

EDUCAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: INTERROGAÇÕES INCONTORNÁVEIS

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: ESSENTIAL QUESTIONS

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: PREGUNTAS ESENCIALES

Marina Barros

Doutoranda CIE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

<http://orcid.org/0000-0002-6793-8867>

E-mail: marinabarros@fpce.up.pt

Rui Trindade

Professor Associado – Universidade do Porto.

<https://orcid.org/0000-0001-8740-5382>

E-mail: trindade@fpce.up.pt

Clara Vasconcelos

Professor- Universidade do Porto.

<https://orcid.org/0000-0002-4524-9788>

E-mail: cvascon@fc.up.pt

RESUMO

Neste texto reflete-se sobre as iniciativas relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a partir da análise de atividades propostas nos dois manuais escolares disponíveis no mercado livreiro português. Tendo por referência o conjunto de pressupostos e tensões conceituais relacionado com a EDS, verifica-se, num dos manuais, que as atividades propostas tendem a ser identificadas com atividades de Educação Ambiental, enquanto, do ponto das dinâmicas pedagógicas analisadas, se constata, nos dois manuais, que as suas atividades tendem a configurar-se ou como iniciativas de catequese cívica ou como iniciativas preocupadas em suscitar o ativismo circunscrito dos estudantes.

Palavras-chave: Educação para Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030 - Educação para Cidadania

ABSTRACT

This text reflects on initiatives related to Education for Sustainable Development (EDS), based on the analysis of activities proposed in the two school textbooks available on the Portuguese book market. Taking as a reference the set of assumptions and conceptual tensions related to the ESD, it is verified, in one of the manuals, that the proposed activities tend to be identified with Environmental Education activities, while, from the point of view of the pedagogical dynamics analyzed, it is verified, in both manuals, that their activities tend to be configured either as initiatives of civic catechesis or as initiatives concerned with arousing limited activism on the part of students.

Keywords: Education for Sustainable Development - Agenda 2030 - Education for Citizenship

RESUMEM

Este texto reflexiona sobre iniciativas relacionadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), a partir del análisis de las actividades propuestas en los dos libros de texto escolares disponibles en el mercado del libro portugués. Tomando como referencia el conjunto de supuestos y tensiones conceptuales relacionadas con la EDS, se verifica, en uno de los manuales, que las actividades propuestas tienden a identificarse con actividades de Educación Ambiental, mientras que, desde el punto de vista de la dinámica pedagógica analizado, se verifica, en ambos manuales, que sus actividades tienden a configurarse ya sea

como iniciativas de catequesis cívica o como iniciativas preocupadas por suscitar un activismo limitado por parte de los estudiantes.

Palabras-clave: Educación para el Desarrollo Sostenible; Agenda 2030; Educación para la Ciudadanía

INTRODUÇÃO

A reflexão que se partilha neste texto surge na sequência da tese de doutoramento que realizamos sobre o domínio da Educação para Desenvolvimento Sustentável (EDS). Uma reflexão que foi construída tendo por referência a análise das conceções e práticas que, em nome da EDS, se vão propondo e discutindo, as quais são abordadas a partir da análise de dois manuais escolares, relacionados com a disciplina de ‘Cidadania e Desenvolvimento’, uma disciplina que, em Portugal, a partir da promulgação do Decreto-Lei 55/2018, passou a fazer parte dos planos de estudo dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. No estudo que realizamos, analisam-se os dois únicos manuais escolares disponíveis no mercado livreiro português, relacionados com aquela disciplina, que propõem atividades para estudantes dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Não sendo esta a única via através da qual se pode promover a EDS¹, é, no entanto, através desta via que esta adquire uma visibilidade tão explícita quanto inédita, no sistema educativo português, já que o Desenvolvimento Sustentável no âmbito da referida disciplina, e de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), constitui um dos domínios que é obrigatório abordar em “todos os níveis e ciclos de escolaridade” (MONTEIRO, 2017, p. 7), a par das temáticas dos Direitos Humanos, da Igualdade de Género, da Interculturalidade, da Educação Ambiental e da Saúde.

Sendo esta uma primeira razão que visa justificar a análise dos referidos manuais escolares, importa valorizar uma outra que tem a ver com o estatuto destes manuais, enquanto instrumentos aos quais se atribui uma autoridade simbólica como instrumentos de recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1998). Ainda que não se possa afirmar que os manuais determinam as conceções e práticas dos professores, não se pode deixar de

¹ Para além das propostas que se enquadram na disciplina de ‘Cidadania e Desenvolvimento’, é possível identificarem-se quer iniciativas que se relacionam com alguns dos conteúdos das disciplinas que integram os planos de estudo dos diferentes anos de escolaridade, quer iniciativas que decorrem da candidatura das escolas a projetos de ação específicos, quer iniciativas que emergem das parcerias entre as escolas e associações ambientalistas, autarquias ou empresas no domínio do Ambiente, as quais podem ser de carácter curricular ou extracurricular.

assinalar a influência curricular e pedagógica que podem assumir, o que justifica que sejam objeto de análise quanto às concepções que perfilham sobre o Desenvolvimento Sustentável (DS), a EDS e os atos de ensinar e aprender. Pode considerar-se que se estes manuais escolares não permitem revelar a imagem nítida e ampla do campo que se estuda, permitem, no entanto, que nos confrontemos com algumas evidências que, em conjunto com os resultados de outras atividades de pesquisa, poderão contribuir para que aquela imagem se torne mais nítida e ampla.

Neste sentido, através da análise dos manuais visa-se contribuir para a constituição de um espaço de reflexão que foi organizado em função do seguinte conjunto de questões:

- a) Que concepções se revelam, através dos manuais analisados, sobre Desenvolvimento Sustentável e o modo como este se constitui como referência dos projetos de educação em contextos escolares?
- b) Que concepções curriculares e pedagógicas se manifestam através das atividades e das orientações que esses manuais propõem e como é que estas afetam a configuração dos projetos de EDS?
- c) Que potencialidades, equívocos e obstáculos se revelam através da reflexão e das propostas contidas nos manuais que permitem contribuir para uma reflexão sustentada sobre o desenvolvimento de projetos de EDS?

Trata-se de questões que decorrem do reconhecimento que o domínio da EDS é um domínio marcado por pressupostos e tensões diversas que serão objeto de reflexão na próxima secção deste texto.

Educação para Desenvolvimento Sustentável: Pressupostos e tensões

A utilização do termo «Desenvolvimento Sustentável» aparece, pela primeira vez em 1980, num documento designado por *Estratégia Global para a Conservação* (UNESCO, 2016), ainda que tenha sido no relatório *O Nosso Futuro Comum* (ONU, 1987), mundialmente conhecido por Relatório Brundtland², que se defende a possibilidade do desenvolvimento

² Brundtland corresponde ao nome da então primeira ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland, que foi a coordenadora da Comissão responsável pela redação do relatório.

poder atender “às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p. 41), uma das preocupações sobre as quais assenta o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Pese a sua importância na configuração do conceito de DS, o referido relatório não deixou de ser objeto de um conjunto de críticas. Para Jickling e Walls (2008) e Sachs (2017) uma das suas vulnerabilidades tem a ver com o modo como subordina as preocupações ambientais ao desenvolvimento económico. Uma segunda crítica, enunciada ainda por Jickling e Walls (2008), diz respeito à necessidade de não se poder ignorar, no documento em questão, a visão eurocêntrica de necessidades humanas, a qual explica a não inclusão das assimetrias das relações Norte-Sul como uma problemática estruturante na reflexão e nas ações que dizem respeito ao DS. Para além disto, Jickling e Wals (idem) concluem que a proposta de DS, avançada pelo Relatório Brundtland, constitui a expressão de uma estratégia de instrumentalização do referido conceito por parte das doutrinas políticas e económicas neoliberais.

O que esta abordagem crítica sobre o Relatório de Brundtland evidencia é que estamos perante um conceito que não pode ser dissociado das tensões ideológicas, dos interesses políticos e das leituras concetuais diversas que determinam o modo como DS tem vindo a ser objeto de apropriação por parte dos governos, das instituições e dos atores sociais e educativos. Trata-se de uma condição que não poderá ser negligenciada quando discutimos o DS e a EDS.

Apesar das controvérsias, o conceito de DS passa a ser, com o Relatório Brundtland, um tema da agenda internacional, estando na origem da assunção de compromissos posteriores, um dos quais se relaciona com a aprovação da Agenda 21, decorrente da Cimeira da Terra, em 1992, no Rio de Janeiro, onde estiveram presentes 108 chefes de Estado e de governos que subscreveram essa agenda, designada por Plano de Ação em prol de Desenvolvimento Sustentável (AGBEDAHIN, 2019; AKITA et al., 2005; MCKEOWN, 2002). Mais tarde, no ano 2000, a Assembleia Geral da ONU adota, através da Resolução 55/2, de 8 de setembro, a Declaração do Milénio, onde se propõem quer os oito objetivos que ficaram conhecidos por Objetivos do Milénio (ODM) quer as respetivas estratégias. Estamos perante um documento decisivo sob muitos aspetos, nomeadamente ao nível do processo de explicitação e de reconfiguração do conceito de DS que passa a ser

relacionado explicitamente com a erradicação da pobreza e da fome; o compromisso de universalização do ensino primário; a promoção da igualdade de género e do empoderamento das mulheres; a redução da mortalidade infantil; a promoção da saúde materna; o combate ao HIV/SIDA, à malária e outras doenças; a preservação da sustentabilidade ambiental e, finalmente, a promoção de parcerias globais para o desenvolvimento até 2015. São estes os oito objetivos que, desdobrados em 18 metas específicas, exprimem a dimensão e a amplitude política de um compromisso que congrega, em si e segundo (AMARO, 2003), cinco desafios: (i) o desafio da competitividade; (ii) o desafio da coesão social; (iii) o desafio da sustentabilidade; (iv) o desafio da diversidade e (v) o desafio relacionado com a regulação integrada e da vontade política quer à escala mundial quer também ao nível das escalas nacionais e locais.

Ainda que os resultados possam ter ficado aquém do esperado, o que se explica pela exigência dos desafios políticos em presença que, de um modo geral, põem em causa o conceito de desenvolvimento que tem servido de instrumento de dominação por parte dos países industrializados do Norte (idem), é necessário reconhecer que se formula uma nova abordagem acerca do DS, a qual teve implicações noutras cimeiras e noutros documentos.

Em 2002, realiza-se na cidade de Joanesburgo a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, onde, para além de se identificar o insucesso dos objetivos e das estratégias propostas na Agenda 21, se aprova o *Plano de Implementação da Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável*, o qual confere uma maior consistência ao conceito de DS, no momento em que o associa a uma visão integrada e holística dos pilares político, económico e ambiental (SACHS, 2017). Por fim, importa valorizar que é no mesmo plano que se ratificam as metas educacionais dos ODM (GÓMEZ, FREITAS, & CALLEJAS, 2007), o que pode ser visto como um momento decisivo do que, hoje, se designa por EDS.

Será, finalmente, em 2015, entre os dias 25 e 27 de setembro, que na Assembleia Geral da ONU se aprova a Resolução 70/1, intitulada *Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável*, a qual ficou conhecida, apenas, por Agenda 2030. É nesta resolução que se identificam os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

(ODS)³ e as suas metas específicas que, hoje, constituem a matriz em função da qual se define o DS e a EDS. Trata-se de um documento incontornável quer devido aos compromissos que propõe quer devido aos pressupostos que o alicerçam, os quais se definem em função de cinco «pês»: (i) Pessoas; (ii) Planeta; (iii) Prosperidade; (iv) Paz e (v) Parcerias (ONU, 2015). Neste sentido, através do conceito de DS que é proposto na Agenda 2030, reafirma-se a necessidade de preservar o planeta para as gerações futuras, através da produção e do consumo sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos recursos naturais (ONU, 2015). A prosperidade, deste modo, passa a ser definida através de uma relação que tem em conta a relação entre o progresso económico, social e tecnológico e o ambiente natural (idem), o que só é possível se formos capazes de investir na construção de sociedades justas e pacíficas, livres do medo e da violência (idem), onde se possa potenciar a dignidade humana e a equidade social (idem), erradicando a pobreza, a fome, a exploração, os preconceitos e estereótipos de todos os tipos que contribuem para perpetuar as desigualdades e as injustiças.

É perante a grandeza e amplitude de um tal desafio que faz sentido discutir a relação entre Educação e Desenvolvimento Sustentável, de forma a clarificar-se o que se entende por Educação para Desenvolvimento Sustentável (EDS). Ainda que se saiba que estamos perante uma problemática que não pode ser circunscrita, apenas, à sua dimensão educativa, não se pode recusar, no entanto, que há um conjunto de desafios educativos que, hoje, são suscitados pela Agenda 2030⁴ (idem).

Neste âmbito, e tendo em conta as propostas desta Agenda, importa chamar a atenção para o ODS4, Educação de Qualidade, onde se defende, para além da melhoria da qualidade das instalações, da melhoria da qualificação dos docentes, de medidas no

³ ODS1 - Erradicar a pobreza; ODS2 - Erradicar a fome; ODS3 - Saúde de qualidade; ODS4 - Educação de qualidade; ODS5 - Igualdade de género; ODS6 - Água potável e saneamento; ODS7 - Energias renováveis e acessíveis; ODS8 - Trabalho digno e crescimento económico; ODS9 - Indústria, inovação e infraestruturas; ODS10 - Reduzir as desigualdades; ODS11 - Cidades e comunidades sustentáveis; ODS12 - Produção e consumo sustentáveis; ODS13 - Ação climática; ODS14 - Proteger a vida marinha; ODS15 - Proteger a vida terrestre; ODS16 - Paz, justiça e instituições eficazes; ODS17 - Parcerias para a implementação de objetivos.

⁴ A relação entre Educação e Desenvolvimento Sustentável não emerge com a Agenda 2030. Na Cimeira do Rio já há referências à educação como força motriz do DS (Arima, Konaré, Lindberg, & Rockefeller, 2005), enquanto a Cimeira de Joanesburgo, como o referimos atrás se definem as implicações educativas dos ODM, afirmando-se, igualmente, que a EDS resulta de uma visão integrada das preocupações com o ambiente, com as pessoas e com o desenvolvimento (UNESCO, 2016).

domínio da Educação ao Longo da Vida, da valorização da qualidade da educação na 1ª infância, do alargamento da escolaridade obrigatória e do acesso a Cursos Profissionais ou ao Ensino Superior, se valoriza, numa das suas metas específicas, a meta 4.7, que se deve garantir uma educação que, em nome da promoção do desenvolvimento sustentável, deverá contribuir para a afirmação de “estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural”. Este é um objetivo congruente com uma afirmação através da qual, já antes, no parágrafo 25 da mesma Agenda, se defendia a necessidade de estabelecer um compromisso com uma

“educação de qualidade inclusiva e equitativa em todos os níveis de educação infantil, primária, secundária, terciária, técnica e vocacional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e capacidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente na sociedade” (ONU, 2015).

De um modo geral, estamos perante um compromisso onde se aponta mais para o desenvolvimento de iniciativas de carácter emancipatório do que propriamente de natureza assistencialista (MESA, 2011), o que, de algum modo, corresponde a uma primeira tensão a valorizar quando se reflete sobre a EDS.

Uma segunda tensão emerge da leitura que se pode produzir a partir da abordagem proposta por Caride Gómez (2000), quando este autor chama a atenção para dois modos de conceber a relação entre Educação e Desenvolvimento, um onde a educação é vista como consequência, efeito ou benefício do desenvolvimento e outro em que a educação é percecionada como fator decisivo para a promoção do desenvolvimento (CARIDE; MEIRA, 2004). Esta é uma tensão que emerge da anterior, permitindo confrontar as abordagens lineares acerca da relação entre Educação e Desenvolvimento, de pendor essencialmente tecnocrático, onde a Educação é vista como o resultado das opções que se assumem a partir do Desenvolvimento, com as abordagens que concebem uma tal relação de forma não-subordinada e não-linear (idem).

A partir da terceira tensão que identificamos, opõe-se uma visão circunscrita a uma visão mais ampla das iniciativas relacionadas com EDS, a qual se afirma através de duas

vias. Na primeira via da abordagem circunscrita da EDS confronta-se a perspectiva que tende a restringi-la aos projetos de educação escolar e a perspectiva que implica que se valorize, também, os contributos formativos relacionados com os espaços de educação não-formal ou as vivências educativas informais. Através da segunda via defrontamo-nos com a tendência de circunscrever as iniciativas de EDS às iniciativas relacionadas com o domínio da Educação Ambiental (EA) face a uma outra tendência onde a Educação Ambiental é vista como um domínio da EDS, o que obriga a que seja abordada de forma epistemológica e conceitualmente mais complexa, enquanto expressão de uma leitura e ação mais integrada e holística sobre o Ambiente que, de acordo com os pressupostos de uma tal abordagem, não dissocia uma tal leitura e ação das opções políticas, económicas, sociais e culturais que se assumem. Esta é, certamente, uma das questões mais pertinentes sobre a qual teremos de refletir, dado que se verifica que, para além das designações cunhadas pela ONU, como «Educação para Desenvolvimento Sustentável» e «Educação Ambiental», é possível identificarem-se, ainda, as seguintes designações: (i) «Educação para a Sustentabilidade» (TILBURY, 1995); (ii) «Educação para o Desenvolvimento das Sociedades Responsáveis» (SAUVÉ, 1996); (iii) «Educação *para/sobre/como* um Desenvolvimento Sustentável» (LIDDY, 2013) e «Educação *para/pelo/por* um Desenvolvimento Sustentável» (GABORIEAU, 2016); (iv) «Educação para uma Ecocidadania» (SAUVÉ, 2016) ou (v) «Educação Ambiental para a Sustentabilidade» (PEDROSO, et al., 2018), a designação utilizada no referencial elaborado pela Direção-Geral de Educação, conjuntamente com o Ministério do Ambiente, para servir como instrumento de apoio à nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, instituída pelo Decreto-lei nº 55/2018 de 6 Julho⁵.

A quarta e última tensão tem a ver com a relação dialética que se pode estabelecer entre os temas a abordar e as capacidades a desenvolver, no âmbito de EDS. Tendo como referência os três paradigmas pedagógicos propostos por Trindade e Cosme (2016), pode considerar-se que as iniciativas que se enquadram no “paradigma pedagógico da instrução” (p. 1032), ao poderem ser caracterizadas como iniciativas que privilegiam as

⁵ Neste caso é interessante referir que, na disciplina em questão, os domínios de «Desenvolvimento Sustentável» e «Educação Ambiental» são domínios singulares e autónomos, ambos obrigatórios para todos os anos de escolaridade. Apesar disso, não se elaborou nenhum referencial para o primeiro domínio referido atrás, tendo-se optado por construir o documento intitulado «Educação Ambiental para a Sustentabilidade».

“estratégias informativo-instrutivas” (MENEZES, 1999, p. 322), a fim de “ensinar ao indivíduo formas «adequadas» de se comportar, de pensar” (idem), tendem a valorizar, sobretudo, os temas relacionados com a EDS, a partir e em função dos quais se viabiliza um tal projeto formativo. Para o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE & COSME, 2016, p. 1032), a tendência é de sinal contrário, quando sobrevaloriza o desenvolvimento das competências cognitivas, relacionais e socioemocionais dos estudantes como um objetivo que tende a ser dissociado dos quadros conceituais e heurísticos de referência dos domínios da reflexão que estes estudantes produzem. É como se o ato de aprender correspondesse ao “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (BRUNER, 2000, p. 85), no âmbito de um processo onde se configura a opção por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que com o conhecimento factual (idem). Finalmente, através do “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE & COSME, 2016, p. 1032) define-se uma terceira tendência a partir da qual se defende que o ponto de partida de qualquer ação educativa é o que os alunos sabem e são, o que sendo condição necessária para dinamizar uma tal ação, não é, todavia, condição suficiente para alimentar um processo de formação que deve conduzir esses alunos a confrontar-se com um património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário (idem). Será em função de um tal confronto que se criam as oportunidades educativas para que os alunos desenvolvam, então, capacidades cognitivas, relacionais e socioemocionais, as quais lhes vão permitir realizar aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras (TRINDADE, 2021). Neste sentido, estas capacidades são vistas como o objetivo subordinado ao processo de apropriação daquele património, dado que não é tanto a valorização deste património que pode ser vista como um obstáculo ao seu desenvolvimento pessoal e social, mas o modo como se concebe, estabelece e dinamiza a relação entre os estudantes e o referido património.

Em termos da reflexão sobre a EDS, defendemos que, confrontando as três tendências sumariamente descritas com os pressupostos da Agenda 2030, constata-se que a tendência que se centra nas estratégias informativo-instrutivas (MENEZES, 1999) gera, sobretudo, iniciativas preocupadas com a catequese cívica dos alunos, o que significa que

estamos perante uma opção que não parece ser congruente com aqueles pressupostos, tendo em conta que a mesma colide com a possibilidade de estimular as competências de interpretação, compreensão, interpelação e de análise crítica da informação e das situações que suportam as ações proativas e sustentadas que os objetivos da Agenda 2030 exigem. Por seu turno, a segunda tendência que assume que as finalidades no domínio da EDS consistem em proporcionar o desenvolvimento destas e de outras capacidades não pode ser vista como uma alternativa consequente, tendo em conta que ao opor o desenvolvimento das capacidades e das atitudes dos alunos ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado se contribui para marginalizar este património como um fator potenciador daquele desenvolvimento. É como se o acesso ao mesmo pudesse constituir uma inevitabilidade decorrente do envolvimento dos alunos em momentos de debate e de partilha. cremos, por isso, que é a terceira alternativa, inspirada no paradigma da comunicação, que constitui a matriz curricular e pedagógica das iniciativas relacionadas com EDS. Trata-se de uma proposta que se vincula à ideia de que não é possível descontextualizar epistemológica e culturalmente o desenvolvimento das capacidades e das atitudes dos alunos. Estas capacidades e competências nem se desenvolvem no vazio, nem são passíveis de ser desenvolvidas em função, apenas, das suas experiências e saberes. Um e outros são decisivos como ponto de referência de um processo que exige que estes alunos não só se confrontem com outras leituras do mundo como, igualmente, com as formas de pensar e agir que sustentam e explicam tais leituras. Se a atividade e o protagonismo dos alunos são fatores de formação essenciais, o ativismo circunscrito ou o protagonismo que conduz à autossuficiência cultural são opções que tanto podem conduzir à militância cega como à vivência de simulacros de atividade cívica cujos efeitos, a existirem, se esgotam no fim dessa mesma atividade.

Em conclusão, foi a partir da reflexão acabada de propor, em função do conjunto de tensões enunciadas, que encontramos os referentes que enquadram o processo de análise que realizamos, de forma a podermos responder às questões que orientaram o projeto de pesquisa realizado.

As iniciativas relacionadas com Desenvolvimento Sustentável nos manuais escolares de Cidadania e Desenvolvimento

Os manuais escolares que analisamos, recordámo-lo, são manuais relacionados com a disciplina de «Cidadania e Desenvolvimento», constituindo os dois únicos manuais disponíveis, em Portugal, onde se propõem atividades para serem realizadas por estudantes dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. Ainda que se encontrem organizados de forma diferente, as atividades nele contidas dizem respeito a todos os domínios que têm a ver com aquela disciplina, um dos quais é o domínio do «Desenvolvimento Sustentável»⁶, tendo sido as atividades que se relacionam com este domínio que constituíram o objeto da análise que produzimos.

No caso do manual que, a partir deste momento, se designa por MCD1, as atividades propostas no domínio de DS relacionam-se com os seguintes temas: i) «Equilíbrio para a sustentabilidade»; ii) «Equipamentos eletrónicos»; iii) «Recursos piscícolas – sardinhas» e iv) «Água recurso e suporte de vida». Consta-se que cada atividade é apresentada numa única página, ainda que se possam encontrar páginas suplementares, onde se identificam os recursos que também poderão ser mobilizados. De um modo geral, a informação sobre cada uma das atividades encontra-se estruturada da seguinte maneira:

- no topo da página aparece informação sobre a designação da atividade, o domínio em questão, o tempo necessário para o desenvolvimento da mesma e a tipologia da atividade (“atividade de grupo”, “atividade individual” e “atividade individual e de grupo”);
- encontra-se, igualmente, uma caixa de texto com informação sobre o objetivo geral da atividade, as competências a desenvolver, bem como as possibilidades de trabalho interdisciplinar, identificando-se, assim, as disciplinas que podem ser mobilizadas para o efeito;

⁶ Os restantes domínios são os «Direitos Humanos», «Igualdade de Género», «Interculturalidade», «Educação Ambiental», «Saúde», «Sexualidade», «Media», «Instituições e Participação Democrática», «Literacia Financeira e Educação para o Consumo», «Segurança Rodoviária» e «Risco».

- No corpo do texto aparece uma secção informativa sobre os «Recursos necessários» para o desenvolvimento da atividade. Por fim apresenta-se o processo metodológico com a descrição sobre os «Passos da atividade» e o «Fecho da atividade». A secção intitulada «Extensão da atividade» permite desafiar os estudantes a dar continuidade ao desenvolvimento do tema proposto, seguindo-se, por fim, o espaço dedicado à «Avaliação» onde se propõe uma grelha de avaliação.

O outro manual, designado neste texto por MCD2, obedece a uma estrutura diferente, encontrando-se organizado, no domínio de DS, em função dos 5 «pês» propostos na Agenda 2030, de acordo com a seguinte ordem: (i) Pessoas; (ii) Prosperidade; (iii) Planeta; (iv) Paz e (v) Parcerias. Em cada um destes subdomínios é estabelecida a correspondência com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a estruturação das atividades obedece ao seguinte formato:

- cada subdomínio está organizado em tópicos cuja denominação corresponde ao título do ODS que o inspira. A título exemplificativo, no primeiro subdomínio, «Pessoas», temos os tópicos 1.1. - Erradicar a pobreza e a fome (ODS 1 e ODS 2); 1.2. - Saúde de qualidade (ODS 3); 1.3. - Educação de qualidade (ODS 4) e 1.4. - Igualdade de género (ODS 5).
- em cada um destes subdomínios identificam-se as suas metas e algumas informações;
- na parte final dos subdomínios, com exceção do último subdomínio – Parcerias, pode encontrar-se uma proposta de atividade denominada “Tu consegues”;
- As atividades propostas encerram com uma espécie de proposta de avaliação sumativa, intitulada «Confirma como agora és melhor cidadão»;
- Na banda lateral esquerda do corpo de texto surge o ícone gráfico dos respetivos ODS e caixas de texto com «curiosidades» estatísticas sobre cada um deles.

Para além disso, é possível encontrar, nos dois manuais, recursos, atividades e informação passível de ser consultado nas plataformas digitais que as editoras disponibilizam para apoio ao desenvolvimento das atividades propostas.

A análise dos manuais, tendo em conta as questões já enunciadas, centrou-se nas decisões curriculares e nas propriedades pedagógicas das atividades que os manuais propõem, onde se inclui a relação entre estas atividades e os recursos que são disponibilizados. O que se pretendia era compreender como é que nos dois manuais se estabelece a relação entre EDS e EA e quais as estratégias e dinâmicas das atividades aí propostas, de forma a avaliar-se até que ponto tais estratégias e dinâmicas são congruentes com os pressupostos que atrás definimos como aqueles que deverão orientar o trabalho de formação num domínio como é o da EDS.

Como resultado da análise realizada foi possível, então, identificar um conjunto de tendências e de problemáticas que constituem o nosso contributo para a reflexão sobre o referido domínio. Assim, de acordo com o procedimento anunciado, apresentam-se as conclusões referentes à análise do manual MCD1, começando-se por discutir o modo como neste manual se aborda a relação entre a EDS e a EA.

Como já foi referido, são quatro as atividades que se propõe relacionadas com DS. Uma delas, intitulada “Equipamentos eletrónicos” (SILVA & CANCELA, 2019, p. 70), subordina-se ao objetivo “Compreender o impacto de atividades humanas num contexto de recursos naturais” (idem) e encontra-se vinculada ao ODS12, «Produção e Consumo Sustentáveis». Uma segunda atividade, “Recursos piscícolas - sardinhas” (idem, p. 72), relaciona-se com o ODS14; «Proteger a vida marinha» e uma terceira atividade, “Água - recurso e suporte de vida” (idem, p. 75), dizem respeito ao ODS6, «Água potável e saneamento». A quarta atividade, que é, no manual em questão, a atividade inicial referente ao domínio de DS, intitula-se “Equilíbrio para a Sustentabilidade” (idem, p. 68) e não corresponde a nenhum ODS específico.

Perante esta leitura, verifica-se que só três ODS, entre os dezassete que são propostos na Agenda 2030, é que são valorizados e que estes se encontram vinculados ao domínio da EA. Para além disso, no manual em análise, propõe-se um quadro (antes de se apresentarem as atividades), intitulado “Domínios trabalhados nas atividades” (idem, pp. 21-23), onde se identificam as possíveis interseções que se podem estabelecer entre os vários domínios com os quais aquelas atividades se encontram relacionadas. Verifica-se que, por um lado, as quatro atividades atrás referidas (15, 16, 17 e 18) são consideradas como atividades comuns ao DS e à EA e, por outro, que as atividades 19, 20, 21 e 22,

enquadradas no domínio da EA, são vistas como atividades que dizem respeito, também, ao DS⁷. Como se constata, o vínculo entre DS e EA é um vínculo que contribui para que afirmemos que DS se subordina às preocupações da EA. Trata-se de uma conclusão que é reforçada, ainda, pelo facto de não haver qualquer referência à articulação entre DS e as atividades que dizem respeito aos domínios dos Direitos Humanos, da Igualdade de Género, da Interculturalidade, da Saúde e, entre outros, das Instituições Democráticas que são domínios que remetem para outros dos ODS da Agenda 2030.

A segunda problemática tem a ver com a análise das opções curriculares e pedagógicas subjacentes às atividades propostas no manual. Neste âmbito, considera-se, por exemplo, que uma atividade como «Equilíbrio para a Sustentabilidade» se define em função de um conjunto inicial de momentos em que prevalece a ação prescritiva do professor, de forma a “conduzir os alunos à identificação dos três pilares da sustentabilidade” (idem, p. 68), a verificar se estes são capazes de realizar tal identificação e, finalmente, a “concluir que o desenvolvimento sustentável resulta da interseção dos três pilares” (idem). A partir daqui os momentos subsequentes definem-se em função da atividade dos alunos, tendo estes de ler um texto, consultar links e analisar “a questão-problema na perspetiva do pilar da sustentabilidade em que têm trabalhado” (idem), para além de terem de “registar todos os aspetos que considerem importantes e que possam ser argumentos para a discussão” (idem). Em seguida, a atividade encerra com um debate entre os grupos, o registo das conclusões e a construção de um painel onde se publicitem as mesmas.

Até que ponto é que não estamos perante uma situação pedagógica contraditória?

Pode não o ser, se se entender que a prescritividade docente da primeira parte da atividade é assumida como condição da atividade discente na segunda. Uma situação corrente nas situações letivas subordinadas ao paradigma da instrução, quando os professores, após protagonizarem uma ação pedagógica em que depois de difundirem informação, deixam os seus alunos entregues, posteriormente, a tarefas onde se espera

⁷ A atividade 20, domínio de EA, “Oceano - invasão do microplástico” (Silva & Cancela, 2019, p. 80) é uma atividade que, de acordo com o manual em questão, diz respeito ao domínio dos «Media» e «Literacia Financeira». Por sua vez, a atividade 21, “Economia verde - uma economia circular” (idem, p. 82) é considerada como uma atividade que também envolve o domínio dos «Media».

que estes apliquem o conhecimento divulgado. Numa segunda hipótese, onde parece prevalecer a valorização do vínculo com o paradigma da aprendizagem, pode considerar-se que a primeira parte da atividade é pouco relevante porque não determina o que se realiza na segunda. Neste sentido, será a análise da situação-problema a única atividade que é relevante e decisiva quanto ao seu impacto formativo, ainda que só o acesso aos trabalhos dos alunos e aos modos como estes os produziram é que nos permitiriam resolver o problema que propusemos, dado que só a análise dos mesmos e das estratégias utilizadas por alunos e docentes é que permitiria revelar qual o tipo de envolvimento dos primeiros nas tarefas e se um tal tipo de envolvimento favorecer o seu protagonismo ou, antes, as respostas culturalmente subservientes. Sem esta informação, restou-nos, apenas, analisar a grelha de avaliação que se propõe no manual, uma grelha idêntica para qualquer uma das suas 52 atividades, na qual se propõem critérios que avaliam, apenas, as capacidades e as atitudes dos alunos. Perante estes dados, e independentemente de uma análise mais detalhada sobre este assunto, pode afirmar-se que no manual em análise se desvaloriza a natureza e especificidade dos conhecimentos mobilizados, confirmando-se que é o do desenvolvimento daquelas capacidades e atitudes que parece constituir o objetivo prioritário dos seus autores.

As restantes atividades, apesar das suas especificidades, são atividades que suscitam interrogações equivalentes acerca da relação dialética que se estabelece, ou não, entre os conteúdos, por um lado, e as capacidades e atitudes, por outro, enquanto relação que condiciona as opções curriculares e pedagógicas que se propõem.

Perante o manual MCD2 (LUÍS & VERGUEIRA, 2019) seguiram-se os mesmos procedimentos ao nível da análise, lembrando-se que a sua estruturação, em termos do domínio de DS, é diferente do manual anterior, já que se encontra organizado em função dos cinco «pês», o que pressupõe que as atividades propostas assumem a pretensão de abordar todos os ODS. Na verdade, o que se constata é que no subdomínio «Pessoas» se divulga informação sobre os primeiros cinco ODS, a qual acaba por não ser mobilizada, na sua totalidade, no único exercício que o manual propõe que os alunos realizem. Este consiste na realização de uma primeira tarefa através da qual se apela à capacidade dos alunos identificarem informação explícita de um excerto de um texto jornalístico. A segunda tarefa é mais complexa e obriga-os a envolverem-se num processo de

interpretação que os conduz a selecionar a informação pertinente e a refletir sobre a mesma, o que é mais um exercício de leitura circunscrito do que uma atividade de pesquisa.

No subdomínio «Prosperidade», o qual engloba os ODS 7, 8, 9, 10 e 11, divulga-se, de forma parcimoniosa, como no subdomínio anterior, informação relacionada com estes ODS. Mais uma vez, na única atividade que se propõe, essa informação não é mobilizada, solicitando-se que os alunos efetuem “uma pesquisa baseada na questão: ‘Que medidas podemos tomar para tornar a cidade mais sustentável?’” (idem, p. 54).

No outro subdomínio, o do «Planeta», relativo aos ODS 6, 12, 13, 14, 15, a atividade final implica: (i) a realização de um exercício de cálculo da pegada hídrica de cada aluno, a partir da consulta de um *site*; (ii) a elaboração de uma lista de produtos alimentares que os alunos consomem diariamente, de forma, igualmente, a calcular, através da consulta a um outro *site*, a água que é necessária para os produzir e (iii) a justificação da frase que se passa a transcrever “precisamos do oceano ou o oceano precisa de nós” (idem, p. 58).

No subdomínio «Paz», referente aos ODS 16, Paz, a atividade que se propõe solicita que os alunos acedam a um outro *site* para poderem selecionar dois países à sua escolha, “com diferentes resultados de Índice Global de Paz (IGP)” (idem, p. 59), e comparar “os 23 indicadores qualitativos e quantitativos que medem o referido IGP” (idem).

No último subdomínio, «Parcerias», referente ao ODS 17, não se propõe qualquer tipo de atividade.

Perante estes dados concluímos que tanto a primeira como a segunda atividade se encontram reféns dos princípios que sustentam o “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE & COSME, 2016, p. 1032), no momento em que se parece acreditar que a divulgação da informação é suficiente para provocar as aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos alunos. Para além disso, defrontamo-nos, nas atividades propostas, com um exercício relacionado com o DS que, na nossa perspetiva, aliena os alunos de duas maneiras, quando elege como objeto da sua reflexão uma realidade estranha e extrema e, por isso, quando os conduz a promover uma reflexão abstrata.

Perante a atividade do subdomínio «Paz» teremos de perguntar o que é que se pretende com esta tarefa? O que se faz da informação que os alunos possam recolher? Como é que este tipo de exercício pode afetar as suas perspetivas sobre a paz e o seu modo

de agir em prol da mesma? São questões para as quais não temos respostas, o que, em si, constitui um problema.

Finalmente, as atividades do subdomínio «Planeta» parecem-nos ser mais adequadas aos princípios curriculares e pedagógicos que atrás consideramos ser congruentes com o modelo de EDS que temos vindo a propor. Neste caso, não se corre o risco de alienar os alunos, já que estes refletem sobre uma realidade que lhes diz respeito, a sua relação com a água. Neste sentido, cria-se uma oportunidade de desenvolvimento da sua literacia, dado que a informação e a reflexão que poderão protagonizar tanto os estimula a refletir sobre acontecimentos que lhes dizem respeito como sobre as possibilidades de repensar a sua posição face aos mesmos, ainda que não possamos ignorar o tipo de avaliação que o manual propõe, a qual não é congruente com as atividades que são propostas aos alunos.

Neste âmbito, o da avaliação, o manual MCD2 propõe-se uma tarefa intitulada “Confirma como agora és melhor cidadão” (LUÍS & VERGUEIRA, 2019, p. 61), o qual consiste numa série de exercícios de identificação das respostas verdadeiras ou falsas, de correção das segundas, de seleção de afirmações corretas, do enquadramento correto dos ícones dos ODS no respetivo «pê» e, para terminar, uma tarefa de interpretação de um texto sobre o tema «Comércio Justo» que permitam que os alunos definam o que é este tipo de comércio e, posteriormente, que justifiquem “o comércio justo contribui para o desenvolvimento sustentável” (idem, p. 62). Perante esta descrição constata-se que há evidentes contradições curriculares e pedagógicas no manual em análise, as quais parecem revelar, apesar de tudo, que é a visão instrucionista da EDS. Daí que se considere que, exceto num caso, estamos perante atividades que circunscrevem o trabalho dos alunos à procura de informação, a qual lhes permite, mais do que explorar perspetivas e confrontar-se com problemas, realizar os exercícios que lhes são propostos.

Em síntese, se neste manual, ao contrário do anterior, o DS não é subsumido aos projetos de EA, defendemos, no entanto, que a estruturação em torno dos 5 «pês», sendo promissora, não se revelou, só por si, como uma condição capaz de suscitar a abordagem holística e sistémica que se exige das iniciativas relacionadas com EDS.

Finalmente, e perante os resultados do trabalho realizado, podemos concluir que a análise dos manuais evidenciou que o conceito de DS proposto na Agenda 2030 está longe

de ser objeto do consenso necessário. Cremos que a tendência de subordinar EDS à EA pode revelar, provavelmente, a resistência ideológica em aceitar que DS implica uma transformação que não pode ser circunscrita, apenas, ao das mudanças das atitudes e hábitos dos cidadãos. O que está em jogo é a necessidade de se pensar a vida em sociedade e as relações de forma mais democrática e cosmopolita e dos projetos educativos assumirem tais objetivos como uma referência estruturante dos mesmos. Neste sentido, os manuais parecem revelar o peso, ao nível do DS, da persistência quer das idiosincrasias que sustentam as ações remediativas quer do modelo curricular e pedagógico instrucionista, ainda que seja necessário reconhecer algumas tentativas, contraditórias, de romper com o mesmo.

Referências bibliográficas

AGBEDAHIN, Adesswa Vanessa. Sustainable Development, Education for Sustainable Development and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence and future. **Sustainable Development**, pp. 669-680, 2019.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação. **Cadernos de Estudos Africanos** (4), 35-70, 2003.

ARIMA, Akito; et al. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014** (Documento Final - Plano Internacional de Implementação). Brasília: UNESCO, 2005.

BERNSTEIN, Bernstein. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CARIDE, José António; MEIRA, Pablo Ángel. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

GABORIEAU, Isabelle. Acompanhar Dinamizadores de Iniciativas Globais no Contexto do DS e da EDS: Porquê e como? Um exemplo no Ensino Agrícola. In DIEMER, Arnaud; MARQUAT, Christel (Dir.), **Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Desafios e Controvérsias**. Lisboa: Instituto Piaget, 2016, p. 257-276.

GÓMEZ, José António Caride; et al. **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade**. Porto: Profedições, 2007.

JICKLING, Bob; WALSH, Arjen E. J. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. **Journal of Curriculum Studies**, 40 (1), pp. 1-21.

LIDDY, Mags. EDUCATION ABOUT, FOR, AS DEVELOPMENT. *Policy & Practice: A Development Education Review* (17), 27-45, 2013.

LUÍS, João; VERGUEIRA, Teresa (2019). *Cidadania e Desenvolvimento 3º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

MCKEOWN, Rosalyn (2002). *Education for Sustainable Development a Toolkit - version 2*. Obtido de <http://www.edstoolkit.org>

MENEZES, Isabel. *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA, 1999.

MESA, Manuela (2011). Evolución y Futuros Desafios de la Educación para el Desarrollo. *Educación Research Global*, Numero cero, 121-140, 2011.

MONTEIRO, Rosa (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

ONU. *Report of the World Commission on Environment and Development "Our Common Future"*. Nairobi: General Assembly 42/427, 1987.

ONU. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015

PEDROSO, José Vítor; et al. *Referencial de Educação Ambiental e para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

SACHS, Jeffrey D. *A Era do Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Actual, 2017.

SAUVÉ, Lucie. Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal Environmental Education*, 1, 7-34, 1996.

SAUVÉ, Lucie. Quais os Fundamentos de uma Educação para a Ecocidadania. In DIEMER, Arnaud; MARQUAT, Christel (Dir.), *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Desafios e Controvérsias*. Lisboa: Instituto Piaget, 2016, p. 129-147.

SILVA, Graça; CANCELA, Rui. **3º CICLO - CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO: ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA**. Leya Educação, 2019.

TILBURY, Daniella. Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of Environmental Education in the 1990s. *Environmental Educations Research*, 1 (2), 195-212, 1995.

TRINDADE, Rui. **O contributo da Psicologia da Educação e o desenvolvimnto de projetos de formação de profissionais de educação: Exigências e possibilidades**. Porto: Mais Leituras, 2021

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das reflexões pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. **Revista Diálogo Educacional**, 16 (50), pp. 1031-1051, 2016

UNESCO. **Global Education monitoring Report. Education for People and Planet. Creating Sustainable futures for all**. Paris: UNESCO Publishing, 2016.

AUTORES

Marina Barros

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Rua Alfredo Allen,

4200-135 Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6793-8867>

Telefone: +351 965590081

E-mail: marinabarros@fpce.up.pt

Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Rua Alfredo Allen,

4200-135 Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8740-5382>

E-mail: trindade@fpce.up.pt

Clara Vasconcelos

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

Rua do Campo Alegre,

4169-007 Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-9788>

F-mail: cvascon@fc.up.pt

Recebido em: 31/05/2023

Parecer em: 07/06/2023

Aprovado em: 20/06/2023