



Estado da Educação 2020

Edição 2021



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

The background features several thick, curved red lines that sweep across the page from the top and left towards the bottom right. These lines are layered, creating a sense of depth and movement. The overall aesthetic is clean and modern, with a strong emphasis on the color red.

**Estado da
Educação 2020**

Edição 2021

Introdução	4
PARTE I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	12
Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais	12
Estratégia Europa 2020 Metas da Educação e Formação	12
Agenda 2030 Para uma educação de qualidade	26
Indicadores para Portugal	34
População, qualificação e emprego	35
Frequência da educação formal	48
Primeira infância e educação pré-escolar	52
Ensino básico crianças e jovens	60
Ensino secundário jovens	68
Ensino pós-secundário e ensino superior	78
Educação e formação de adultos	96
Recursos humanos	102
Recursos financeiros	114
Recursos para a aprendizagem	134
Equidade	140
PARTE II EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: ESTUDOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	150
Educação em tempo de pandemia	152
PARTE III TESTEMUNHOS	169
1. A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas João Costa	170
2. No tempo em que víamos a cidade pelas janelas Daniel Gorjão	174
3. À procura do tempo perdido Catarina Ferreira	180
4. Tornei-me preguiçoso Roberto Martins	184
5. O ensino na pandemia: uma tragédia ou um ímpeto à mudança? Mariana Calado	186
6. Uma família numerosa confinada! Flashback Paula Sofia Pereira	190
7. Foi neste ESPAÇO que vivemos, desde 13 de março de 2020 Maria Celeste Gonçalves Simões de Sousa	194
8. A Escola como aluna da pandemia Mafalda Lapa	200
9. A educação enquanto esperança em ação Elsa Cerqueira	204
10. A Pandemia na Escola: a experiência e o olhar de uma psicóloga sobre as dificuldades e oportunidades Ana Branco	212
11. ... será que vamos ficar melhor? Adelino Calado	218
12. O Alto Comissariado para as Migrações e a Educação - Que papel face à pandemia COVID-19 José Reis	222
13. O estado da educação no mundo dos media globais Nuno Artur Silva	226
PARTE IV REFLEXÕES	232
1. A Pandemia, a Pedagogia e o Futuro Ana Maria Bettencourt	234
2. E agora? O que os tempos da pandemia me ensinaram. Reflexões de uma pedopsiquiatra a partir do que aprendeu com estes tempos de pandemia Ana Vasconcelos	246
3. Que futuro para a educação pós pandemia? Um balanço projetivo António Dias de Figueiredo	252
4. Brincar e ser ativo na escola em tempos de pandemia Carlos Neto	260
5. Analisando desigualdades e competências digitais em tempos de pandemia Cristina Ponte e Teresa Sofia Castro	274
6. Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania Inês Tavares e Renato Miguel do Carmo	282
7. Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: proposições para a construção de outra escola José Matias Alves	288
8. Pandemia e vulnerabilidade dos estudantes do ensino superior: reflexões Leandro S. Almeida	300
9. Escola, educação ambiental e crises múltiplas: notas para um futuro juvenil Luísa Schmidt, João Guerra e Leonor Prata	308
10. A importância do apoio aos docentes do ensino superior no cenário pós-pandémico: lições da pandemia Manuel João Costa	318
11. Desigualdades e antinomias em tempos pandémicos. Notas sobre o ano de 2020 Manuel Pinto	326
12. A saúde mental dos alunos e dos profissionais na escola: Escolas como ecossistemas de bem-estar, saúde e aprendizagem Margarida Gaspar de Matos, Sofia Ramalho, Osvaldo Santos e Tiago Pereira	332
13. Educação em tempos de crise: o que a pandemia já nos mostrou Maria Assunção Flores	342
14. Os efeitos da pandemia no ensino superior: um balanço provisório Pedro Teixeira e Maria José Sá	350
15. As escolas também “aprendem”! Rui Canário	356
Referências bibliográficas	360
Glossário	365
Siglas e Acrónimos	370

9

Escola, educação ambiental e crises múltiplas: notas para um futuro juvenil

Luísa Schmidt¹, João Guerra² e Leonor Prata³

No dia 11 de março de 2020 foi definitivamente reconhecida a pandemia da COVID-19 pela Organização Mundial de Saúde. Nessa altura, um artista publicou um *cartoon* editorial na revista canadiana *The Hamilton Spectator* que ilustrava uma cidade a preparar-se para o embate da onda pandémica com medidas sanitárias. Atrás dessa onda surgia outra, ainda maior, etiquetada como 'Recessão'. Esta imagem foi partilhada de forma viral nas redes sociais, com versões de ondas sucessivas (e.g., 'Alterações Climáticas', 'Colapso da Biodiversidade'), mobilizadas por ativistas, num processo artístico colaborativo virtual criativo que não deixou de fora o próprio autor original.

(Mackay, 2020⁴)

Introdução

As ondas sucessivas que no *cartoon* invadem a cidade (*i.e.*, COVID-19, recessão económica, alterações climáticas, colapso da biodiversidade, recessão económica) são uma metáfora que aponta para as sinergias destrutivas criadas pela multiplicação de crises que hoje enfrentamos. Esta metáfora sublinha a importância de ultrapassar uma visão que tendia a considerar apenas a crise sanitária, esquecendo o potencial destruidor do cruzamento das várias crises em diversas ordens e abrangências (Phillips *et al.*, 2020). Com efeito, perante as repercussões complexas da pandemia da COVID-19, as vulnerabilidades das sociedades atuais tornaram-se ainda mais evidentes, reforçando-se a necessidade do desenvolvimento de estratégias de planeamento comunitário sustentável e integrado (Newell & Dale, 2020). Para isso, tornou-se crucial o desenvolvimento alargado e disseminado de processos participativos e multissetoriais de proximidade que permitissem identificar riscos e monitorizar estratégias de adaptação e mitigação, de acordo com vulnerabilidades geográficas e sociais específicas (WHO, 2021a).

Nesta linha, e dadas as abruptas transformações sociais, económicas e políticas que se instalaram, a pandemia e os seus efeitos assumiram um duplo papel nas escolas e nas comunidades escolares. Por um lado, aceleraram o processo de digitalização já em curso com a progressiva introdução de estratégias pedagógicas inovadoras, como são exemplo a *gamification*, ou a utilização de aplicações eletrónicas em sala de aula. Por outro lado, agravaram as, também já

¹ ICS-ULisboa.

² ICS-ULisboa.

³ ICS-ULisboa.

⁴ Disponível em: <https://i0.wp.com/mackaycartoons.net/wp-content/uploads/2020/03/2020-03-11revised3.jpg?resize=768%2C595&ssl=1>

conhecidas, fragilidades e desigualdades presentes no sistema educativo. Por exemplo, as desigualdades no acesso a equipamentos e à internet por parte de alunos em situações sociais mais vulneráveis, inclusivamente no que respeita às limitações das próprias habitações. Ou, a outro nível, a falta de literacia digital que se acentua nas faixas etárias menos jovens, mas ainda com responsabilidades educativas, como é o caso de alguns professores (Vieira & Ribeiro, 2021, p. 35). Na escola, como sublinham Vieira e Ribeiro, “o ensino remoto de emergência não terá apenas aprofundado desigualdades de origem, mantendo as vantagens para os alunos provenientes de agregados familiares com maior escolarização. Também os professores acusaram lacunas de formação nesta área, ao terem de adaptar metodologias e materiais de ensino para o digital” (*Ibidem*).

Ora, numa área de experimentação e criação de sentido crítico como é o da Educação Ambiental que, em larga medida, depende da Natureza vivida e experimentada, todas estas dificuldades aumentaram à medida que as atividades migraram do espaço exterior para o interior, e das salas de aulas para as salas de estar no seio das famílias. Neste contexto, as novas regras de saúde pública impostas pela pandemia exigiram de todos (professores, alunos, famílias...) um esforço de adaptação inusitado que não deixou de ter efeitos perversos nos processos de ensino-aprendizagem: nos diversos níveis de ensino, a maioria dos alunos indicou estar a aprender menos durante as aulas à distância. Apesar disso, talvez não sejam de descurar algumas vantagens que a inovação imposta por este “ensino remoto de emergência” proporcionou. Desde logo, a concretização de mais ofertas escolares em territórios que delas careciam, como é o caso de grande parte do interior rural. Depois, a potencialmente mais facilitada articulação de contextos e necessidades familiares e pessoais proporcionada pela flexibilidade de horários e por meios e contextos de trabalho alternativos.

Sinergias entre crises e respostas na área educativa

Tal como a pandemia, as alterações climáticas (AC) têm vindo a gerar impactos na saúde humana, não só diretos – através do aumento e da intensificação de fenómenos climáticos extremos –, como indiretos – pela incidência de doenças através de novos vetores, e/ou pela destabilização da segurança de sistemas agroalimentares e de água potável, etc. (WHO, 2021a). Como resposta, tornam-se cada vez mais importantes as estratégias de adaptação e mitigação às AC, que desenvolvem espaços urbanos verdes e mobilidade ativa e sustentável, reduzem a poluição, aumentam a capacidade de regulação de temperaturas nas zonas urbanas, melhoram a qualidade do ar e defendem a saúde pública, em particular, dos grupos mais vulneráveis: crianças e idosos (WHO, 2021b). À escala nacional, existe desde 2015 uma Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (ENAAAC, 2020) e uma rede de municípios que desenvolveram processos de adaptação às AC⁵, envolvendo vários atores locais, incluindo escolas.

No entanto, perante os impactos socioeconómicos da crise sanitária a que assistimos desde o primeiro trimestre de 2020, verificou-se, nas respostas políticas mais imediatas, uma tendência preocupante para descurar os imperativos socioambientais. Facto que, de alguma forma reverteu, ou atrasou, os compromissos assumidos pelos Estados no âmbito do Acordo de Paris e da Agenda 2030 (*United Nations Department of Economic and Social Affairs - UNDESA, 2020*). Daí que, apesar dos períodos de confinamento terem resultado nalguns sinais de melhoria ambiental mais imediatos (e.g., aumento da qualidade do ar devido à redução de emissão de gases poluentes), seja crucial considerar de forma holística as consequências complexas e multiplicadoras da pandemia para melhor compreender o processo e saber como enfrentá-lo.

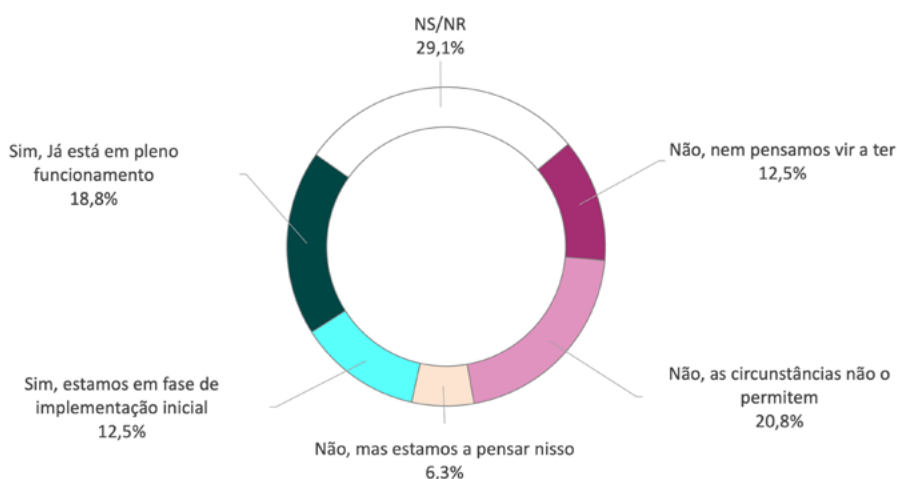
No caso de Portugal, como noutros contextos geográficos, para além das consequências óbvias na saúde humana e na economia, a pandemia gerou um aumento na produção de resíduos de uso único (plásticos e outros), para além de terem aumentado as dificuldades de os sistemas de gestão de resíduos procederem à sua recolha, processamento e circularidade. A isto juntam-se outros problemas de carácter mais estrutural, sobretudo ligados à falta de qualidade das habitações (para onde o confinamento enviou os cidadãos) e ao ciclo vicioso de ineficiência energética e térmica do edificado que, conjugado com a pobreza energética, multiplica o desperdício energético e a incapacidade em lidar com ondas de calor e de frio (Schmidt, 2020).

Reconhecendo a urgência de uma resposta efetiva às múltiplas crises que enfrentamos, a União Europeia reforçou o compromisso político e económico para a sustentabilidade com o Pacto Ecológico Europeu, aliando-o à recuperação pós-crise através do *NextGenerationEU*. Trata-se de um plano integrado de recuperação que reconhece que os desafios geracionais com que nos deparamos — as transições ecológica, energética e digital — tornaram-se, com a pandemia, ainda mais prementes, embora também mais difíceis de cumprir. A recuperação preconizada pela Comissão Europeia procura, por isso, avançar rapidamente com essa tripla transição (Comissão Europeia, 2020). Em consonância, o XXII Governo Constitucional apresentou o *Plano de Recuperação e Resiliência* (Ministério do Planeamento, 2021), que assenta nos mesmos princípios.

⁵ Disponível em: www.adapt.local

Que papel está, então, reservado à escola neste processo imbricado e complexo? De acordo com um inquérito aplicado em 2020 pelo OBSERVA (Observatório de Ambiente, Território e Sociedade) e pela Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) a promotores e especialistas de Educação Ambiental em Portugal, a maioria dos inquiridos declarou que pouco tinha sido feito – e mesmo pensado – para enfrentar os desafios da pandemia. Com efeito, como se verifica nos dados expostos na Figura 1, apenas 18,8% dos inquiridos declararam estar já a desenvolver algum projeto especificamente pensado e direcionado para os efeitos pandémicos e não mais de 12,5 % estavam a preparar algo nesse sentido (Guerra, Schmidt & Prata, 2022).

Figura 1. Existência de algum projeto específico para lidar com a pandemia?



Fonte: Inquérito de Educação Ambiental na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (EA2CPLP), 2019

Esta situação está longe de ser uma exceção, mesmo ao nível europeu. Num relatório coordenado pelo Comité de Cultura e Educação do Parlamento Europeu, que identificou os efeitos e respostas ao contexto pandémico, verificou-se que até ao advento da pandemia da COVID-19, nenhum país da União Europeia tinha desenvolvido estratégias educativas de mitigação e adaptação a crises que implicassem a suspensão da educação presencial (Van der Graaf *et al.*, 2021). Pelo contrário, na Europa (e quiçá na generalidade dos países), o processo de decisão nesta área foi fundamentalmente reativo, focado nas questões sanitárias, raras vezes incluindo mecanismos de consulta a entidades e especialistas educativos e, ainda menos, a vozes e *stakeholders* da juventude. Daí que, pelo menos em Portugal, o tempo de resposta e as orientações das instituições que, de alguma forma, se relacionam com a educação não tenham acompanhado o ritmo pandémico e as necessidades de resposta das comunidades educativas, o que as levou a agir em difíceis condições de incerteza.

Com efeito, no período pandémico assistimos, sobretudo, a um cenário de improvisação, em que foi necessário adaptar o sistema de ensino a medidas de contenção, sem que antes estivessem reunidas condições materiais e tecnológicas para garantir resultados. Em particular, ao contrário do que se verificou em países como a Finlândia, que já integrava uma abordagem tecnológica mista no seu sistema de ensino (Martins, 2020), as escolas portuguesas defrontaram-se com a falta de recursos e competências digitais (Ministério do Planeamento, 2021), num contexto em que o acesso a tecnologias de informação em espaço escolar e domiciliar era e é marcadamente desigual. O resultado não poderia, pois, ser outro que não o agravar dos desequilíbrios que configuram a sociedade portuguesa, “ainda marcada pelas suas fortes e duradouras desigualdades sociais, intranacionais e no país como um todo, quando e cada vez mais, a coesão social europeia e as agendas internacionais do desenvolvimento humano e sustentável são tomadas como os principais horizontes referenciais do desenvolvimento” (Mauritti *et al.*, 2019, p. 121).

Em suma, o “novo normal” educativo decorrente da pandemia:

- i) (re)forçou a integração de tecnologias de informação e comunicação;
- ii) salientou a importância de estratégias educativas e escolares que não descurem a mitigação de desastres e a preparação para os enfrentar;
- iii) revelou fragilidades nos *curricula* e nas estratégias de avaliação (Cahapay, 2020).

Nesta ótica, importa considerar a modernização da infraestrutura digital educativa e a incorporação de metodologias mistas de ensino, assim como reavaliar o planeamento e a integração curricular, os métodos de avaliação e a dimensão das turmas (Martins, 2020).

A alteração dos calendários escolares terá sido o primeiro passo para pôr em prática tais inovações pedagógicas e curriculares, potenciando, como se exigia, uma mobilização de medidas de avaliação contínua nos períodos de confinamento (Costa, Almeida & Viana, 2020). Talvez por isso, no âmbito da “modernização do sistema educativo português” previsto no *Programa de Recuperação e Resiliência* (Ministério do Planeamento, 2021), se assumiu o papel crucial das infraestruturas tecnológicas e dos instrumentos e transformações digitais nos processos educativos e pedagógicos, assim como dos ganhos na recuperação, na qualificação e na resiliência do sistema que isso representa.

As vulnerabilidades das comunidades educativas

No que diz respeito à avaliação do impacto da COVID-19 nas comunidades educativas, seja ao nível nacional (CNE, 2021), europeu (Van der Graaf *et al.*, 2021), ou internacional (Agaton & Cueto, 2021), verifica-se que as assimetrias sociais pré-existent condicionaram, em grande parte, a sua capacidade adaptativa, bem como das famílias em geral, contribuindo para o agravamento das desigualdades sociais. Pelo mesmo diapasão alinha o Índice de Risco Climático nas Crianças, lançado pela UNICEF no advento da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima - COP26 (UNICEF, 2021), segundo o qual as alterações climáticas são outro fator de injustiça social que se agiganta quando as crianças estão em foco. Enquanto grupos dependentes com livre arbítrio limitado, as crianças e os jovens surgem como os mais vulneráveis a “círculos viciosos” em que a exposição a riscos climáticos acarreta (ou pode acarretar) privações importantes (i.e., bens e serviços essenciais), reduzindo, por conseguinte, “a sua resiliência e capacidade adaptativa” (*Ibidem*, p. 71). Esta exposição a riscos ambientais e climáticos e também ao risco pandémico tem impacto não apenas no presente, mas também no futuro (WHO, 2019), seja através dos eventos extremos climáticos já em curso, seja através das suas consequências no funcionamento presente e futuro dos ecossistemas naturais e das instituições sociais. Importa, portanto, ter em conta não apenas a pandemia, mas também a degradação ecológica e os seus impactos nas vidas das crianças e dos jovens, tanto a curto prazo como ao longo dos seus percursos de vida.

Por outro lado, no sistema de ensino, as vulnerabilidades socioambientais estão longe de restringir-se às crianças e aos jovens. No caso português, em que a maioria dos docentes (52,9%) tem mais do que 50 anos (CNE, 2019), este é um grupo particularmente atreito aos riscos acrescidos da COVID-19. A pandemia exacerbou efeitos de *burnout* dos docentes e amplificou as reivindicações para a reforma antecipada (Coelho, 2021; Ribeiro Pinto, 2021; FENPROF, 2021). Num contexto agravado pela atual falta de atratividade da profissão e atendendo à previsão pré-pandémica de que até 2030 “mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá aposentar-se” (CNE, 2019, p. 10), estaremos perante uma emergência educativa que terá de ser seriamente encarada, de modo a não afetar a prossecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável e, em particular, do ODS 4 que procura garantir o acesso a educação equitativa e de qualidade, e que Portugal elegeu como uma das suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030.

A tudo isto acresce que as consequências da pandemia, mesmo quando o foco é especificamente a educação, alargam-se às famílias que foram chamadas a desempenhar tarefas de monitorização e acompanhamento dos processos educativos das crianças, particularmente junto dos mais novos. Se, por um lado, os professores sentiram que o contexto pandémico levou a uma maior valorização social da escola e do seu trabalho de proximidade (CNE, 2021), por outro lado, não se pode descurar o impacto que a acumulação de tarefas profissionais, domiciliárias, parentais e educativas teve junto das famílias, em geral, e, em particular, nas que integram os grupos sociais mais vulneráveis que, como já foi referido, acumulam carências materiais, tecnológicas e culturais.

Num inquérito nacional a mais de 1500 alunos do ensino português (Mendes *et al.*, 2021), identificaram-se fatores de agravamento do seu bem-estar psicológico em contexto pandémico que alastraram um pouco por todo o universo escolar, independentemente da idade dos inquiridos: e.g., menor contacto com professores, aumento da carga de trabalho escolar, saúde do ambiente escolar e dos colegas. Entre os grupos mais velhos (ensino superior), que se encontram numa fase de transição para a vida adulta com vulnerabilidades específicas, o ‘duplo desastre’ pandémico-climático foi igualmente sentido como um fator de risco para o seu bem-estar físico e psicológico e, de acordo com as respostas dos inquiridos, terá impactado, em particular, os seus percursos académicos e de vida (Agaton & Cueto, 2021).

Esta perceção de uma situação de injustiça já sentida, mas que se virá a aprofundar ainda mais no futuro, parece, cada vez mais, assumida pelos jovens e jovens-adultos que frequentam os últimos anos dos ensinos básico e secundário, como, aliás, tem vindo a ser evidenciado pelos movimentos sociais juvenis que contestam a inação perante a emergência climática. Num inquérito realizado durante o período pandémico junto de mais de 22 mil jovens europeus (IPSOS, 2021), a esmagadora maioria dos respondentes (84%) relatou preocupação com as alterações climáticas, e cerca de metade indicou as alterações climáticas enquanto principal ameaça mundial, secundada pela degradação ambiental. A pandemia

foi, apesar dos variados confinamentos em curso, relegada para terceiro plano, o que sublinha entre os jovens uma preocupação ainda mais vincada com as questões ambientais do que com a pandemia.

Esta consciencialização cívica que elege o ambiente como bandeira é, por um lado, indicativa do sucesso da educação ambiental levada a cabo na escola e também dos processos comunicativos acerca das alterações climáticas entre a população jovem – se ao nível europeu não mais de 8% dos jovens afirmaram que não acreditavam nas alterações climáticas, em Portugal esse número foi ainda mais reduzido, não ultrapassando os 4% (IPSOS, 2021). Mas, por outro lado, certas reações emocionais negativas – como é o caso da designada ‘ansiedade climática’ evidenciada noutra inquérito recente aplicado a jovens de 10 países, incluindo Portugal (Marks *et al.*, 2021) – podem ser vistas enquanto questões preocupantes do foro psicológico, em que os díspares níveis de vida (e conseqüentemente de consumo) e as diferentes capacidades de agir pelo clima e pelo ambiente devem ser equacionados (Stanley *et al.*, 2021). De acordo com Stanley e equipa, e atendendo, em particular, à população infantojuvenil, seria importante que a escola contribuísse para:

- a) atender ao bem-estar psicológico e à crescente incidência de stress, frustração e depressão climática e, concomitantemente, ao desenvolvimento de apoio psicossocial e promoção de resiliência individual e coletiva;
- b) adequar a comunicação climática de forma ética, mas também responsável, evitando o sensacionalismo do ‘apocalipse climático’, particularmente junto de populações infantojuvenis.

Em suma, desenvolver respostas ao nível escolar e comunitário que identifiquem e reconheçam a validade destes sentimentos negativos (*i.e.*, injustiça geracional) e promover o desenvolvimento de processos participativos que reconheçam e fomentem a voz e capacitação dos jovens para a ação climática e para a defesa do bem-comum.

A Educação e a Ação nas escolas no âmbito da sustentabilidade

É indiscutível que as escolas, através da relação mais ou menos próxima que desenvolvem com as comunidades locais, são parceiras cruciais no desenvolvimento de estratégias de adaptação às alterações climáticas (WHO, 2019), tal como o são perante as conseqüências da pandemia. Mas, à semelhança do que se verifica no resto da Europa (Van der Graaf *et al.*, 2021), apesar da prioridade dada ao desenvolvimento de agendas participativas de jovens nas áreas da educação e proteção civil em contexto de desastres ambientais (Almeida, Ribeiro & Rowland, 2018) e de exemplos de sucesso de ciência participada e mobilizadora de vontades que amiúde vão surgindo nas escolas portuguesas, como foram os casos do *EuroLifeNet* (Gonçalves, Guerra & Schmidt, 2007) ou do *Netzero School Energy – reaching the community* (Schmidt *et al.*, 2014), os resultados são ainda pouco visíveis no desenvolvimento de estratégias educativas de promoção de resiliência e adaptação em tempos de emergência. Globalmente, portanto, talvez pela complexidade envolvida, estas áreas são ainda pouco exploradas, apropriadas e desenvolvidas nas – e pelas – escolas.

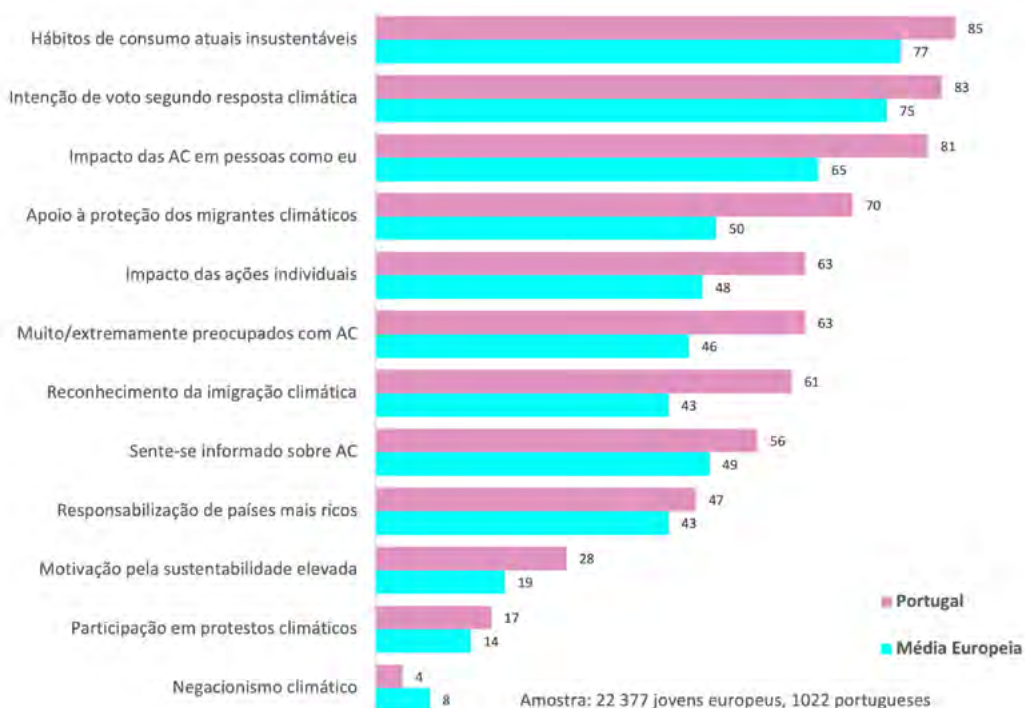
Em reconhecimento das competências e conhecimentos da população infantojuvenil, ao que se acresce o imperativo de dar resposta à tendência de ansiedade perante as alterações climáticas, é urgente assegurar os direitos das crianças e dos jovens enquanto cidadãos efetivos com papéis importantes no presente e determinantes no futuro. Neste sentido, é necessário promover e assegurar a sua voz e participação efetiva nas comunidades educativas (incluindo as comunidades locais) e junto de poderes decisórios através de “instrumento[s] de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (CNE, 2021). Na mesma linha, e interligando fortemente estas questões, no repto da COP 26, instâncias internacionais reivindicaram o respeito pelos direitos das crianças a um clima equilibrado (UNICEF, 2021), à saúde e aos direitos humanos (Phillips *et al.*, 2020; WHO, 2021b). No fundo, à prossecução da Agenda 2030, tal como o seu princípio orientador defendido desde 2015: “Não deixar ninguém para trás” (United Nations General Assembly, 2015).

Em Portugal, o impulso renovado na área da educação para a cidadania tem vindo a desenrolar-se através da implementação da Estratégia Nacional de Educação Ambiental (Agência Portuguesa do Ambiente - APA, 2017) que integra competências-chave e temas no perfil do aluno, no reforço da sua autonomia e na flexibilidade curricular (Roldão & Almeida, 2018). No entanto, a sistematização de políticas, conhecimentos e práticas relativos à educação para a cidadania tem sido dispersa e pouco refletida, particularmente nos cada vez mais importantes campos da literacia mediática, da educação ambiental e para a sustentabilidade, da educação cívica e para a redução e prevenção de riscos (CNE, 2020; Almeida, Ribeiro & Rowland, 2018). Em conseqüência, estudos realizados acerca do desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito da Educação para a Cidadania junto de jovens portugueses concluem que estes “estão aquém do que seria esperado numa sociedade democrática” (Martins & Mogarro, 2010, p. 192).

No entanto, tal como fica claro nas duas edições do *Grande Inquérito sobre a Sustentabilidade em Portugal* (Schmidt *et al.*, 2018; Truninguer *et al.*, 2021) e no *Inquérito Pan-Europeu ‘Clima de Mudança’* (IPSOS, 2021), a juventude portuguesa não só está ciente dos factos científicos subjacentes às alterações climáticas, como se encontra fortemente motivada e mobilizada para a ação climática e para a defesa do bem-comum ambiental.

Neste último estudo, desenvolvido em contexto pandémico, os jovens portugueses destacam-se pela positiva perante as médias europeias em vários indicadores relativos à sensibilização, reconhecimento, motivação e ação climática. De acordo com a Figura 2, em todas as categorias, os jovens portugueses apresentam posições mais “pró-ecológicas”, destacando-se o reconhecimento da importância do impacto das ações individuais no clima, a preocupação com a evolução das alterações climáticas, o reconhecimento e o apoio dados aos migrantes climáticos e a global motivação individual para agir em prol da sustentabilidade.

Figura 2. Posicionamento dos jovens perante as alterações climáticas



Fonte: IPSOS, 2021

Contudo, apesar da sensibilidade e predisposição para a ação manifestas, não se verifica ainda uma liderança juvenil significativa nos projetos e atividades de Educação Ambiental. Como se pode constatar de novo no inquérito desenvolvido pelo OBSERVA e pela ASPEA aos promotores e especialistas na área, de um conjunto de ações de promoção de educação ambiental e de sustentabilidade desenvolvidas no terreno, apenas 23,8% são efetivamente lideradas por jovens, ainda que participem na generalidade dessas ações (Figura 3). Em suma, estamos perante uma geração juvenil fortemente preocupada e motivada, cuja mobilização parece desaproveitada, aconselhando a criação e implementação de mecanismos de participação efetiva dos jovens nas comunidades, garantindo que esta mobilização não se perde em ações desarticuladas e pouco consequentes.

Figura 3. Liderança, participação e impacto de ações de EA/EDS juvenis



Fonte: EA2CPLP, 2019

Para cumprir os compromissos assumidos pelo país na Agenda 2030, no Acordo de Paris e, agora, no Acordo de Glasgow, é pois crucial fomentar a voz e ação efetiva da população jovem, tal como defende o Conselho Nacional de Educação (2021), assegurando que a educação seja orientada e adequada às necessidades dos seus territórios, considerando os riscos, ameaças e capacidades contextuais locais, e os jovens na sua comunidade enquanto agentes de mudança (Cabello *et al.*, 2021). Nesta perspetiva, e porque é ao nível local que estas dinâmicas se podem realizar com maior sucesso, importa reconhecer o papel dos municípios em matéria de Educação Ambiental e de desenvolvimento de estratégias de adaptação às alterações climáticas, como agentes integrados da diversidade social nas comunidades e, em particular, da população infantojuvenil. Os governos locais dispõem, afinal, de fatores promotores de mediação facilitada através de: “(i) Ligações privilegiadas com os munícipes [...]; (ii) Lugar estratégico na governança multinível [...]; (iii) Aptidões de liderança na comunidade municipal [...]; (iv) Potenciar a ativação de sentimentos de pertença [...]; e (v) Capacidade de mobilização e envolvimento” (Guerra, Schmidt & Penha-Lopes, 2020, p. 12).

Fica, portanto, clara a necessidade de considerar a Educação Ambiental e/ou a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como instrumento central de formação e ação ao longo da vida, incluindo as suas duas componentes pedagógicas essenciais:

- a) a ação/experiência, por via de projetos desenvolvidos na natureza, mas também de lógicas participativas que envolvem a colaboração com outros atores sociais;
- b) a reflexão crítica, necessariamente plural, politizada e cientificamente sustentada, sobre os problemas ambientais (CNE, 2020).

Trata-se de garantir o desenvolvimento de estratégias de adaptação e mitigação às alterações climáticas e a outras mudanças ambientais através de abordagens participativas comunitárias que não esquecem crianças e jovens, mas, pelo contrário, desenvolvem com e através deles, competências de redução de risco e criação de resiliência ao nível local (Delicado *et al.*, 2017; WHO, 2021a; UNICEF, 2021). Sublinha-se, assim, a importância de integrar e reconhecer os grupos infantojuvenis enquanto agentes cívicos, e de integrar estas experiências de forma significativa nos ambientes escolares, através de pedagogias e abordagens transcurriculares significativas que conjuguem cuidados psicossociais e o desenvolvimento de conhecimentos, competências académicas e de resiliência.

A assunção das escolas enquanto instituições que “passam das palavras à ação” visando, simultaneamente, a sustentabilidade na gestão (infraestrutura, materiais, financeiros) e na cultura organizacional, sem descuidar a manutenção de um espaço seguro de desenvolvimento pleno da participação ativa dos jovens, é, por conseguinte, essencial e já incentivada em programas como, por exemplo, o Eco-Escolas. Programa desenvolvido em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), onde se conjuga a educação ambiental e a participação efetiva dos alunos nos processos de diagnóstico, planeamento e implementação de Planos de Ação, com o propósito de “desenvolver e fortalecer comunidades de conhecimentos e práticas sustentáveis, estabelecendo parcerias multisectoriais que destacam o papel dos agentes do terreno da EA/EDS; os professores e as suas comunidades educativas.” (Prata, 2018, p. 5; Prata *et al.*, 2020). Esta abordagem permite, através de comissões escolares *multistakeholder* e da colaboração entre escolas na Rede Eco-Escolas, fortalecer competências e conhecimentos dos docentes através de comunidades de prática, particularmente úteis num contexto em que o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável é relativamente novo e muitos professores não receberam formação nesta área” (Moore *et al.*, 2018, p. 4).

Notas finais

Em síntese, e retomando o *cartoon* evocado inicialmente sobre o embate das ondas de crises sucessivas que hoje enfrentamos, vemos que o efeito cruzado da crise financeira, da crise climática e da crise pandémica refletiu-se de uma forma brutal – embora diferenciada – sobre a população escolar. Isto aconteceu por via direta e indireta, afetando dimensões essenciais do desenvolvimento societal de crianças e jovens: a sua confiança na sociedade, no país e no mundo; a dinâmica do seu abalançar para a vida; e a formação da sua curiosidade. Este último aspeto sugere-nos uma reflexão particular, pois que julgamos que se estará a desperdiçar uma via ímpar para reequilibrar o preocupante quadro em que as novas gerações fazem a sua escolaridade e a sua socialização.

Acontece que a Educação Ambiental se situa numa encruzilhada disciplinar e de potenciais cívicos que a recomenda como instrumento estratégico destacado para inspirar a conversão dos maiores receios existenciais dos estudantes, ou a da sua apatia perante o mundo cívico e político, ou ainda a das angústias perante a complexidade dos factos científicos envolvidos na pandemia, nas crises climática e financeira. De facto, a Educação Ambiental poderá ser uma forma de ajudar a recuperar uma geração que corre o risco de ficar paralisada, ao mesmo tempo pela incapacidade para decifrar o mundo em que vive e aquele que a espera, e também pelo medo perante as forças imensas globais que os noticiários e a opinião pública difusa lhes apresentam como inelutáveis.

Não pretendemos dizer que a Educação Ambiental constitua uma chave-mestra para solucionar o mundo justificadamente angustioso em que os jovens hoje vivem e que vislumbram no seu futuro. Mas, pelo poder que a Educação Ambiental tem, não só de unir disciplinas (transversalmente), como de as aproximar à vida real dos jovens e dos seus próximos, ela não tem no quadro escolar alternativas igualmente poderosas para estimular o aumento das capacidades e dos empenhos juvenis, e, de caminho, fazê-lo também para o maior sucesso de todos os objetivos pedagógicos do ensino - tanto básico, como secundário e (ou) universitário.

Para mais, a questão ambiental assume-se de forma crescente como paixão juvenil por todo o mundo e o reforço do sentido de pertença geracional que ela proporciona acentua o papel positivo que a Educação Ambiental pode ter em todo o ensino, e em toda a vida escolar na circunstância específica em que as atuais gerações os vivem.

Mais do que uma rubrica curricular, a Educação Ambiental perfila-se hoje como uma das poucas vias de grande potencial para inspirar aos jovens dinâmicas pessoais e coletivas de forte capacidade regenerativa, de esperança e de vocação prática para a ação. A sua própria natureza integradora ajuda a conciliar interesses e interessados (escolas, agentes educativos, famílias, territórios, instituições públicas) promovendo maior inclusão social, maior capacidade de monitorização das mudanças em curso e, até mesmo, maior sentido crítico e capacidade de agir sobre as repercussões da própria pandemia no ambiente e na qualidade de vida. Numa palavra, em contexto pandémico, atravessado pela emergência climática e ecológica, o papel da Educação Ambiental mostrou-se ainda mais fundamental para a construção de comunidades e sociedades resilientes, contribuindo para a construção de Redes Educativas inovadoras, promovendo a capacitação de comunidades educativas enquanto laboratórios de inteligência ambiental, e criando mecanismos de participação infantojuvenil à escala local.

Possa, pois, a Educação Ambiental não ficar confinada ao simples papel de um elemento entre outros na grelha dos horários e dos planos curriculares, e servir como experiência partilhada com os estudantes no relançamento da vontade de ter futuro e de o fazerem no seu lugar de vivência, na sua comunidade, com os seus pares e no seu tempo próprio.

Referências Bibliográficas

- Agaton, B. C. & Cueto, L. J.** (2021). Experiences, Coping Strategies, and Lessons Learned During Double Disaster in the Philippines: COVID-19 Pandemic and Typhoons. *Research Square*. doi:<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-322295/v1>
- Almeida, A. N., Ribeiro, A. S. & Rowland, J.** (2018). Children, Citizenship and crisis: towards a participatory agenda. In M. C. Lobo, F. C. da Silva, & J. P. Zúquete (Orgs.), *Changing Societies: Legacies and Challenges* (pp. 113-134). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- APA** (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente – Departamento de Comunicação e Cidadania Ambiental.
- Cabello, V. M., Véliz, K. D., Moncada-Arce, A. M., Irrázaval García-Huidobro, M. & Juillerat, F.** (2021). Disaster Risk Reduction Education: Tensions and Connections with Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 13. doi:<https://doi.org/10.3390/su131910933>
- Cahapay, B. M.** (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2): 1-5. doi:<https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Conselho Nacional de Educação** (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (2020). Recomendação n.º 1/2020 sobre educação ambiental. *Diário da República*, 2.ª série, Parte C(24), 4 de fevereiro de 2020, pp. 55-60.
- Conselho Nacional de Educação** (2021). *Educação em Tempos de Pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1673-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas>
- Coelho, J.** (2021). Com a pandemia, professores em burnout “caíram que nem moscas. LUSA/Sic Notícias. Obtido em outubro de 2021, de <https://sicnoticias.pt/saude-e-bem-estar/2021-01-07-Com-a-pandemia-professores-em-burnout-cairam-que-nem-moscas>
- Comissão Europeia** (2020). *A Hora da Europa: Reparar os Danos e Preparar o Futuro para a Próxima Geração*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, E., Almeida, M. M. & Viana, J.** (2020). *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: IEULisboa/ MEC-DGE.
- Delicado, A., Rowland, J., Fonseca, S., Nunes de Almeida, A., Schmidt, L. & Ribeiro, A. S.** (2017). Children in Disaster Risk Reduction in Portugal: Policies, Education, and (Non) Participation. *International Journal of Disaster Risk Science*, 8, 246–257. doi: <https://doi.org/10.1007/s13753-017-0138-5>
- FENPROF** (2021). Qual será o futuro da Escola Pública sem novos professores e com o número elevado de docentes a aposentarem-se? Obtido de FENPROF Aposentados, a 4 de agosto de 2021: <https://www.fenprof.pt/APOSENTADOS/?aba=90&mid=241&cat=483&doc=13095>

- Gonçalves, A., Guerra, J. & Schmidt, L.** (2007). *EuroLifeNet: Análise Sociológica dos Impactos nos Valores e nas Atitudes Sociais dos Estudantes sobre Poluição do Ar*. Lisboa: OBSERVA/ICS-ULisboa.
- Guerra, J., Schmidt, L. & Penha-Lopes, G.** (2020). O Caso ClimAdaPT.Local: Capacitação e Ação Climática em Portugal. *Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental*, 25 (3), pp. 9-30.
- Guerra, J., Schmidt, L. & Prata, L.** (2022). Sustainable Development Goals in Portuguese Speaking Countries: The perspective of Environmental Education Experts. Em W. V. Leal Filho (eds.), *Sustainable Policies and Practices in Energy, Environment and Health Research - World Sustainability Series*. Basel, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-32318-3_1 (no prelo)
- IPSOS** (2021). *Pan-European Survey – Main Multi-country Report. Climate of change*. Bruxelas: IPSOS.
- MacKay, G.** (2020). Chronology of a cartoon gone viral. Mackay Cartoons. Obtido em outubro de 2021 em <https://mackaycartoons.net/2020/03/18/wednesday-march-11-2020/>
- Marks, E., Hickman, C., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E., Mayall, E., Wray, B., Mellor, C. & van Susteren, L.** (2021). Young People’s Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon. Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3918955> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>.
- Martins, M. J. & Mogarro, M. J.** (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53, pp. 185-202.
- Martins, S. C.** (2020). A Educação e a COVID-19: Desigualdades, Experiências e Impactos de uma Pandemia Não Anunciada. In R. M. Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (1ª ed., pp. 37-55). Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. doi:10.15847/CIESOD2020covid19
- Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. & Diogo, F.** (2019). Desigualdades Sociais e Desenvolvimento em Portugal. *Sociologia ON Line*, 19, pp. 102-126. DOI: 10.30553/sociologiaonline.2019.19.5
- Mendes, R., Lourenço, A., Pereira, B. & Martins, F.** (2021). As crianças e jovens portugueses e a sua perceção da escola em contexto de confinamento social. In J. Marin, J. Torres, G. Gercia, & M. Soto, *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 873-880). Espanha: Dykinson. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72300>
- Ministério do Planeamento** (2021). PRR - *Recuperar Portugal, Construindo o Futuro: Plano de Recuperação e Resiliência*. Lisboa: Ministério do Planeamento.
- Moore, M., O’Leary, P., Sinnott, D. & O’Connor, J. R.** (2018). Extending communities of practice: a partnership model for sustainable schools. *Environment, Development and Sustainability* (21), pp. 1745–1762. doi:<https://doi.org/10.1007/s10668-018-0101-7>
- Newell, R. & Dale, A.** (2020). COVID-19 and climate change: an integrated perspective. *Cities & Health*. doi:<https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1778844>
- Phillips, A. C., Caldas, A., Cleetus, R., Dahl, K. A., Declet-Barreto, J., Licker, R. & Carlson, C. J.** (2020). Compound climate risks in the COVID-19 pandemic. *Nature - Climate Change* (10), pp. 586–588. doi:<https://doi.org/10.1038/s41558-020-0804-2>
- Prata, L.** (2018). A Rede Eco-Escolas Portuguesa: Um Programa Não Governamental de Cidadania participava Desenvolvimento Sustentável para Comunidades Educativas. *III Congresso Internacional de Educação, Ambiente e Desenvolvimento*, p. 8. Leiria: OIKOS.
- Prata, L., Guerra, J. & Schmidt, L.** (2020). A Educação Ambiental na CPLP em 2020: Desafios da Agenda 2030 em contexto de pandemia. *Atas do IV Congresso Internacional Educação, Ambiente e Desenvolvimento* (pp. 156-164). Leiria: OIKOS- Associação de Defesa do Ambiente e do Património da Região de Leiria.
- Ribeiro Pinto, P.** (2015). Só houve tantos a reformar-se em 2015. Professores são a maioria. *Diário de Notícias*, 11 de janeiro de 2021. Obtido de <https://www.dn.pt/sociedade/so-houve-tantos-a-reformar-se-em-2015-professores-sao-a-maioria-13215306.html>
- Roldão, M. C. & Almeida, S.** (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. (J. Pedroso, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Schmidt, L.** (2020). Pandemia e Ambiente: Impactos e Consequências. Em R. M. Carmo, I. Tavares, A. F. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro* (pp. 115-129). Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. doi:10.15847/CIESOD2020covid19
- Schmidt, L., Horta, A., Correia, A. & Fonseca, S.** (2014). Generational gaps and paradoxes regarding electricity consumption and saving. *Nature and Culture*, 9 (2), pp. 183-203. doi:10.3167/nc.2014.090205.
- Schmidt, L., Truninger, M., Guerra, J. & Prista, P.** (2018). *Sustentabilidade: Primeiro Grande Inquérito em Portugal*. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais.
- Stanley, S., Hogg, T. L., Leviston, Z. & Walker, I.** (2021). From anger to action: Differential impacts of eco-anxiety, eco-depression, and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health* (1). doi:<https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100003>
- Truninger, M., Schmidt, L., Fonseca, S., Junqueira, L. & Prista, P.** (2021). *Segundo Grande Inquérito sobre Sustentabilidade*. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais.
- UNDESA** (2020). *Sustainable Development Outlook 2020. Achieving SDGs in the wake of COVID-19: Scenarios for policymakers*. Obtido de https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/SDO2020_Book.pdf

United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development - Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Available at <https://sustainabledevelopment.un.org>.

UNICEF (2021). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF). doi:978-92-806-5276-5

Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H. & Bankauskaite, R. (2021). *Research for CULT Committee – Education and Youth in Post-COVID-19 Europe*. Crisis Effects and Policy Recommendations. Bruxelles: Parlamento Europeu, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.

WHO (2019). Global Climate Change and Child Health. In *WHO training package for the health sector: children's health and the environment*. Geneva: World Health Organization. doi:WHO/CED/PHE/EPE/19.12.08

WHO (2021a). *Climate Change and Health Vulnerability and Adaptation Assessment*. Geneva: World Health Organization.

WHO (2021b). *COP26 special report on climate change and health: the health argument for climate action*. Geneva: World Health Organization.



CNE
CONSELHO
NACIONAL^{DE}
EDUCAÇÃO

Conselho Nacional de Educação

<http://www.cnedu.pt>

cnedu@cnedu.pt

tel. + 351 21 793 52 45

fax. +351 21 797 90 93

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal