sistemática na sua prática pedagógica.

### **Aspectos metodológicos**

A presente investigação pretendeu averiguar que aspectos são reconhecidos pelos docentes como responsáveis, ou que pelo menos contribuíram, para o despertar da sua consciência ambiental. Inseriu-se num estudo mais amplo envolvendo professores do ensino não superior destinado a saber a sua opinião acerca de vários assuntos relacionados directa ou indirectamente com a EA.<sup>3</sup> Para o efeito foram entrevistados 60

<sup>3</sup> Neste estudo identificaram-se as concepções ambientalistas de docentes que se envolvem regularmente em projectos de EA, partindo de um quadro teórico que destaca três perspectivas principais no modo de relação do ser humano com a Natureza: o antropocentrismo, o biocentrismo e o ecocentrismo. Para esta identificação os participantes tiveram de se posicionar perante diversos temas, com destaque para o valor da natureza, a caça, os jardins zoológicos, os parques e reservas naturais e o consumo ecológico, entre outros. Para além disso, os docentes foram inquiridos sobre outros aspectos relacionados com a implementação da EA em termos didácticos. A única pergunta relacionada com aspectos pessoais é a que abordamos neste artigo.

docentes provenientes dos seguintes ciclos de escolaridade: 15 educadores de infância (Pré-Escolar), 15 professores do 1º Ciclo, 15 do 2º Ciclo e 15 do 3º Ciclo e Secundário, de escolas e jardins de infância dos distritos de Lisboa e Setúbal, unidos pela particularidade de se encontrarem envolvidos em projectos de EA.

A entrevista aplicada aos docentes pode ser classificada como directiva ou estandardizada, dado que foi constituída por um conjunto de questões sequenciadas numa ordem pré-determinada e conduzida de modo invariável em termos da postura do entrevistador face aos entrevistados. De entre essas perguntas incluímos a seguinte: “Que aspectos da sua vida considera terem contribuído mais decisivamente para o desenvolvimento da sua consciência ambiental?” E para a verificação do eventual papel da Escola nesse desenvolvimento, reservámos a pergunta adicional “A Escola desempenhou a esse nível algum papel relevante? De que forma?”, para quando os docentes não mencionassem o contexto formal espontaneamente.

No estudo mais amplo a que fizemos referência a amostra foi dividida em dois subgrupos de 30 indivíduos cada: por um lado, os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo (EI + 1º C); por outro, os professores dos 2º e 3º Ciclos e Secundário (2º C + 3º C e S). A razão principal para a constituição destes subgrupos decorreu da diferença entre os modelos de formação destes docentes (generalista no 1º caso, especializado no 2º) e da consequente vivência profissional marcada pelo nível etário dos alunos com que trabalham e que pensamos poderiam motivar diferenças importantes nas respostas dadas às questões da entrevista. No entanto, reconhecemos que no caso específico do tema em análise esta divisão se revelou pouco pertinente e, embora tenha sido mantida por uma questão de coerência global, optámos pela constituição de outros dois subgrupos diferenciados com base na idade dos inquiridos (d’ 40 anos e > 40 anos). Esta separação foi baseada no pressuposto de que os professores abaixo da idade limite referida poderiam, fruto da introdução da temática ambiental nos currículos no final da década de 70 e princípios da de 80 e da consequente implementação de projectos ambientais, ter sido mais influenciados pela Escola no despertar da sua consciência ambiental. Apesar da idade limite estabelecida ser discutível, pensamos que os docentes com mais de 40 anos terão frequentado o ensino não superior numa fase em que as questões ambientais seriam pouco abordadas, até porque Portugal as incorporou mais tardiamente em relação a outros países europeus.

Na análise das respostas foram identificadas as vivências ou experiências assinaladas como mais importantes pelos docentes no despertar da sua consciência ambiental e que denominámos de factores de influência. Estas puderam ser evocadas sem que tivéssemos imposto um qualquer limite quanto ao seu número ou quanto ao estabelecimento de uma qualquer hierarquização entre elas. Apenas quando a Escola não foi mencionada

confrontámos os docentes com a possibilidade de o ensino formal poder ser incluído no conjunto de factores de influência mais relevantes. Embora se possa argumentar que a não evocação espontânea da Escola reflecte obrigatoriamente a sua menor importância no quadro global das vivências dos inquiridos, a prática demonstra que nem sempre é assim, podendo experiências com algum peso ser omitidas numa primeira resposta. A vantagem da entrevista é que ficamos a compreender melhor a razão da importância dos factores mencionados, dado que os inquiridos puderam explicar a razão das suas referências.

A transcrição que fizemos das respostas obtidas obedeceu aos princípios metodológicos sugeridos por Seidman (1998). Este autor começa por alertar para a diferença de posições dos investigadores perante a apresentação escrita do discurso oral dos participantes numa qualquer investigação. E defende a necessidade de equilíbrio entre a apresentação textual do que foi dito, defendida por uns, e a transformação das respostas em peças elaboradas, defendida por outros. A primeira via só se justifica em estudos que têm por objectivo a análise semântica do discurso; a segunda altera as palavras do participante e torna-o atípico do discurso oral, e encerra mesmo a possibilidade de mutilação das ideias originais presentes. No entanto, impõe-se alguma correcção para assegurar a dignidade do participante na apresentação escrita do seu discurso oral. No tratamento dos dados limitamos a uma análise comparativa de frequências em relação aos subgrupos considerados na amostra (idade dos inquiridos e ciclo de escolaridade em que leccionam).

### **Análise dos resultados**

Para o conhecimento dos factores que acentuam a predisposição das pessoas para com as questões do ambiente sistematizamos no Quadro 1 o que de mais relevante os entrevistados nos afirmaram. Todos referiram pelo menos um factor de influência, com a excepção de um, que a considerou fruto de uma construção progressiva. Nestes factores predominaram a referência a aspectos vivenciais e interacções comunitárias, mas também surgiram algumas referências associadas à importância das questões de personalidade.

Os dados referentes à importância da Escola foram analisados em primeiro lugar. E optámos por diferenciar os docentes que mencionaram a Escola por iniciativa própria daqueles que só a referiram após questionamento. O comportamento dos participantes validou, em parte, esta nossa decisão. Após a nossa referência à Escola, alguns confirmaram rapidamente o seu papel nulo a este nível e outros ainda assim tentaram recordar, mas em vão, experiências nela vivenciadas que pudessem ser

consideradas relevantes. Contudo, dois dos docentes contrariaram a tendência geral e admitiram a importância da Escola na sua predisposição para com as questões do ambiente de um modo entusiasta que pensamos teria justificado uma referência espontânea ao contexto formal de aprendizagem.

INTERESSE PELAS QUESTÕES DO AMBIENTE  (Factores de influência)	EI + 1°C			2°C + 3°C e S		
	Idade			Idade		
	<41 n (%)	>40 n (%)	T n (%)	<41 n (%)	>40 n (%)	T n (%)
<b>Referência à escola, incluindo o ensino superior</b>	<b>3 (33)</b>	<b>5 (24)</b>	<b>8 (27)</b>	<b>5 (63)</b>	<b>11(50)</b>	<b>16(53)</b>
√ mencionaram a importância da Escola de forma espontânea	2	2	4	3	8	11
- (mencionaram a Escola como único factor)	(1)	-	(1)	(1)	-	(1)
mencionaram a importância da Escola após questionamento	1	3	4	2	3	5
<b>Negaram qualquer papel da Escola</b>	<b>6 (66)</b>	<b>16(76)</b>	<b>22(63)</b>	<b>3 (37)</b>	<b>11(50)</b>	<b>14(47)</b>
<b>Número de inquiridos em função da idade</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>30</b>
<b>Referência à influência familiar</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>10</b>
pais e outros adultos da família	1	3	4	3	7	10
filhos	1	2	3	-	-	-
<b>Referência ao contacto com o património natural e cultural</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>19</b>
contacto com a natureza	4	11	15	3	13	16
- (com referência ao contraste entre ambientes preservados e degradados e ao desaparecimento de áreas naturais)	-	(4)	(4)	(1)	(4)	(5)
contacto com o património cultural	-	-	-	-	2	2
- (com referência à sua degradação)	-	-	-	-	(1)	(1)
contacto com problemas ambientais	1	1	2	-	3	3
<b>Referência a vivências sociais e políticas</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Referência ao contexto profissional</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
influência de colegas	1	2	3	-	2	2
curios de formação e outras actividades profissionais	-	2	2	1	5	6
<b>Referência aos media e fontes literárias</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
documentários sobre a natureza	-	1	1	-	1	1
problemas ambientais abordados na televisão e jornais	1	2	3	-	1	1
livros e publicações específicas	-	-	-	1	1	2
<b>Referência a características de personalidade</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Construção progressiva sem influências assinaláveis</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Nota - Alguns docentes indicaram mais do que um factor de influência e dentro de cada factor mais do que um aspecto com ele relacionado.

**Quadro 1:** Factores de influência reconhecidos pelos docentes dos dois subgrupos, e subdivididos ainda em função da sua idade, na sua predisposição para com as questões do ambiente.

Da análise do quadro verificamos que a maior parte dos professores do 1º subgrupo, (22), e quase metade dos do 2º, (14), não atribuíram à Escola, mesmo após questionamento, qualquer influência, o que correspondeu a 60% da amostra total. A maioria dos docentes mais novos confirmou a tendência geral, mas com menor expressão: 9 (53%) seguiram-na, apesar de 8 (sendo 5 do 2º subgrupo) a terem contrariado. Assim, foram os docentes mais velhos que desvalorizaram em maior número esta influência (27 em 43 - 66% -, em que 16 pertencem ao 1º subgrupo), e nos recordaram como as finalidades do sistema educativo antes do 25 de Abril de 1974 eram contrárias à possibilidade de abordagem das questões ambientais.

*Do que me lembro a nível do 1º Ciclo é das nossas famosas redacções sobre a importância do sapo, a importância da vaca e a importância da galinha... Este tipo de situações não me despertou minimamente para as questões ambientais. Nem tenho memória que isso me possa ter preocupado. (E1 + 1º C)*

*Eu sou de um modelo muito clássico, de antes do 25 de Abril. Punha-se a questão genérica de, enfim, não estragar as flores, não estragar a relva... Mas não havia um cuidado com o sentido actual. (2º C + 3º C e S)*

Entre os professores mais velhos surgiu um outro resultado relevante, contrário à tendência anteriormente referida, e que foi a influência do ensino superior. Foram 3 docentes do 1º subgrupo (2 após questionamento) e 9 do 2º (3 após questionamento) que a referiram. Alguns dos factos por eles destacados ocorreram mesmo antes da implementação formal da EA. No caso do 2º subgrupo, foram professores de cursos de Biologia e Geografia a citar esta influência universitária no despertar da sua consciência ambiental, motivada pela aquisição de conhecimento ecológico e do contacto com metodologias de teor prático implementadas por alguns professores. Mas excluindo estas referências, os professores dos dois subgrupos convergiram no assinalar do papel nulo da escolaridade não superior no despertar da sua consciência ambiental (no total 48 docentes - 80 % da amostra, sendo 25 do 1º subgrupo).

De entre os docentes que fizeram referência à Escola, nenhum afirmou ter participado propriamente em projectos de EA. Relatarem sim experiências pontuais que mesmo assim se tornaram relevantes, com destaque para actividades de *outdoor*, que propiciaram o contacto com a realidade exterior à escola, a referência à postura de alguns professores e a aquisição de conhecimentos. Começamos por apresentar algumas das respostas que foram da responsabilidade dos docentes mais velhos.



*Houve alguma influência em termos da minha formação académica. Alguns professores foram-me despertando para essas questões. Eu lembro-me de um professor de Ciências que tive no 1º ano do Ciclo Preparatório, que me marcou muito a esse nível. Ele transmitia-nos muito esse tipo de preocupações, mas ao nível da chamada de atenção, da necessidade de respeitarmos o ambiente. (EI + 1º C)*

*Eu estive num colégio e visitávamos as hortas circundantes. Já naquela altura havia alguma chamada de atenção para o ambiente; não no sentido actual, porque há 57 anos em Portugal não havia a sociedade consumista que temos hoje. Mas íamos visitar um jardim que era dum colégio de um padre, visitar os lares, havia lares junto à igreja. Depois, pelo Natal, tínhamos que fazer recolhas de materiais e roupas para reutilização. Íamos à vacaria ver como eram tratadas as vacas.*

- Mas não iam participar nas actividades?

*Não, vamos lá ver, estamos a falar de há 50 anos. Mas havia esse contacto. Hoje, quando penso nisso, até já acho uma grande modernidade. (2º C + 3º C e S)*

*A escola teve influência. Fui seminarista em Gouveia e eles, em Gouveia, foram os primeiros a fazer biogás. Eles faziam o aproveitamento dos dejectos do gado. Lá, pela primeira vez, ensinaram-me que era importante semear a giesta, as favas, porque tinham compostos orgânicos e nutrientes que eram importantes à terra. (2º C + 3º C e S)*

Mas foi no seio dos docentes mais jovens que surgiu (comparativamente, face ao seu número mais reduzido) um maior número de referências espontâneas ao papel da escolaridade não superior (1 docente de cada subgrupo referiu mesmo a Escola como único factor de influência).

*Eu acho que foi pela forma como foram expostas as coisas pelos professores! E acho que o impacto foi mais no Ensino Secundário. Uma professora de Biologia que eu tive fez uma vez uma coisa lá na escola... Foi engraçado! Encheu uma sala com papéis e perguntou o que é que nós devíamos fazer com aquele papel; se estava certo aquele papel que veio de não sei quantas árvores. Fez ali um teatro que teve em mim um grande impacto, de tal forma que ainda hoje me recordo dessa aula. E foi ela que nos chamou a atenção para o desenvolvimento*

*sustentável: devíamos preocupar com as gerações futuras, gerir os recursos actualmente para que no futuro as outras pessoas pudessem usufruir. (EI + 1º C)*

*Houve uma disciplina que me influenciou muito, que foi a Filosofia no 12º ano. Acho que Kant nos ajuda a começar a pensar e eu comecei a ter uma consciência crítica... Lembro-me que viajava muito no comboio Cascais – Lisboa e das coisas que mais me “matava” ver, porque eu acho o passeio da linha do comboio lindíssimo, era a Cruz Quebrada. Porque era tudo muito bonito e quando se chegava à Cruz Quebrada, aquele esgoto enorme, aquela coisa horrível. Eu acho que teve a ver com uma consciência crítica que nós começamos a ter na Filosofia. O resto da escolaridade foi muito pobre. Sinceramente, foi muito associado aos dias comemorativos, plantarmos uma árvore no Dia da Árvore. (EI + 1º C)*

*Acho que foi um processo construtivo. Começou eventualmente no Pré-Escolar com aquelas acções simples de plantar árvores. Depois outro tipo de acções no 1º Ciclo, depois no 2º Ciclo... Lembro-me que no 1º Ciclo nós tínhamos na sala de aula aquários, chegámos a ter hamsters e, no recreio da escola, patos e camaleões... E provavelmente comecei aí a criar o gosto pela Natureza. E a formação que eu tive dos meus pais também contribuiu bastante para isso porque sempre que podíamos íamos para zonas verdes. (2º C + 3º C e S)*

O teor global das respostas apresentadas sugere-nos que o sistema educativo tem incorporado a EA de forma desestruturada. As actividades pontuais e a influência de alguns professores constituem as marcas mais relevantes no percurso escolar dos entrevistados, não havendo menção à participação em projectos de natureza ambiental. Estas referências não deixam de ser surpreendentes quando a investigação é unânime no apontar da necessidade de abordagens sistemáticas e estruturadas para que elas tenham impacto nos jovens. Todavia, pensamos que estas vivências pontuais marcam essencialmente as crianças ou adolescentes que por outros meios já tenham adquirido uma predisposição para com as questões do ambiente. Foi aliás o que nos afirmou um dos professores, o que pelo menos apoia a plausibilidade da nossa hipótese:

*Quando andava no 8ºano foi exactamente quando se começou a falar de EA. Lembro-me que o livro do 8º ano abordava muitas dessas questões, com destaque para o lixo. Mas penso que só*

---

*veio tocar em pontos que eu já sentia. Não me parece que a Escola tenha, por si só, contribuído para essa mudança, digamos assim.* (EI + 1º C)

A importância da socialização primária foi outra via de influência salientada por 17 docentes (10 do 2º subgrupo).

*“Na família sempre houve esse cuidado e o respeito pela terra, terra mesmo”* (EI + 1º C); *“Eu penso que foi a educação que os meus pais me transmitiram que teve influência a esse nível: deitar os papéis no lixo, não desaproveitar a água, não deixar as luzes acesas...”* (EI + 1º C); *“Desde pequena sempre ouvi, sempre fui arrastada para questões dessa natureza, do consumo, da energia, da redução de resíduos... esse tipo de situações”* (2º C + 3º C e S); *“Eu acho que é capaz de ser um bocadinho educacional. Logo em primeiro lugar a forma como estes assuntos surgem em casa”* (2º C + 3º C e S).

Mas foi através destes processos associados à dinâmica familiar que verificámos que a Escola, mesmo que timidamente, tem vindo a desempenhar algum papel no despertar das consciências para as questões ambientais. Três professoras do 1º subgrupo afirmaram ter sofrido uma influência dos filhos, motivada em dois dos casos (apresentamos um exemplo) pela dinâmica da escola e que acabou por ter impacto em casa.

*Para mim marcou-me imenso o interesse das minhas filhas, o elas trazerem da escola os projectos que faziam. Foram elas o veículo de sensibilização. Ver como elas, ainda tão pequenas, se interessavam tanto e se envolviam tanto nestas questões. Começou por aí e depois comecei a envolver-me cada vez mais nos projectos que iam surgindo na escola, e comecei realmente a participar com outro interesse.* (EI + 1º C)

*Eu vou-lhe dizer o que é que foi determinante para mim. Eu tenho três filhos, e um deles, quando era muito jovem, apaixonou-se por uma miúda sueca e viveu na Suécia 5 anos. Quando ele vinha a casa, eu ficava chocadíssima porque ele tinha-se tornado de um fundamentalismo inacreditável, e chamava-me à atenção para tudo. E eu reagi mal ao princípio. Achei que aquilo acabava por ser uma forma de limitar a vida das pessoas; ou porque se deixava a luz acesa, ou porque a torneira não ficava bem fechada, ou porque o detergente que se estava a usar não era o indicado. Mas, ao mesmo tempo que eu fiquei chocada com tanta*

*supervisão de um filho meu, por outro lado chamou-me a atenção para essas coisas. E depois comecei, a pouco e pouco, a pensar que ele tinha mais razão do que aquilo que me parecia ao princípio. Portanto, digamos que foi ele que me despertou. (EI + 1º C)*

Com base nestas respostas, parece possível que a EA contribua não só para a mudança de atitudes e comportamentos nos jovens como ainda exerça um efeito catalizador de mudança nas próprias famílias.<sup>4</sup>

Os dois factores de influência já discutidos, Escola e família, não foram, no entanto, os mais citados. A razão mais evocada foi o contacto com o património natural e cultural praticamente com igual expressão em ambos os subgrupos (17 e 19 respostas), e com destaque para o primeiro (15 e 16 referências). Esta influência resultou essencialmente de vivências continuadas na província, durante a infância e a adolescência, ou periódicas durante as férias. Com excepção dos docentes que referiram a sua permanência em África, o conceito de Natureza manifestado é indissociável de paisagens humanizadas, tal como ocorre em meio rural.

A menção a brincadeiras no campo, ao admirar da beleza natural, a referência ao contacto de pé descalço com a terra (mencionada curiosamente por 3 docentes) e ao envolvimento em tarefas rurais foram alguns dos aspectos destacados, e parecem constituir elementos indispensáveis para a necessária abertura das crianças para a sensualidade do mundo que as rodeia. Apresentamos 4 exemplos que procuram realçar as virtualidades de uma vivência integrada na Natureza.

*Uma coisa que eu acho fundamental na minha vida foi o contacto muito de “pé descalço” com a Natureza. Foi mesmo de “pé descalço.” Eu andava descalça, saía de manhã de casa, entrava à noite; comia em casa de quem calhava, andava nos arados a ajudar, em cima do arado a fazer peso para lavrar a terra; ia às apanhas das uvas, à apanha da azeitona... (EI + 1º C)*

*A minha família é minhota e sempre passei as minhas férias de Verão na casa dos meus avós, desde a infância até para aí os meus dezasseis anos. E os meus avós tinham vacas, coelhos, porcos... A casa dos meus avós é no meio do pinhal e eu sou*

---

<sup>4</sup> Uzzel *et al.* (1998) apresentam investigação que evidencia a ocorrência do efeito catalizador, especialmente quando as famílias são convidadas a participar de forma activa na implementação dos projectos de EA. Esta condição não parece ter sido necessária para alguns dos inquiridos do estudo se interessarem pelas questões ambientais através dos filhos. Mas o facto de serem docentes, habituados a valorizarem ideias dos mais novos, pode tornar menos premente a necessidade do envolvimento directo para que o efeito catalizador se faça sentir.

*privilegiada porque vi bezerros nascer, bebi leite de cabra... tudo isso. Uma coisa que eu adorava ouvir era o som das rodas dos carros de bois a descer a serra! Quero dizer, eu acho que tudo isto influencia o gosto pelas coisas da Natureza. (EI + 1º C)*

*Veio de pequena com certeza. Eu tive uma infância muito próxima da Natureza. Brincávamos numa serra, num monte, onde havia muitas árvores e flores, e brincávamos dias inteiros. Andávamos de bicicleta. Estive muito próximo da Natureza e o bem-estar, o ar puro, os passeios, tudo isso, se calhar deve ter-me motivado um bocado e ajudou-me a querer preservar a Natureza e a ter esse respeito. (EI + 1º C)*

*Eu nasci em África. Nasci ao lado da Natureza, vivi muito no mato. Os primeiros quatro, cinco anos de vida marcam muito o ser humano e, na verdade, eu lembro-me daquilo, daquela liberdade, daquela beleza natural. Eu sempre fui uma pessoa com muita apetência pelo mar, pela montanha e pelos espaços livres... (2º C + 3º C e S)*

Dentro desta linha de influência, 9 professores (5 do 2º subgrupo) fizeram uma referência particular ao contraste entre a qualidade da vida na cidade e no campo, ou ao desaparecimento de áreas naturais que foram palco das suas vivências na juventude. Neste caso, foi salientado o desaparecimento progressivo de espaços rurais devido ao processo de urbanização crescente e que tornou estas experiências em concreto irrepetíveis pelas gerações futuras associadas a esses locais. As respostas que apresentamos também nos alertam para o facto de o desenvolvimento do gosto pela preservação da Natureza poder passar pelo sacrifício de alguns seres vivos, desde que efectuado dentro de certos limites e por motivos associados à ingenuidade característica das crianças.

*Eu sou do Alentejo e vim muito cedo para Lisboa. Mas passava o Verão no Alentejo em contacto com a Natureza. Quando voltava para a cidade fazia aquelas comparações em termos da qualidade de vida... (EI + 1º C)*

*Eu morava ali para os lados da Pontinha, e há cinquenta anos a Pontinha não era nada daquilo que é agora. Havia ali muitos terrenos, muito campo aberto. Sei que levava gafanhotos para casa, que levava caracóis, e como não me dava muito com crianças, digamos que aqueles animaizinhos eram os meus*

*amigos, e tenho a impressão que o meu interesse cresceu um bocadinho daí. (EI + 1º C)*

*Eu lembro-me que na escola primária, que fiz aqui perto numa zona que naquela altura era campo mas agora é uma vila, os meus recreios eram passados em cima das árvores e no charco que era assim quase a um quilómetro da escola, porque não havia recreio limitado. Era um charco onde havia girinos. Todas as Primaveras eu andava enterrada dentro da água e da lama a apanhar girinos. A professora nunca me deixava levá-los para dentro da escola e eu deixava-os à porta da escola para quando acabassem as aulas os levar para casa. Mas quando saía, os girinos, desgraçadamente, estavam mortos. (EI + 1º C)*

Ainda alguns docentes (5, sendo 3 do 2º subgrupo) destacaram a sua vivência continuada com problemas ambientais quase sempre numa fase já adiantada da adolescência ou na idade adulta.

*Vivi muitos anos na Ericeira, mesmo à beira mar, na Praia de São Lourenço. E estive lá trinta e tal anos e tinha muita necessidade de andar a passear com os meus filhos, ali sempre nas arribas e à beira rio. E ao princípio era tudo óptimo. Mas passados uns tempos começaram a aparecer naqueles riozinhos muito limpinhos resíduos de pocilgas, despejos que lá faziam. Aquilo era um cheiro incrível e começaram a aparecer as margens todas sujas. Eu acompanhava os meus filhos em caminhadas pelo interior de zonas verdes e começou a notar-se, de ano para ano, o ambiente a ficar muito mais degradado. (2º C + 3º C e S)*

*Eu vivi sempre no Montijo e desde miúda que sofri algum impacto ambiental no que diz respeito aos resíduos e aos dejectos das explorações de porcos e às emanações de fumos das fábricas de cortiça. Portanto, sempre sofri na pele os efeitos da poluição, mas sem a consciência, propriamente, de que tudo isso poderia ser alterado. (...) Tive também uma experiência no Barreiro, porque estive num colégio do Barreiro, e todos os dias sentia aquele cheiro da Quimigal. Ficava com um sabor amargo na boca e uma preocupação crescente de: “Até que ponto isto não me faz mal?” e “Não é normal isto existir no ar!” Mas daí até passar a uma preocupação propriamente ambientalista, nessa altura não tinha. Mais tarde, fui para Lisboa, e Lisboa é aquilo que toda a gente sabe: o trânsito, a poluição, as casas escuras, o constatar que as janelas e as pedras das varandas de um dia*

*para o outro ficam pretas, o barulho dos aviões... Portanto, a poluição foi um factor que sempre me preocupou. (2º C + 3º C e S)*

O contacto com o património cultural, embora apenas referido por 2 docentes do 2º subgrupo, parece ter desempenhado neles um efeito similar ao do contacto com a Natureza. Destacamos uma das respostas:

*Eu estive ligado muito tempo à certificação do queijo da Serra. Portanto, à questão etnográfica dos valores tradicionais. Pude assim constatar que muitas artes e ofícios se estão a perder. Recordo-me, e acho que até foi quando me bateu mais no coração, de ter ido a Serpa e uma mulherzinha que fazia um queijo extraordinário me dizer: “Olhe, está a ver? Isto perde-se e daqui a uns anos, quando morrer, ninguém mais vai aprender esta arte.” A perda de património eu acho que é uma coisa lastimável. Há um determinado património cultural que é antagónico da globalização, que nos compete preservar e que é imperioso manter para as gerações futuras. (2º C + 3º C e S)*

Todos os outros factores de influência foram menos citados, sem diferenças relevantes entre os dois subgrupos de investigação, ou em relação ao nível etário dos participantes, com a excepção das referências a aspectos sociais e políticos. Merecem-nos destaque a importância atribuída por alguns docentes ao contexto profissional, às vivências sociais e políticas, à influência dos media e fontes literárias, e ainda a características de personalidade.

A importância do contexto profissional, aspecto mencionado por 11 docentes (6 do 2º subgrupo), foi-nos referida através da influência de outros colegas e de cursos frequentados, para além de outras actividades profissionais em que se envolveram.

*Uma colega teve um papel muito importante em termos do trabalho no jardim de infância porque tinha ideias giríssimas para se porem em prática e isso mexeu comigo. Por isso, talvez tenha realizado actividades mais concretas depois de ter tido um contacto mais directo com colegas que estavam interessados nesta área também. (EI + 1º C)*

*Quando terminei o curso e fiz algumas acções, nomeadamente da GEOTA, da protecção do litoral, e uma da Liga para a Protecção da Natureza, é que voltei a pegar nestes temas. (2º C + 3º C e S)*

As referências a vivências sociais e políticas surgiram mencionadas por 11 professores (6 do 2º subgrupo), com destaque para os mais velhos, e em que a vivência da transição para o regime democrático foi um dos aspectos marcantes assinalados.

*Com o 25 de Abril liguei-me muito a grupos de alunos e de colegas meus, e acreditávamos que íamos mudar tudo para melhor e que isto ia ser o paraíso... E começaram a preocupar-me questões como as chuvas ácidas, as centrais nucleares, as grandes secas, as grandes alterações climáticas. Hoje em dia tenho uma visão muito mais nua e crua das coisas, muito menos idealista. (EI + 1º C)*

*Eu vivi até aos 25 anos numa aldeia onde as coisas eram feitas de forma diferente. Os restos de comida eram para os cães ou para os porcos, das folhas das árvores fazia-se a pilha do estrume. Nada se deitava fora. As roupas velhas eram recolhidas; cortavam-se às tirinhas para fazer os tapetes. Lembro-me que o açúcar, o arroz, nada vinha embalado, tudo era comprado a peso. Por exemplo, não havia sacos de plástico para o pão, eram sacos de pano. Nós tínhamos um saco de pano que até deixávamos pendurado num sítio certo, a padeira vinha muito cedo e metia lá o pão, nunca havia um saco de plástico. (EI + 1º C)*

*Foi o ter vivido em África. O me ter preocupado com a forma degradante em que aquela população vivia e desde muito nova ter querido contribuir para uma alteração dessas condições de vida. Portanto, eu trabalhei nos musseques, onde praticamente os brancos não entravam, e onde se tentava que as mães aprendessem a cuidar dos filhos, a usar água canalizada através de mangueiras. Se dermos melhores condições ambientais à população, esta sente-se gratificada e ela própria se envolve na conservação. Eu acho que as pessoas quando vêem um ambiente limpo, arejado, arranjado e vivem nele, conseguem alterar os comportamentos e conservá-lo. Esta é a minha experiência! (2º C + 3º C e S)*

A influência dos media e fontes literárias foi referida pelos docentes com peso diminuto (apenas por 4 professores de cada subgrupo, e em que 2 do 2º destacaram a influência concreta de publicações sobre a temática ambiental). Os documentários sobre a Natureza foram mencionados apenas por um professor de cada subgrupo, e a referência ao contacto com os



problemas ambientais através da televisão e jornais por 4 (3 do 1º subgrupo). Como nos afirmou um deles:

*Uma pessoa é constantemente bombardeada com notícias que falam do ambiente. Mesmo através dos jornais, e eu sou um leitor de jornais assíduo, aparecem constantemente reportagens que falam do que se tem passado em termos ambientais e penso que isso me despertou para estes problemas. (EI + 1º C)*

Por último, 9 docentes (6 do 2º subgrupo) atribuíram relevo a características de personalidade: interesses pessoais, algo que nasce com a pessoa, ou até a referência a uma tendência inata para gostar da Natureza.

*Tem a ver com a nossa sensibilidade, porque às vezes saímos vários da mesma casa, em que bebem da mesma fonte, e as atitudes são completamente diferentes. Eu se falo com a minha irmã, fico arrepiada com algumas coisas que ela diz, e ela provavelmente diz a mesma coisa. (2º C + 3º C e S)*

### **Considerações finais**

Um primeiro dado relevante da presente investigação é a sintonia dos resultados com os de outros estudos apresentados. Por este motivo saem reforçadas as virtualidades do contacto com a Natureza, mesmo que humanizada, ou apenas com elementos da Natureza, por norma animais, para a afirmação de atitudes e comportamentos pró-ambientais. Simultaneamente, a postura das famílias, embora com menor peso relativo nesta influência, não deixou de se afirmar como outro factor importante. Merece-nos até um maior destaque, se atendermos a que as experiências de contacto com a Natureza foram fruto do processo de socialização primária e não das opções metodológicas da Escola. Todavia, estamos conscientes de que estas experiências proporcionadas pelas famílias, em muitos casos, não decorreram de uma intenção deliberada das mesmas mas foram sim fruto da sua origem rural, e evidenciam como o fluxo migratório para a Grande Lisboa constitui um fenómeno relativamente recente.

De qualquer forma, independentemente dos percursos pessoais que conduziram diferentes inquiridos a uma vivência próxima com a Natureza, o aspecto que nos importa salientar é a relevância atribuída pelos mesmos a esse contacto. E se atendermos às ideias expressas por alguns autores, a importância do contacto com a Natureza ultrapassa amplamente o favorecimento da predisposição das pessoas para com o ambiente e insere-se num quadro mais amplo de desenvolvimento psicossomático dos seres

humanos. Para Wilson (1984), o nosso cérebro desenvolveu-se num quadro de biodiversidade, pelo que a destruição desta se revela um passo arriscado para a nossa integridade, dado que o mundo natural é o mundo mais rico em informação que as pessoas jamais encontrarão. E por isso afirma: “Sem beleza nem mistério, a mente fica por definição privada das suas relações, e derivará para configurações mais simples e grosseiras [uma vez que] os artefactos são incomparavelmente mais pobres do que a vida que pretendem imitar” (p. 115). Wilson alerta ainda para o facto de as pessoas, num ambiente desprovido de Natureza, poderem até vir a crescer num quadro de aparente normalidade e felicidade, à semelhança da criação de macacos em jaulas ou da engorda do gado em espaços limitados. Mas algo de fundamental faltaria, não meramente relacionado com o prazer retirado do contacto com a natureza, mas sobretudo pela impossibilidade de concretização de um amplo leque de experiências que o cérebro humano está equipado para receber e processar.

Por isso, e sem pretendermos defender uma qualquer sobreposição entre a EA e a abordagem naturalista da Natureza com que aliás esta área educativa foi identificada durante algum tempo, parece-nos fundamental relançar a discussão acerca da importância do *outdoor*, numa avaliação que tem de ultrapassar o contexto formal de aprendizagem. Assim, o leque de actividades de *outdoor* revela um duplo potencial, quer no despertar da consciência ambiental de crianças e jovens, quer no seu desenvolvimento integral enquanto seres humanos. Mesmo sem a presença de actividades estruturadas (ou especialmente por este motivo), a vivência continuada em áreas naturais ou semi-naturais parece ser igualmente desencadeadora nos jovens de uma forte relação empática para com a Natureza, denominada por biofilia.<sup>5</sup>

Nabhan e Trimble (1994) referem algumas vantagens que decorrem deste contacto:

- Potencia o conhecimento de espécies de uma dada região e a compreensão de relações de natureza ecológica;
- Permite a aprendizagem gradual de formas de conduta e relacionamento com determinados animais e plantas;
- Proporciona a percepção da vitalidade e dignidade das outras espécies, e a continuidade que existe entre elas e a espécie humana;

---

<sup>5</sup> Wilson (1984) propôs o termo definindo-o como uma afinidade inata do ser humano para com a Vida, que se pode desenvolver por influência cultural. Contudo, o termo pode ser utilizado traduzindo uma ideia mais global de empatia para com a Natureza.

- Subverte as regras acerca do que podem ser brincadeiras tradicionais de rapazes e raparigas.

E estes autores alertam também para o facto de que mesmo alguns comportamentos destrutivos manifestados por diversas crianças e jovens, se limitados no seu alcance espacial e temporal, devem também ser encarados como parte integrante do conjunto de acções manipulativas que permitem aumentar a sensibilidade ambiental. E por isso citam as ideias do naturalista Franklin Burroughs, para quem tais actos decorrem de uma forte relação sensorial e cognitiva com o mundo natural, e que defende o seguinte princípio: “É preferível que os jovens sejam um perigo para a Natureza e deixar que a Natureza seja um perigo para eles” (p. 9).

Decorrente do leque de potencialidades descrito, o processo em curso de urbanização do país afigura-se completamente desastroso, com consequências nefastas, tanto no desenvolvimento integral das crianças, como na possibilidade de desenvolvimento da sua consciência ambiental.<sup>6</sup> As diminutas áreas ajardinadas inseridas no meio de extensas urbanizações visam essencialmente tornar atractivos os empreendimentos de especuladores imobiliários, e transmitir-nos a ilusão de uma qualidade que de facto se encontra ausente. O excesso de estruturação dos espaços verdes contribui também para impedir que os consideremos substitutos eficazes das áreas naturais ou semi-naturais no potenciar das dimensões benéficas para o ser humano anteriormente referidas. É nesta medida que se impõe evitar a destruição das “bolsas de Natureza” ainda existentes nas áreas urbanas e suburbanas e promover a criação de novas. E o apelo à preservação destas áreas naturais ou semi-naturais deixa de ficar dependente da eventual raridade das espécies ou das associações vegetais e animais que nelas se possam encontrar, até porque muitas delas não apresentam qualquer relevância a este nível.

Depois, importa que as famílias tenham também a noção da importância deste contacto com a Natureza, o que deve ter consequências nas opções de gestão dos momentos de lazer. E a este nível importa igualmente reconhecer como os relatos de alguns inquiridos da presente investigação se afastam das incursões de fim-de-semana encetadas por muitas famílias, denominadas de anti-sépticas por evitarem o contacto directo com a terra e serem mediadas pela interferência distanciadora de um automóvel.

Também as escolas deveriam potenciar um conjunto continuado de deslocações a espaços com características diversas, repensando o tipo de

---

<sup>6</sup> Aparentemente toda esta destruição deveria conduzir a uma atitude mais combativa perante a degradação ambiental. Mas para Kahn (1999, 2000) a diminuição do contacto com a Natureza tem sido mesmo responsável por uma menor exigência das pessoas no reconhecimento dessa degradação, conduzindo a uma espécie de amnésia que a admite como aceitável.

finalidades educativas a elas associadas e, conseqüentemente, os moldes da sua implementação no que se refere à periodicidade, exigências, disciplinas envolvidas, número de alunos. Sobel (2004) destaca um programa implementado na Dinamarca e Suécia, no ensino Pré-Escolar, do tipo *outdoors in all weather*, cuja ideia central é passar entre 60 a 80% do tempo diário fora da sala de aula, independentemente das condições atmosféricas, numa ligação entre os espaços de recreio das escolas e o ambiente a eles exterior. Na avaliação deste programa, para além das potencialidades educativas, destacou-se o dado curioso de as crianças contraírem em média menos 80% de doenças infecciosas do que as outras que vivenciaram programas tradicionais, uma vez que a transmissão de vírus e bactérias, ao ar livre, é muito menos eficaz.

Nos outros ciclos de escolaridade, as actividades que envolvam um ou mais do que um dia, e que evitem deslocações massificadas, constituem as formas mais próximas das vivências que algumas pessoas consideram ter sido determinantes no despertar da sua predisposição para com as questões do ambiente. Sobel (1996) sugere neste âmbito actividades de observação directa de aves, identificação de diferentes espécies animais e plantas, o estudo de pistas de animais, a procura de alimentos silvestres, a investigação em áreas húmidas, o mapeamento de bacias hidrográficas, a aprendizagem de aspectos relacionados com a história geológica e a testagem da qualidade da água e do ar. Ainda assim, todas estas actividades sugeridas parecem-nos marcadas pela necessidade notória de aquisição de conhecimentos, o que as torna diferentes do tipo de vivências informais referidas pelas pessoas. Todavia, a Escola não pode deixar de constituir um local privilegiado para a aquisição de conhecimentos, e por isso importa sim integrar essa aquisição com outras finalidades educativas.

Apesar da inegável importância das actividades de *outdoor*, muitos docentes encaram-nas como sendo particularmente exigentes em termos do seu planeamento e execução, principalmente pelas dificuldades financeiras que colocam as deslocações e pela interferência com a rigidez do sistema curricular, principalmente em ciclos onde a preparação para provas e exames de teor disciplinar adquire um maior peso. O facto de estas dificuldades serem por vezes incontornáveis tem conduzido a uma aposta em programas paralelos promovidos por entidades de educação não formal (serviços educativos das câmaras, associações ambientalistas, ecomuseus, colectividades variadas, etc.) e que podem decorrer nos períodos de interrupção lectiva, em articulação com a escola e em condições de maior segurança, aspecto que preocupa necessariamente pais e professores.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A falta de segurança associada à fruição dos espaços naturais e semi-naturais não deixa de constituir uma preocupação legítima, evocada por pais e professores, para o afastamento das crianças dos locais com estas características que ainda persistem em algumas áreas suburbanas, e que são preteridos por outros mais intervencionados e, simultaneamente, mais vigiados.

Por último, em articulação com uma nova centralidade das actividades de *outdoor*, consideramos fundamental repensar toda a estrutura dos espaços de recreio das escolas, com um destaque especial para os dos jardins de infância e das escolas do 1º Ciclo. Sobel (2004) refere um estudo de Margarete Harvey que envolveu 21 escolas do 1º Ciclo no qual se verificou que as crianças de escolas com espaços com características mais próximas das áreas naturais aumentaram o seu conhecimento em botânica, a sua curiosidade intelectual pela Natureza e manifestaram uma menor incidência da visão de domínio da Natureza. Por seu lado, Nabhan e Trimble (1994) salientam que vários estudos com crianças na idade pré-escolar revelaram a sua predilecção para brincar em refúgios “tipo ninho”, onde quer que estes microhabitats estejam disponíveis, preferindo muitas crianças construí-los a partir dos materiais naturais que recolhem. No entanto, em total oposição aos resultados das investigações citadas, os espaços de recreio de muitas escolas caracterizam-se pelo excesso de asfalto, a existência de estruturas modelares para a diversão das crianças e o ajardinamento clássico, num claro convite à limitação da sua expressão criativa.

Pensamos assim que outro olhar sobre as potencialidades das actividades de *outdoor* se impõe a toda a sociedade e que é necessária uma avaliação por parte dos diferentes agentes educativos quanto ao papel que cada um pode desempenhar na sua promoção. Talvez assim se ajude a aumentar a pré-disposição das crianças e jovens para as questões do ambiente, o que pode constituir um contributo importante na sua adesão a projectos de EA implementados pela Escola.

### Referências Bibliográficas

Baptista, C. N. e Vilarigues, S. (2001). Futuro incerto. Educação ambiental em Portugal. *Ozono*, 12, pp. 15-21.

Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31 (1), pp. 15-26.

Culen, G. R. (2001). The status of environmental education with respect to the goal of responsible citizenship behavior. In H. R. Hungerford, W. J. Bruhm, T. L. Volk e J. M. Ramsey (Eds.). *Essential readings in environmental education* (2ª ed.). (pp. 37-48). Champaign (Illinois): Stipes Publishing L.L.C.

Giordan, A. (2001). De la prise de conscience à l'action. *Education Permanente*, 148, pp. 19-29.

González-Gaudio, E. (2001). Complexity in environmental education. *Educational Philosophy and Theory*, 33 (2), pp. 153-166.

Heerwagen, J. H. e Orians, G. H. (2002). The ecological world of children. In P. H. Kahn e S. R. Kellert (Eds.). *Children and nature* (pp. 29-63). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Hungerford, H. R. (2001). The myths of environmental education - Revisited. In H. R. Hungerford, W. J. Bruhm, T. L. Volk e J. M. Ramsey (Eds.). *Essential readings in environmental education* (2ª ed.). (pp. 49-56). Champaign (Illinois): Stipes Publishing L.L.C.

Kahn, P. H., Jr. (1999). *The human relationship with nature. Development and culture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn e S. R. Kellert (Eds.). *Children and nature* (pp. 93-116). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Nabhan, G. P. e Trimble, S. (1994). *The geography of childhood*. Boston: Beacon Press.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge Falmer.

Raposo, I. (1997). *Não há bichos-de-sete-cabeças*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and social sciences* (2ª ed.). New York, London: Teachers College Press.

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia*. Great Barrington (Massachusetts): The Orion Society.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington (Massachusetts): The Orion Society.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Devon: Green Books.

---

---

Uzzel, D., Fontes, P., Jensen, B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., Davallon, J. e Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.

Volk, T. L. e McBeth, W. (1996). Environmental literacy in the United States. In H. R. Hungerford, W. J. Bruhm, T. L. Volk e J. M. Ramsey (Eds.). (2001). *Essential readings in environmental education* (2<sup>a</sup> ed.). (pp. 73-86). Champaign (Illinois): Stipes Publishing L.L.C.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia. The human bond with other species*. Cambridge: Harvard University Press.

**Resumo:** Vários estudos mostram que o impacto da Educação Ambiental(EA) na mudança de atitudes e comportamentos nos alunos não tem sido significativo, mesmo quando estes participam em projectos bem estruturados. Todavia, o sucesso desses projectos não pode ser desligado de uma multiplicidade de factores que determinam o desenvolvimento da consciência ambiental e a consequente vontade de agir na resolução de problemas do ambiente.

Neste artigo apresentam-se os resultados de uma investigação que procurou indagar, junto de professores especialmente motivados para a causa ambiental, quais os factores que os mesmos assumem mais ter contribuído para esse comprometimento. Para tal foram inquiridos 60 docentes de escolas e jardins de infância dos distritos de Lisboa e Setúbal e que implementam regularmente projectos de EA, com proveniência dos seguintes ciclos: 15 educadores de infância (Pré-Escolar), 15 professores do 1º Ciclo, 15 professores do 2º Ciclo e 15 do 3º Ciclo e Secundário.

A maioria dos inquiridos salientou a importância do contacto com a Natureza no decurso da infância e adolescência, o que confirmou os resultados de investigações similares efectuadas em outros países. Estes resultados obrigam a repensar a importância e os moldes de implementação das actividades de outdoor, tanto em contexto Escola como em contexto Família. E uma vez que o contacto com a Natureza parece contribuir para aumentar o interesse das pessoas pelas questões do ambiente, talvez constitua uma via importante para a sua adesão futura a projectos de EA desenvolvidos em contexto formal, aumentando assim a sua eficácia.

**Abstract:** Several studies show that Environmental Education doesn't promote significant changes in students' attitudes and behaviour, even when they participate in well structured projects. However the success of these projects is connected to many factors which influence environmental awareness and the consequent will to help solve environmental problems.

This article presents the results of a study done with teachers who are especially motivated to the environmental cause. They reveal the factors which influenced the teachers' concerns. Sixty teachers (fifteen from kindergarten, fifteen from the 1<sup>st</sup> Cycle, fifteen from the 2<sup>nd</sup> Cycle and fifteen from the 3<sup>rd</sup> Cycle and Secondary school) from the Lisbon and Setúbal districts, that regularly implement environmental projects, were interviewed for this study.

The majority of the teachers emphasized the relevance of contact with nature during childhood or adolescence, and confirmed the results of similar studies in other countries. These results suggest that we need to reflect on the relevance of outdoor activities and the implementation of



---

these in school and family contexts. Perhaps contact with nature can help promote the students support of environmental projects in the near future.

**Resumé:** Plusieurs études montrent que l'impact de l'Education pour l'Environnement sur les attitudes et les comportements des élèves n'a pas été significatif, même quand ceux-ci participent à des projets bien structurés. Cependant, le succès de ces projets ne peut pas être séparé d'une multiplicité de facteurs qui déterminent le développement de la conscience environnementale et la conséquente volonté d'agir pour résoudre les problèmes de l'environnement.

Dans cet article on présente les résultats d'une recherche qui a essayé de savoir, chez des professeurs spécialement motivés à la cause environnementale, quels étaient les facteurs qui avaient le plus contribué à cet engagement. Pour cela, on a interviewé 60 enseignants d'écoles et de maternelles des districts de Lisbonne et Setúbal, qui développent régulièrement des projets environnementaux : 15 professeurs de maternelle, 15 professeurs du 1<sup>er</sup> cycle, 15 professeurs du 2<sup>ème</sup> , 3<sup>ème</sup> cycles et du secondaire.

La majorité des enseignants interviewés a souligné l'importance du contact avec la nature pendant l'enfance et l'adolescence, ce qui est venu confirmer les résultats de recherches semblables effectuées dans d'autres pays. Ces résultats nous obligent à repenser l'importance et les moyens d'implémentation des activités outdoor, aussi bien dans le contexte de l'école que de la famille. Et vu que le contact avec la nature semble contribuer à un plus grand intérêt de la part des personnes envers les questions de l'environnement, qui sait si celui-ci ne constitue pas une voie importante pour une future adhésion à des projets d' Education Environnementale développés dans un contexte formel, ce qui augmenterait leur efficacité.

---

**Da  
Investigação  
às Práticas**

Estudos de  
Natureza  
Educativa

---

128

---