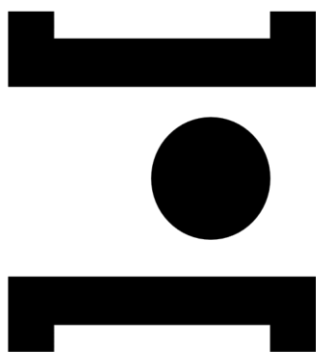


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**INTEGRANDO A LITERACIA ECOLÓGICA NA INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA PREVENÇÃO DOS
INCÊNDIOS FLORESTAIS**

Dissertação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

Idamaris de Almeida Santos

Orientação:

Professor Doutor David Alexandre Assunção da Paz Beirante

julho, 2025

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo."

Paulo Freire (2021, p.79)

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus, por guiar-me em todo tempo!!!

Dedico àqueles que estiveram comigo nesta trincheira, possibilitaram-me para além da conquista de um título, a superação dos desafios por vossas convivências.

À minha família, sem a essência de vocês jamais esse sonho seria realizado.

Aos amigos(as), pelas alegrias, empatias, compartilhamentos, tornaram a caminhada mais leve.

Aos Professores, Doutores e Mestres!! Por vossa sabedoria, paciência e inspiração para moldar minha trajetória académica.

Foram por vossos contributos, que tornaram esse momento possível!!!

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, companheiro fiel em toda jornada!!

Agradeço ao meu pai Otávio de Almeida (falecido) sendo analfabeto, este fato alimentou o fomento em meu ofício de professora alfabetizadora.

Agradeço a minha mãe Odete Lara de Almeida (falecida), pelo exemplo de curiosidade leitora de valores morais ímpares, pela essência de força, fé persistência e alegria para além das dificuldades.

À minha família que direta ou indiretamente contribuíram para o ressurgimento de uma pessoa mais fortalecida em transição do luto de viuvez, em caminhar em passos mais assertivos. Para além do inimaginável.

Aos sorrisos de meus netos, filhos, amigos e irmãos em chamadas de vídeo, em generosa paciência quando envolvida nas jornadas de estudo.

Agradeço aos meus filhos Dinoel, Noelma e Noeli por acreditarem em confiança nesta empreitada.

A filha Noeli encoraja-me a vencer desafios cotidianamente, em autonomia, coragem, determinação, impelindo-me à conquista de antifragilidades em alcançar o êxito, valorizando cada passo.

Agradeço aos meus netos, pelas palavras de incentivo e apoio para vovó.

Ternamente agradeço ao meu neto Thiago Santos, em externar entusiasmo e admiração às pequenas e grandes conquistas da vovó.

Aos meus Professores, Mestres e Doutores, influenciadores expressivos diretos na contribuição desta jornada formativa.

As luzes exponenciais de vossos conhecimentos, se fizeram penetrar no âmago de minha existência, revitalizaram-me as forças psicológicas.

A cada passo, na composição de todas as aulas de meus Mestres, como uma colcha de retalhos, se fazia o calor da vida para vida!!

Capacitaram-me na jornada laboral do dia a dia, na reconstrução da autonomia própria do enxergar Ser.

Acrescentaram-me luz a cada aula, firmando os passos para continuidade do curso e escrita deste trabalho. Em cada linha, com as devidas ressalvas, tem a essência de cada um de vocês!!

Agradeço à Professora Doutora Perpétua Silva e à Coordenadora do Curso por vossas sábias orientações em momentos de inseguranças.

Agradeço à Professora Doutora Lia Pappámikail e Professora Doutora Teresa Sá, por concederem-me a compreensão da existência das Transições e Vulnerabilidades âmbitos possíveis, a impactarem de formas diferenciadas os mais vulneráveis. Em cada aula, sem que isto fosse externado, crescia o desejo em produzir este trabalho, em colaborar com maior luz sobre os dilemas dos incêndios florestais em Portugal. A potencializar a toda a gente a prevenção sobre os riscos e fragilidades neste âmbito. E assim se fez!!!

Agradeço aos amigos pelos generosos acolhimentos, a preencherem a saudade de casa!!

A amiga Nádia, que permitiram as minhas nas vossas superações aos desafios!

A amiga Mónica por seu interesse, atenção em acrescentar-me explicações com a máxima paciência.

Ao amigo João, a me ensinar leveza a partir da sua alma musical.

A amiga Tereza Coelho pelos sorrisos largos.

Agradeço aos amigos brasileiros pelas palavras de afeto, força e incentivo pelas redes sociais.

Agradeço aos respeitosos arguentes, que dedicaram vosso tempo, desprendimento, simpatia e acolhimento para o momento das entrevistas. Foi de facto surpreendente!!!

Agradeço à Professora Doutora Luísa Delgado e Professor Doutor David Beirante, por aclarar-me as perspectivas, de que forma poderia construir o Desenho Desenvolvimento e Avaliação de Projetos e as Metodologias de Investigação deste trabalho.

Ainda ao Professor Doutor David Beirante como meu orientador, agradeço imenso por nunca desistir das boas expectativas ao meu trabalho, cunhada na célebre frase “Tudo corre lento, importa não parar”.

Agradeço imensamente vossas importantes contribuições formativas na lapidação do que ainda se encontrava disforme, permitindo a eficácia da execução deste trabalho. Aí está!!!

Em minha essência há gratidão.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

Paulo Freire (2000, p. 67)

Acrônimos/Siglas

ABAAE- Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação
AAC- Ambiente e Ação Climática
ADENE- Agência para a Energia
AFN- Autoridade Florestal Nacional
AGIF- Agência para Gestão Integrada de Fogos Rurais
AIEJI- Associação Internacional dos Educadores Sociais
ANEPC- Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil
APA- Área de Proteção Ambiental
APTSES- Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social
CDH- Conselho de Direitos Humanos
CE- Conferência de Estocolmo
CI- Consentimento Informado
CMMAD- Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento
COS- Uso e Ocupação do Solo
CRP- Constituição da República Portuguesa
CPLP- Comissão dos Países de Língua Portuguesa
CS- Ciências Sociais
CTI- Comissão Técnica Independente
DF- Defesa da Floresta
DGE- Direção Geral da Educação
DRAM- Direção Regional do Ambiente e do Mar dos Açores.
DRE- Direção Regional de Educação.
EE- Eco Escolas
ES- Educação Social
FA- Forças Armadas
FEE- Foundation for Environmental Education
GFR- Gestão de Fogos Rurais
GNR- Guarda Nacional Republicana
ICNB- Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade
ICNF- Instituto Da Conservação e Da Natureza e Das Florestas
IF- Incêndio Florestal
INAG- Instituto da Água

INE- Instituto Nacional de Estatística
MS- Organização Mundial da Saúde
ONGA- Organização Não Governamental de Ambiente
ONU- Organização das Nações Unidas
OOTU- Observatório em Ordenamento do Território Urbano
OPR- Organização dos Produtores Rurais
PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escola Obrigatória
PCI- Proteção Contra Incêndio
PEECS- Plano Estratégico Educativo do Concelho de Santarém
PMDFCI- Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios
PNA- Plano Nacional de Ação
PNDFCI- Plano Nacional De Defesa Da Floresta Contra Incêndios
PNGIFR- Plano Nacional de Gestão Integrada de Fogos Rurais
PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PS- Pedagogia Social
QUERCUS- Associação Nacional de Conservação e da Natureza.
REA- Relatório do Estado do Ambiente
RCM- Resolução do Conselho de Ministros
RVN- Relatório Voluntário Nacional
SGIFR- Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais
UE- União Europeia
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF- Fundo Nacional Das Nações Unidas Para a Infância

Título

Integrando a literacia ecológica na intervenção comunitária: Um estudo exploratório na Prevenção dos Incêndios Florestais

Resumo

Este estudo analisou como a literacia ecológica pode contribuir para a prevenção de incêndios florestais por meio da intervenção comunitária. Partiu-se da premissa de que os incêndios florestais em Portugal representam desafios ambientais complexos e multifacetados, exigindo respostas coordenadas entre diversos atores sociais, incluindo instituições, políticas públicas, alunos e comunidades locais, de modo a mitigar a escalada do fenómeno.

A investigação teve como foco o programa Eco-Escolas, utilizando uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas para auscultar alunos, professores e representantes autárquicos. Os testemunhos recolhidos evidenciaram que as práticas ambientais promovidas nas escolas transcendem os seus muros, uma vez que os alunos não apenas assimilam os conhecimentos adquiridos, mas também atuam como agentes de mudança junto às suas famílias e comunidades, impulsionando transformações comportamentais em um processo de influência intergeracional.

Contudo, o estudo revelou lacunas estruturais e operacionais que dificultam a implementação e continuidade do programa. A superação desses desafios exige uma articulação mais eficaz entre todos os envolvidos, desde as instâncias políticas e institucionais até a participação ativa de alunos, famílias e comunidades. Além disso, identificou-se a necessidade de um maior investimento em recursos financeiros e formativos, bem como a institucionalização da educação ambiental no currículo escolar, com a integração de programas específicos voltados para a prevenção de incêndios florestais.

Em síntese, os resultados indicam que a educação ambiental e a intervenção comunitária são elementos essenciais para fortalecer a resiliência das comunidades face aos riscos e vulnerabilidades associados aos incêndios florestais, promovendo uma cultura de prevenção e sustentabilidade.

Palavras-chave: atores sociais, intervenção comunitária, educação ambiental, cidadania ativa, transformação social

Title

The Integration of Ecological Education in Community Interventions: A exploratory Study on Forest Fire Prevention

Abstract

This study examines how ecological literacy contributes to its applicability in forest fire prevention through community intervention. It is based on the premise that forest fires in Portugal represent complex and multifaceted environmental challenges that have an impact on society as a whole.

Resolving this matter requires collaborative efforts from stakeholders, including social actors, institutional entities, governmental policies, students, and local communities to efficiently alleviate the issue. The study employs a qualitative case study approach of the Eco-Schools Programme, conducting semi-structured interviews with students, teachers, and community representatives to investigate this matter. The collected testimonies demonstrate that environmental practices advocated in schools extend beyond their premises. Students not only absorb the acquired knowledge but also serve as catalysts for change within their families and communities, facilitating behavioral transformations through an intergenerational impact process. However, the study revealed structural and operational gaps that hinder the implementation and continuity of the program. Overcoming these challenges requires more effective coordination among all stakeholders, from the political and institutional levels to the active participation of students, families, and communities. Moreover, the study highlights the imperative for increased investment in financial and educational resources, alongside the incorporation of environmental education into the school curriculum through specific programs targeting forest fire prevention.

In summary, the findings underscore the pivotal role of environmental education and community intervention in bolstering community resilience against the risks and vulnerabilities associated with forest fires, fostering a culture of prevention and sustainability.

Keywords: social actors, community intervention, environmental education, active citizenship, social transformation

Lista de tabelas

Tabela 1- Evolução do número de incêndios e área ardida (ha) 2012-2022.....	11
Tabela 2- Principais causas dos incêndios em Portugal.....	11

Lista de figuras

Figura 3- mapa- enquadramento geográfico do Concelho de Santarém.....	12
Figura 4- gráfico- número total de ocorrências segundo as causas por freguesias entre 2010 e 2019.....	14

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
ACRÔNIMOS/ SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO I- LITERACIA ECOLÓGICA.....	6
1.1 ORGANISMOS INTERNACIONAIS EM ÂMBITO SOCIOAMBIENTAL.....	6
1.2 INCÊNDIOS FLORESTAIS E ÂMBITO.....	10
1.3 PORTUGAL EM SISTEMA INTEGRADO PARA COMBATE DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS.....	14
CAPÍTULO II- POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	19
2.1 POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL- SANTARÉM.....	21
2.2 O PAPEL DA ESCOLA.....	23
CAPÍTULO III- A LITERACIA ECOLÓGICA- ASSENTE NO PROGRAMA ECO ESCOLAS.....	27
3.1- O CASO DO PROGRAMA ECO ESCOLAS.....	28
3.1.1- ECO ESCOLAS- DA IMPLEMENTAÇÃO À AÇÃO ECO ESCOLAS.....	30
3.1.2- AUDITORIA AMBIENTAL.....	31
3.1.3- TRABALHO CURRICULAR.....	32
3.1.4 INFORMAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE.....	32
3.1.5 ECO CÓDIGO.....	32
3.2 CANDIDATURA BANDEIRA VERDE.....	32

3.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AO GALARDÃO ECO- ESCOLAS.....	33
3.4 ATRIBUIÇÃO DO GALARDÃO- QUARTA FASE.....	34
3.5 RECURSOS ECO- ESCOLAS.....	34
3.6 APOIOS- PARCERIAS COLABORATIVAS.....	34
3.7 PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	36
CAPÍTULO IV- MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	36
4.1 DESENHO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - OBJETIVO A GUIAR O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	36
4.2 LEVANTAMENTO DAS QUESTÕES DE PARTIDA.....	36
4.3 DOS OBJETIVOS GERAIS.....	37
4.4 DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	38
DESENHO DA PESQUISA.....	39
CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA.....	40
PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS... ..	42
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS PARTICIPANTES... ..	44
CAPÍTULO V- SOBRE AS ANÁLISES DE CONTEÚDO.....	44
5.1 PREOCUPAÇÕES ECOLÓGICAS E ÂMBITO - SENSIBILIZAÇÃO PARA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
5.1.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃO CONSCIENTES PARA SUSTENTABILIDADE.....	48
5.1.3 BENEFÍCIOS EM CONCRETO DO PROGRAMA ECO- ESCOLAS.....	49
5.1.4 DAS CONEXÕES TRANSVERSAIS INTERDISCIPLINARES AMBIENTAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR PARA PREVENÇÃO DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS	50
5.1.5 INCÊNDIOS FLORESTAIS- PROJETOS ESPECÍFICOS PARA PREVENÇÃO DO FENÔMENO.....	53
5.2 IMPACTO DO DISCURSO COMUNITÁRIO DOS ALUNOS - PARA AS FAMÍLIAS E BAIRRO SOBRE OS INCÊNDIOS FLORESTAIS.....	55

5.2.1 CULTURA ESCOLAR RESILIENTE – AMPLIAR DO DIÁLOGO COMUNITÁRIO SOBRE OS RISCOS E RESPONSABILIDADES SOBRE OS INCÊNDIOS FLORESTAIS.....	59
5.2.2 OBSTÁCULOS E DESAFIOS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ECO-ESCOLAS.....	64
5.2.3 CONSTRANGIMENTOS - LIMITAÇÕES FINANCEIRAS E RECURSOS FORMATIVOS.....	67
5.2.4 RECURSOS FORMATIVOS, ACESSIBILIDADE E ALCANCE DA FORMAÇÃO	69
5.2.5 QUALIDADE E RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS- FORMAÇÃO ECO-ESCOLA.....	72
5.2.6 FORMAÇÃO- SUSTENTABILIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	72
5.2.7 PÚBLICO- ALVO ALCANÇADO NAS FORMAÇÕES.....	73
5.3 RESULTADOS ESPERADOS E AJUSTADOS EM DESAFIOS, EXPECTATIVAS, ESPERANÇAS E RECOMENDAÇÕES.....	74
5.3.1 RESISTÊNCIA POLÍTICA, FALTA DE FINANCIAMENTO E FALTA DE CONSCIENTIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	74
5.3.2 LITERACIA ECOLÓGICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	75
5.3.3 PAPEL DA ESCOLA E DO TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA.....	77
5.3.4 SUSTENTABILIDADE E EXPANSÃO DOS OBJETIVOS DAS ECO ESCOLAS.....	78
5.3.5 AJUSTADAS BARREIRAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO ECO-ESCOLAS.....	79
5.4. ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS- ÊXITOS PARA PREVENÇÃO DE INCÊNDIOS FLORESTAIS.....	80
5.4.1 PARCERIAS ENTRE ESCOLAS E AGENTES LOCAIS PARA PREVENÇÃO DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS.....	80
5.4.2 ENVOLVIMENTO DIRETO E INDIRETO DA COMUNIDADE ESCOLAR, FAMÍLIAS E APOIOS.....	83
5.4.3 SISTEMAS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO ECO ESCOLAS.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	94
ANEXO A - CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO E INFORMADO.....	94
ANEXO B- GUIÃO DA ENTREVISTA.....	97

ANEXO C- GRELHA DE ANÁLISES DA ENTREVISTA.....	100
--	-----

Introdução

No Dia Mundial da Água, comemorado em 22 de março de 2022, a Diretora Executiva do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Inger Andersen, alertou para três crises planetárias interconectadas: as alterações climáticas, a perda da biodiversidade e a poluição e o desperdício, conforme (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 2022). Entre esses desafios, os incêndios florestais destacam-se como uma problemática complexa, impondo à sociedade contemporânea dilemas significativos. Enfrentar essa questão exige respostas coordenadas e um compromisso coletivo com práticas ambientais sustentáveis.

Em Portugal, o Relatório do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR, 2022, p.29) revelou um aumento significativo no número de incêndios florestais. No balanço dos resultados, foram registados “10.389 incêndios rurais, representando um crescimento de 26% face a 2021”. A área ardida atingiu 110.097 hectares, um aumento alarmante de 287% em comparação com o ano anterior. Além dos danos ambientais, a tragédia de 2022 foi marcada pela perda de quatro vidas humanas. Estes números evidenciam a gravidade da situação e a urgência de implementar medidas eficazes para a prevenção e gestão dos incêndios florestais. Neste país, o histórico de incêndios florestais revela não apenas a vulnerabilidade dos ecossistemas naturais, mas também a necessidade urgente em fortalecer ações preventivas e estratégias educativas coordenadas para a sensibilização da população.

Como uma resposta social, este trabalho visa abordar a integração da Literacia Ecológica pela intervenção comunitária através de uma abordagem integrada e proativa, em envolver todos os atores comunitários, para enfrentar um problema de consequências potencialmente devastadoras para os ecossistemas e para a qualidade de vida das populações locais.

Em contrapartida destacar a literacia ecológica promovida pelo Programa Eco- Escolas, uma iniciativa com impacto global. O objetivo deste programa é fortalecer a comunicação sobre boas práticas ambientais, envolvendo a comunidade em intervenções socioeducativas e propondo projetos práticos para a prevenção de problemas ambientais. Em Portugal, o programa é coordenado, de forma não lucrativa, pela Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação (ABAAE), visando envolver escolas e comunidades no desenvolvimento de soluções sustentáveis.

Este trabalho de pesquisa nasceu em terras portuguesas, impulsionado por um olhar atento às espécies e quantidades de árvores que formam a sua paisagem florestal, muitas das quais são semelhantes às encontradas no Brasil. As árvores na sua plenitude detêm a excelente função de serviço que prestam aos seres vivos, ao filtrar o ar, produzir umidade, regular a

temperatura, produzir alimentos e servir de abrigo a muitas espécies. Contudo, os recorrentes incêndios florestais em Portugal têm gerado preocupações sobre os riscos sociais associados a esses eventos, questões que são abordadas nas disciplinas de Transições e Vulnerabilidades Sociais (TV).

No campo da Educação Social (ES), destacou-se a possibilidade de as intervenções comunitárias, conforme delineado por Ana Delicado (2017), servirem como pontes intercomunicadores para envolver a sociedade nas emergentes necessidades de mudanças de comportamento em favor da preservação da Terra. No contexto educacional, conforme afirmado por Barbosa (2010), “a nova educação holística, na sua dimensão social, educa para a capacidade de pensar globalmente e atuar localmente: uma consciência de ação que ultrapassa a própria localidade para inserir-se num contexto planetário” (p. 21). Sob esta perspectiva, a escola apresentou-se como um espaço dialógico de aprendizagens socioeducativas ambientais, promovendo a socialização dessas práticas entre alunos e a comunidade, com o objetivo de prevenir os flagelos, problemas e dilemas causados pelos incêndios florestais.

Neste mosaico de preocupações e possibilidades resultou o objetivo central do trabalho em analisar de que forma a integração da literacia ecológica, por meio da intervenção comunitária, pode contribuir para a prevenção dos incêndios florestais.

A literacia ecológica é compreendida como um conjunto de conhecimentos, valores e competências essenciais para a implementação de práticas sustentáveis ativas, que são promovidas pelo programa Eco-Escolas (EE). Este programa envolve professores, alunos, famílias e outros membros da comunidade, com o objetivo de promover mudanças de comportamento que favoreçam a prevenção dos riscos de incêndios florestais.

Para responder ao objetivo proposto, a pesquisa foi conduzida em Santarém (Portugal), envolvendo a auscultação de 10 participantes maiores de 18 anos, incluindo alunos, professores e representantes autárquicos. A seleção desses participantes considerou a diversidade de funções e experiências no âmbito do programa Eco-Escolas, permitindo uma análise abrangente. O estudo fundamentou-se na compreensão das principais percepções, experiências e práticas dos atores envolvidos, com foco nas literacias ambientais e educacionais.

Para a recolha de dados, recorreu-se à técnica de entrevistas compreensivas e semiestruturadas, permitindo uma interação fluida entre entrevistador e entrevistado. Os dados obtidos foram analisados à luz da relevância deste estudo, que se insere no contexto socioeducativo e comunitário, com enfoque na educação social e na intervenção comunitária. O objetivo foi compreender de que forma as práticas ecológicas ativas ensinadas aos alunos no programa Eco-Escolas podem envolver as comunidades em processos de aprendizagem

mútua e na adoção de práticas sustentáveis.

Pretendeu-se adotar uma metodologia de pendor qualitativo e de análise documental orientada por um estudo exploratório.

O estudo está estruturado em duas partes, cada uma subdividida em capítulos, de modo a proporcionar uma compreensão clara e organizada da temática. A primeira parte, dedicada ao Enquadramento Teórico, abrange os capítulos I a III, enquanto a segunda parte, focada na Investigação Empírica, compreende os capítulos IV e V, culminando nas Conclusões Finais.

No primeiro capítulo, são apresentados os incêndios florestais e o seu contexto. O segundo capítulo discute a realidade dos incêndios florestais em Portugal, destacando as políticas públicas e os desafios na promoção da sua prevenção. Além disso, aborda a necessidade de mudanças de comportamento em prol da sustentabilidade, enfatizando o papel da escola nesse processo. O terceiro capítulo explora detalhadamente o programa Eco-Escolas, analisando o seu impacto no desenvolvimento dos alunos e da comunidade, na construção de cidadãos ambientalmente conscientes, ativos e responsáveis.

A segunda parte do estudo inclui o quarto capítulo, dedicado às metodologias de investigação e aos procedimentos de tratamento dos dados obtidos, culminando na análise dos resultados e nas considerações finais.

Ao longo deste trabalho, procurou-se identificar caminhos, lacunas e processos que, em diferentes interfaces, promovam uma cidadania responsável, participativa e comprometida com a construção de soluções para os desafios ecológicos contemporâneos (Câmara, A. et al., 2018).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste tópico buscou-se sob compilação teórica inesgotável e não estática, diferenciadas linhas de pesquisa bibliográfica e documental, o alargar da compreensão acerca das preocupações ambientais globais para o Desenvolvimento Sustentável (DS). Perceber a necessidade da precaução e monitoramento externo pelas Instituições a referendar, para a conservação dos ecossistemas naturais da Terra. Para isso torna-se essencial clarificar os riscos associados à manutenção da vida no planeta, considerando uma abordagem coletiva e integrada. Destacam-se, em particular, os incêndios florestais, cujo impacto compromete a garantia de recursos para todos, afetando simultaneamente as dimensões ambiental, económica e social, com implicações na equidade intergeracional.

Destacam-se, por um lado, as políticas públicas ambientais estruturantes, das globais às locais. Conforme o Relatório do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR, 2022), afirmou-se que, em “99% das causas dos Incêndios Rurais (IR) a nível nacional, deve-se a fatores humanos e comportamentais de riscos associados ao “incendiarismo”. (p.43)

A nível local, surge o Plano Municipal da Defesa da Floresta Contra Incêndios (PMDFCI, 2020-2029) que destaca a importância da prevenção dos incêndios florestais (IF) por meio de planos estratégicos escalonados para mitigar o risco no território de Santarém, Portugal. O documento evidencia que a suscetibilidade aos incêndios florestais na região depende de três fatores principais: perigosidade, vulnerabilidade e exposição. Conforme indicado no relatório, “se algum destes três elementos do risco subir ou descer, então o risco sobe ou desce, respetivamente” (p. 33).

Neste contexto, torna-se fundamental considerar as preocupações específicas das áreas identificadas como mais vulneráveis, como a União de Freguesias da Cidade de Santarém, onde a recorrência de incêndios pode ter graves consequências ambientais, sociais e económicas.

Este reconhecimento reforça a necessidade de compreender e abordar este problema de forma aprofundada — objetivo central deste trabalho. O presente estudo propõe-se, com efeito, lançar luz sobre as diversas dimensões e ramificações deste desafio, desde os fatores que contribuem para o elevado risco de incêndios até às estratégias de mitigação e prevenção utilizadas. Pretende-se, assim, destacar a importância de uma abordagem integrada e proativa, envolvendo todos os atores comunitários, para enfrentar um problema de consequências potencialmente devastadoras para o ecossistema e para a qualidade de vida das populações locais.

Por outro lado, destaca-se a importância da literacia ecológica promovida pelo Programa Eco-Escolas, uma iniciativa com impacto global. Em âmbito internacional, o programa é gerido pela *Foundation for Environmental Education* (FEE), uma organização de referência na promoção da sustentabilidade. Em Portugal, a coordenação é assegurada pela Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação (ABAAE), uma Organização Não Governamental de Ambiente (ONGA), sem fins lucrativos, cuja origem está ligada à mesma entidade. Este programa tem desempenhado um papel fundamental na sensibilização de escolas e comunidades para práticas ambientalmente responsáveis.

Sob a perspectiva da Educação Social, a literacia ecológica destaca-se como um catalisador para mobilizar a sociedade em torno da prevenção de (IF). Ao congregar esforços de diferentes atores, o programa visa despertar uma consciência coletiva para a necessidade de prevenir riscos e mitigar fragilidades, promovendo uma cidadania ativa e comprometida. É oportuno sublinhar que este fenómeno de incêndios florestais tem implicações profundas, afetando vidas humanas, ecossistemas e economias. Os impactos não se restringem ao contexto local, mas reverberam em escalas nacional e global, agravando vulnerabilidades ambientais, socioculturais e económicas. Assim, programas como o (EE), são fundamentais para enfrentar os desafios planetários, traduzindo-se em ações concretas com ressonâncias positivas para o bem-estar ambiental e social.

Não é ao acaso que o presente trabalho invoca a literacia ecológica como um elemento central na intervenção comunitária, especialmente no contexto da prevenção de incêndios florestais. Neste âmbito, a sua integração no contexto escolar, com especial enfoque no ensino básico, revela-se fundamental para a promoção de uma Educação Ambiental (EA), que abrange múltiplos atores envolvidos tanto na dimensão pedagógica quanto na comunitária. Com o propósito de ter uma visão tão abrangente quanto possível sobre esta questão, este estudo propõe explorar as perspetivas e práticas de diretores de agrupamentos escolares, professores, responsáveis autárquicos e profissionais da área da prevenção e combate aos incêndios florestais, sublinhando a interconexão entre estas esferas de intervenção.

Inserida no quadro mais amplo da Educação para a Cidadania, a abordagem educativa vai além da simples sensibilização de crianças e jovens para questões ambientais e de sustentabilidade. Procura, sobretudo, fomentar a sua participação ativa na comunidade, capacitando-os para atuar de forma consciente e informada na tomada de decisões e na resolução de problemas ambientais. Este processo visa promover uma cidadania responsável, participativa e comprometida com a construção de soluções para os desafios ecológicos contemporâneos (Câmara, A. et al., 2018).

Tais práticas ser conduzidas por meio de programas estruturados e projetos interdisciplinares que alinhem conhecimento científico, competências práticas e valores éticos

(Câmara, A. et al., 2018).

Contudo, levanta-se uma questão fundamental: será que a natureza e o contexto destas atividades permitem aos alunos adquirir conhecimentos sólidos e desenvolver atitudes adequadas para lidar com riscos ambientais específicos, como os incêndios florestais? Adicionalmente, como se articula a educação ambiental nas escolas no sentido de formar cidadãos conscientes e preparados para os desafios ambientais contemporâneos? E, no contexto particular dos incêndios florestais, de que forma a rede nacional de prevenção desempenha o seu papel educativo e operacional? Estas interrogações desafiam-nos a refletir sobre a eficácia das práticas educativas no fortalecimento da literacia ecológica e na promoção de uma cidadania ambientalmente responsável e ativa.

Capítulo 1- LITERACIA ECOLÓGICA

1.1 – ORGANISMOS INTERNACIONAIS EM ÂMBITO SOCIOAMBIENTAL

Em Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU, 2021), para o meio ambiente, através da Resolução 48/13, em 8 de outubro de 2021, reconheceu formalmente que um ambiente limpo, saudável e sustentável é um direito humano universal e inalienável. Este marco reflete a crescente urgência em enfrentar os desafios ambientais que ameaçam não apenas os ecossistemas, mas também a saúde e o bem-estar humano.

Já o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2022) alerta para três crises planetárias interconectadas: as alterações climáticas, a perda da biodiversidade e a poluição. Estas crises estão a gerar impactos devastadores, como enfatizado nas mensagens proferidas pelo seu Secretário-Geral, da Conferência da (ONU, 2022), António Guterres em 05 de junho pelas comemorações do Dia Mundial do Meio Ambiente, sobre clima e meio ambiente, destaca-se que metade da humanidade já vive em zonas de alto risco climático, enfrentando uma probabilidade 15 vezes maior de sofrer as consequências de fenómenos extremos, como ondas de calor, inundações e secas, todas agravadas pelas alterações climáticas. O Secretário-Geral alertou igualmente para a degradação ambiental em larga escala, observando que cerca de 3 mil milhões de pessoas são diretamente impactadas por ecossistemas degradados, enquanto a poluição é responsável por cerca de 9 milhões de mortes prematuras anualmente. Além disso, mais de 1 milhão de espécies de plantas e animais enfrentam o risco de extinção, muitas delas nas próximas décadas. Ainda segundo a (ONU, 2022), os dados ora evidenciados nos aclaram a gravidade da situação ambiental global e reforçam a necessidade de ações integradas e imediatas para proteger a biodiversidade, combater a poluição e mitigar os efeitos das mudanças climáticas. A resolução da Comissão dos Direitos Humanos (CDH), não é apenas um reconhecimento jurídico, mas um apelo à humanidade para transformar este direito em ações concretas e sustentáveis que garantam o

futuro do planeta.

Conforme Silveira (2021, p.p.60-75)¹, mais de 50 anos após a realização da Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, observou-se uma intensificação das ações dos organismos internacionais no século XX em torno das questões ambientais. Segundo a autora, concebeu-se um marco importante ao acontecimento da Conferência de Estocolmo (CE,1972), realizada na Suécia. Esta conferência foi fundamental para o avanço das políticas ambientais globais, tendo resultado na criação do mencionado (PNUMA). Posteriormente, em 1983, o PNUMA concebeu a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), fortalecendo a agenda ambiental internacional. Nesse contexto aclarou-se, segundo a autora, preocupações crescentes relacionadas ao meio ambiente, com implicações significativas nos âmbitos social, econômico e político. A Conferência de Estocolmo (1972), não apenas inaugurou uma nova era de conscientização global, mas também estabeleceu as bases para debates e ações que continuam a moldar as políticas de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável na atualidade. À luz da autora anteriormente citada e da CMMAD, atribui-se a responsabilidade de promover, de forma dialógica, a sensibilização entre países ricos e pobres, envolvendo toda a sociedade, sem excluir diferenças e garantindo que ninguém fique para trás. O foco recai sobre a implementação de práticas sustentáveis em prol do meio ambiente, baseadas em cooperação mútua.

Além disso, os saberes apresentados pela autora reforçam a necessidade de iniciativas globais inclusivas, que conciliam o desenvolvimento socioeconômico com a sustentabilidade ambiental, fomentando parcerias que transcendam desigualdades e promovam o bem-estar coletivo. Como expressa a própria autora, é essencial adotar abordagens “que considerem a diversidade planetária no âmbito das relações entre população, recursos, meio ambiente e desenvolvimento, e de aperfeiçoamento de suas capacidades de operacionalização dos objetivos em um recorte temporal alargado” (p. 68).

Adicionalmente, estabeleceu-se pela ONU (2013) o plano de ação assente em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por meio da operacionalização e do monitoramento avaliativo, procurou-se desenvolver um conjunto de indicadores que abarcasse tanto dimensões nacionais quanto globais. Assim, estendeu-se este conjunto de práticas ambientais em âmbito mundial a todos os governos, empresas e sociedade, inclinadas para o Desenvolvimento Sustentável (DS), em ações de cuidar e

¹ In Narrativas da natureza: mudanças e permanências

proteger o planeta em agenda a cumprir até 2030.

Considerou-se, ainda, a necessidade de que cada nação, comunidade e indivíduo — incluindo adultos, crianças e jovens — compreendessem a importância de uma convivência harmoniosa com a natureza. No contexto português, destacou-se, conforme o Relatório Voluntário Nacional (RVN, 2017), sobre a implementação da Agenda 2030 para o (DS), compreende, que a União Europeia (UE) incorporou uma abordagem integrada, baseada no tríplice dimensão económica, social e ambiental, como parte de novas estratégias destinadas a garantir a sustentabilidade, com metas estabelecidas até 2030.

Conforme o mesmo documento compreendeu-se que Portugal viabilizou instrumentos em políticas internacionais em rede no âmbito das (ODS), a promover por meio da aproximação da “Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) para os (ODS), promovendo a partilha de experiências e parcerias para a implementação da Agenda 2030 Portugal quanto aos (ODS), concretiza suas prioridades estratégicas no âmbito.” (p.8)

No âmbito desta temática, destaca-se o Programa Eco-Escolas (EE) como um contributo educacional fundamental, promovendo o envolvimento de alunos e das suas famílias em atividades escolares voltadas para a educação ambiental e a preservação do meio ambiente.

Nesse contexto, a Secretária-Geral Adjunta da ONU e Chefe do PNUMA (2022), no dia 12 de julho, referiu-se à Conferência de Estocolmo+50, realizada a 3 de junho, sublinhando a importância da responsabilidade coletiva na construção de um futuro sustentável. Nas suas palavras, “É nossa responsabilidade coletiva levar isso adiante e construir esse futuro juntos em equidade intergeracional” (p. 5).

Este olhar crítico é particularmente relevante na Educação Social (ES), onde, como destacado por Ana Delicado (2017), o Quadro de Hyogo (2005-2015) e, mais recentemente, o Quadro de Ação de Sendai (2015-2030) enfatizam que “a participação comunitária é um elemento estruturante das suas prioridades de ação” (p. 336).

No contexto das transformações sociais, Martins (2021) evidencia a necessidade de uma fusão entre a Pedagogia Social (PS) e a Educação Social (ES), apontando que estas áreas se encontram no centro de “questões ambientais e socioeducativas que requerem consciencialização planetária” (p. 45). Assim, tais abordagens pedagógicas emergem como respostas integradoras e interdisciplinares, fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos que exigem não apenas soluções locais, mas também ações globais orientadas pela sustentabilidade e pela justiça social.

Na abordagem específica do fenómeno dos Incêndios Florestais, em âmbito global, identificam-se riscos e fragilidades que afetam as dimensões económicas, sociais e ambientais de todas as comunidades. Os riscos globais, segundo o enquadramento teórico de Beck (2015), estão associados à “antecipação da catástrofe”, sendo distintos de uma

catástrofe propriamente dita. Como explica o autor, “risco significa antecipação da catástrofe”, caracterizando-se por uma ausência de concretização espacial, temporal ou social específica: “a antecipação da catástrofe não conhece qualquer concretização espacial, temporal ou social” (p. 31).

Além disso, destaca-se que, apesar da sua natureza democrática, os riscos atravessam fronteiras e afetam territórios, comunidades e indivíduos de maneiras desiguais. Conforme Beck observa, os seus impactos são frequentemente desproporcionais para os mais vulneráveis, exacerbando desigualdades e perpetuando injustiças sociais. O autor enfatiza ainda a existência de um “aproveitamento intencional da vulnerabilidade” (p. 366), sublinhando como os riscos podem ser manipulados para servir interesses específicos, ampliando as fragilidades em vez de mitigar os danos.

Neste contexto, os incêndios florestais configuram-se como um exemplo paradigmático dos riscos globais, desafiando as fronteiras geográficas e os limites tradicionais das responsabilidades humanas, ao mesmo tempo que expõem a urgência de respostas integradas e inclusivas para promover a justiça social e ambiental.

Corroborando as palavras de David Harvey (1935), citadas por André (2021, pp. 1-24) na *Antologia de Ensaios Compromissos com o Meio Ambiente: 50 anos da CE (1972-2022)*, destaca-se a indissociabilidade entre os projetos ecológicos e político-econômicos. Harvey argumenta que “todos os projetos (e argumentos) ecológicos são simultaneamente projetos (e argumentos) político-econômicos e vice-versa. Os argumentos ecológicos nunca são socialmente neutros, assim como os argumentos sociopolíticos não são ecologicamente neutros” (p. 3).

Esta visão ressalta a complexidade das questões ambientais, que não podem ser analisadas de forma isolada do contexto social e político em que se inserem. Para Harvey (1935), entender como a ecologia e a política se inter-relacionam é essencial para uma compreensão mais profunda dos desafios ambientais. O mesmo propõe que a solução dos problemas ecológicos não se limita apenas à gestão ambiental, mas também exige a transformação das estruturas socioeconômicas que moldam as sociedades e as suas interações com o meio ambiente.

Por outro lado, defendemos que as políticas ecológicas e as políticas de gestão de desastres estão intrinsecamente interligadas, particularmente no contexto dos incêndios florestais, que podem ser compreendidos tanto como desastres naturais quanto como fenómenos moldados por práticas humanas e pela degradação ambiental. (Centimeri & Olori, 2023).

Nesse contexto, Castles (2005) argumenta que as transformações sociais estão profundamente relacionadas às desproporções que geram fragilidades nas comunidades. Ao considerar o processo sócio-histórico e identitário de cada nação, comunidade e indivíduo,

torna-se possível compreender as necessidades sociais, económicas, políticas e culturais de forma complexa e plural, ampliando a visão sobre soluções que integrem as dimensões ecológica e socioeconómica.

No âmbito das Ciências Sociais (CS), o autor também enfatiza a importância de acompanhar essas culturas para entender os impactos das vulnerabilidades, reconhecendo que a realidade social exige abordagens interdisciplinares e pluridisciplinares. Sob essa perspectiva, essas abordagens poderiam ser direcionadas para atender aos interesses das minorias, proporcionando uma análise mais profunda e inclusiva das desigualdades sociais e dos desafios enfrentados por grupos marginalizados.

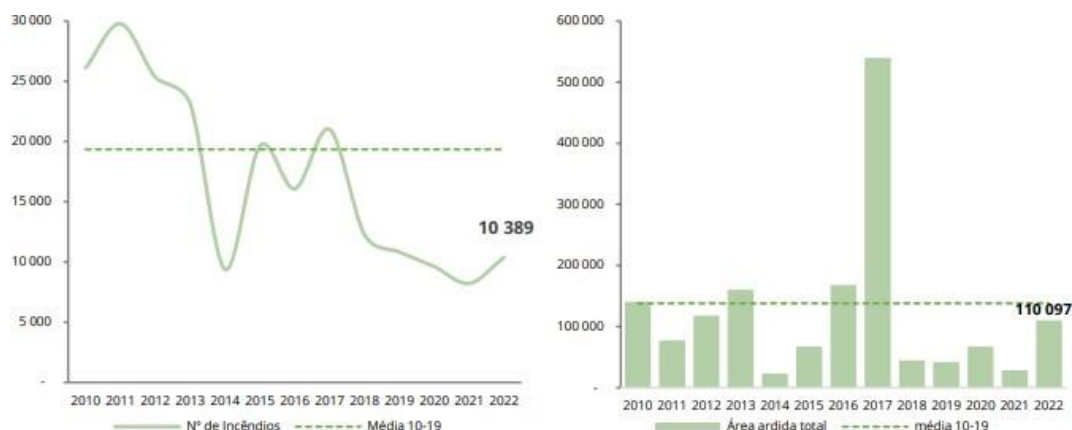
1.2 Incêndios Florestais e âmbito

De acordo com o Observatório em Ordenamento do Território e Urbanismo, conforme a Direção Geral do Território (DGT, 2024), a mais recente edição da Carta de Uso e Ocupação do Solo (COS, 2018, p. 1) revela que o território de Portugal Continental está distribuído da seguinte forma: “92% do território apresenta ocupação de natureza agrícola, florestal e agroflorestal; 51% está destinado a florestas e matos, e 26% a áreas agrícolas; enquanto 5% do território é artificializado”. Esse planeamento territorial destaca a urgente necessidade de as comunidades, tanto em áreas rurais quanto urbanas, protegerem os recursos naturais e a biodiversidade, promovendo benefícios para todos, como regulação climática, sequestro de carbono e proteção do solo contra a erosão.

Silveira (2021, pp. 60-75) reflete sobre a relação entre o homem e a natureza, fundamentada nas trocas de consumo, destacando que, há mais de 50 anos, a Comissão de Estocolmo (CE, 1972) já abordava as transições sociais em um contexto de mobilidade globalizada. Ele identifica a urbanização como um fator central na interação entre os comportamentos sociais, políticos e económicos. À luz de suas palavras, isso resultou em consequências diretas para a questão ambiental, especialmente no que diz respeito aos desequilíbrios nos modos de produção e à sustentabilidade.

Em relação à problemática dos incêndios florestais em Portugal Continental, em balanços de resultados conforme o Relatório do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR, 2022, p.29-38) aponta um aumento significativo no número de incêndios. “Foram registados 10.389 incêndios rurais, representando um aumento de 26% em comparação com o ano anterior (2021), resultando em 110.097 hectares de área ardida”, 40% deste total foi registrada na região Centro — um aumento de 287% em relação ao ano anterior. A floresta em área ardida representou 55.165 ha), dados superados apenas ao ano de 2013 e 2017. Em 2022, a tragédia foi marcada pela perda de 4 vidas humanas devido a estes incêndios”.

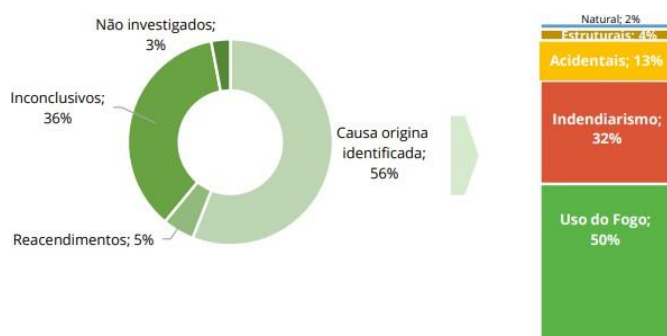
Figura 1- Evolução do número de incêndios e área ardida (ha) 2012-2022



Fonte: Relatórios de Atividades- SGIFR (2022)

Esses dados destacam a gravidade da situação e a urgência de implementar medidas eficazes para a prevenção e gestão dos incêndios florestais. O mesmo documento também revela que o “incendiarismo é a principal causa da área ardida, representando 74% do total, o que representa um aumento de 33 pontos percentuais em relação a 2021”. Além disso, “o uso do fogo, com 2.924 ocorrências registadas, é responsável por 11% da área ardida com causa conhecida, apresentando uma diminuição de 30 pontos percentuais em relação a 2021”. Por fim, o documento aponta que o uso do fogo continua sendo a principal causa de área ardida, com 736 ocorrências registadas” (p. 43).

Figura 2- Principais causas dos incêndios em Portugal



Fonte: Relatórios de Atividades- SGIFR (2022)

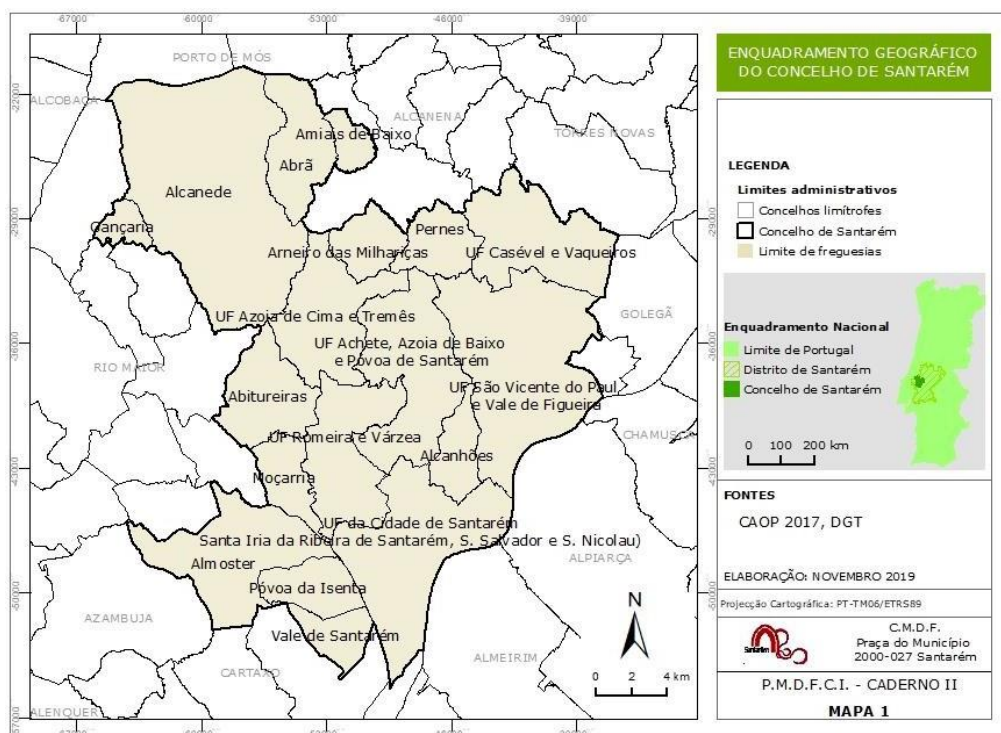
De acordo com dados da plataforma PORDATA (2022), no âmbito do Ambiente, Energia e Território, a superfície ardida no continente português tem mostrado variações significativas ao longo dos anos. Em termos percentuais, em 2020 a área ardida representou 0,8% do

território, em 2021 diminuiu para 0,3%, mas em 2022 observou-se um aumento para 1,2%, refletindo uma tendência ascendente de área consumida pelas chamadas.

No que se refere às políticas de gestão e prevenção, conforme o despacho nº 3780/2023 da Administração Interna do Ambiente e Ação Climática (AAC), mantém-se o foco em modificar comportamentos ao bem de cuidar dos espaços rurais. A reconhecer a necessidade de implementar boas práticas ambientais que promovam o bem comum e o bem público. Esta abordagem enfatiza a importância de educar a população sobre práticas sustentáveis e responsáveis, além de cultivar comportamentos mais conscientes no trato com o meio ambiente.

Conforme o Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios (PMDFCI, 2020-2029, p.p.8-22), Caderno I, destaca que o Concelho de Santarém, possui uma área de cerca de 553 km², está inserido, desde 2002, na NUT II Alentejo e na NUT III da Lezíria do Tejo. Nele contém os “Concelhos de Abrantes, Alcanena, Almeirim, Alpiarça, Benavente, Cartaxo, Chamusca, Constância, Coruche, Entroncamento, Ferreira do Zêzere, Golegã, Mação, Ourém, Rio Maior, Salvaterra de Magos, Sardoal, Tomar, Torres Novas e Vila Nova da Barquinha”

Figura 3- mapa - Enquadramento Geográfico do concelho de Santarém



Fonte: P.M.D.F.C.I. -CADERNO I

A capital Santarém, objeto desse estudo, faz fronteira com os Concelhos de Porto de Mós, Alcanena e Torres Novas a Norte, Golegã e Chamusca a Este, Alpiarça e Almeirim a Sueste, Cartaxo a Sul, Azambuja a Sudoeste e Rio Maior a Oeste. “O concelho de Santarém assinalou um decréscimo de 2,85% da população residente, contabilizando 63.563 habitantes, em 2001 e passando para 61.752, em 2011”. A caracterização “mono-específica” de árvores como eucalipto e pinheiro-bravo. Conforme Ruas (1998), citado pelo mesmo documento acima, “a floresta existente em Santarém é bastante suscetível à propagação do fogo, visto que, tanto o pinheiro-bravo como o eucalipto possuem índices de inflamabilidade elevados e, ao mesmo tempo, com alta combustibilidade.” (p.41)

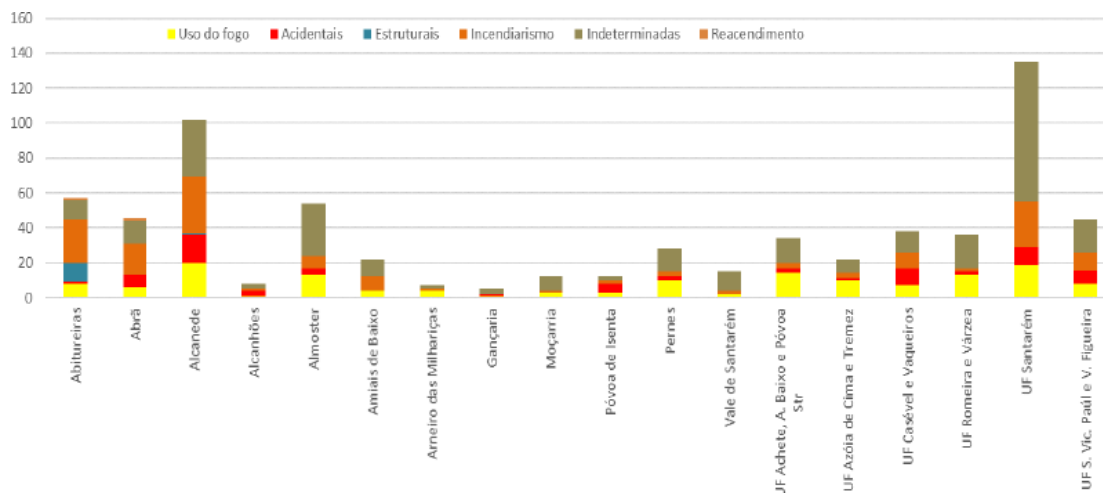
A possibilidade de incêndios representa uma ameaça constante às comunidades locais, com impactos que transcendem o âmbito ambiental e se estendem às esferas socioculturais e econômicas.

Além disso, esta realidade gera ressonâncias fragilizantes por todo o território nacional, refletindo a vulnerabilidade das populações e a interconexão entre os problemas ambientais globais e as suas repercussões em territórios específicos. Neste contexto, a região de Santarém não apenas enfrenta os desafios diretos impostos pelos incêndios, mas também se vê imersa numa rede complexa de consequências sociais, culturais e econômicas que exigem uma ação integrada e coordenada para mitigar os riscos e promover a resiliência das comunidades afetadas.

O Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios (PMDFCI) de Santarém (2020-2029) é implementado a nível municipal e local, sendo estruturado conforme as legislações e normas estabelecidas pela Defesa da Floresta Contra Incêndios (DFCI). O PMDFCI (2010-2029, p.93) tem como objetivo sensibilizar e educar os munícipes sobre a prevenção e a redução dos incêndios florestais. Vale ressaltar que, entre 2010 e 2019, o concelho de Santarém registou 516 ocorrências de incêndios, das quais cerca de 63% não tiveram a causa ou atitude específica identificada. Contudo, a principal causa dos incêndios foi o “incendiarismo”, responsável por quase 19% das ocorrências, seguido pelo uso do fogo para limpeza de terrenos agrícolas (queimadas), com pouco mais de 11% das ocorrências registradas.

“A freguesia com maior valor de ocorrências que têm como causa o incendiarismo é a freguesia de Alcanede, com um valor de 32, sendo que a União de Freguesias da Cidade de Santarém apresenta um total de 26 ocorrências” (p.63).

Figura 4 Gráfico- Número total de ocorrências segundo as causas, por freguesia, entre 2010 e 2019



Fonte: P.M.D.F.C.I. -CADERNO I

Nas palavras de Barbosa (2010), destaca-se a relevância da educação holística como uma abordagem fundamental para a formação de indivíduos com uma visão ampliada e integrada do mundo. A autora salienta que “a nova educação holística, na sua dimensão social, educa para a capacidade de pensar globalmente e atuar localmente: uma consciência de ação que ultrapassa a própria localidade para inserir-se num contexto planetário” (p. 21). Esta perspetiva implica não apenas compreender os problemas de forma global, mas também agir de maneira eficaz e transformadora no âmbito local, reconhecendo que as ações individuais e comunitárias têm repercussões diretas e significativas para o bem-estar do planeta como um todo. Assim, a educação deve ir além das fronteiras físicas e culturais, preparando os indivíduos para se envolverem ativamente na resolução de questões globais, enquanto respeitam as especificidades e as necessidades das suas comunidades locais.

1.3. PORTUGAL EM SISTEMA INTEGRADO PARA COMBATE DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no artigo 29, afirma que os Estados Partes devem promover, no contexto educacional, o respeito pelo meio ambiente nas crianças.

No contexto da Constituição da República Portuguesa em (Assembleia da República, 1976/última revisão, art.º 66, al. f, p. 26), a questão ambiental é claramente estabelecida como um compromisso fundamental com a proteção do meio ambiente e a promoção da qualidade de vida, quando afirma que “todos têm direito a um ambiente de vida humano, sadio e

ecologicamente equilibrado e o dever de o defender”. Este dispositivo magno reflete o reconhecimento de que a preservação ambiental é um direito essencial de todos os cidadãos, associado à responsabilidade de cada indivíduo na sua defesa. Além disso, o mesmo documento, ao abordar questões ambientais, destaca a importância de integrar os objetivos ecológicos nas políticas públicas em diversos setores e reforça que se deve “promover a integração de objetivos ambientais nas várias políticas de âmbito sectorial”, sublinhando a necessidade de uma abordagem transversal que incorpore práticas sustentáveis em áreas como a economia, a educação, a saúde, a agricultura e outras, para garantir um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

No mesmo sentido, Amaro (2020) enfatiza a importância de melhorar uma cultura de segurança e prevenção no âmbito da proteção civil, destacando que “devemos criar uma cultura de segurança de prevenção em proteção civil que inclua a participação ativa daqueles que habitam o território, propiciando-lhes um conhecimento exato do seu grau de preparação face aos riscos, das suas vulnerabilidades e das suas próprias representações socioculturais” (p. 13). A reflexão de Amaro sublinha a necessidade de envolver as comunidades locais de maneira integral, assegurando que os cidadãos não apenas compreendam os riscos a que estão expostos, mas também participem ativamente no processo de gestão e prevenção de emergências.

A conscientização sobre as vulnerabilidades específicas de cada território e as percepções socioculturais da população são elementos fundamentais para fortalecer a resiliência coletiva e promover um ambiente mais seguro e preparado para enfrentar crises, como os incêndios florestais e outras catástrofes naturais. Assim, a construção de um conhecimento compartilhado sobre os riscos, aliado à participação ativa da população, configura-se como uma estratégia essencial para uma resposta eficaz e sustentável às adversidades.

Centrando-nos na problemática dos incêndios florestais, destaca-se a Resolução do Conselho de Ministros (RCM), n.º 157-A/2017, de 21 de outubro de 2017, como resposta após os devastadores incêndios de junho e outubro de 2017. Estes acontecimentos expuseram de maneira dramática as consequências destrutivas dos incêndios florestais, tanto no que diz respeito aos danos ambientais, como às vidas perdidas e às comunidades devastadas. Em resposta a esta tragédia, foram instituídas duas Comissões Técnicas Independentes (CTI) com o objetivo de avaliar a situação e propor medidas para mitigar os riscos relacionados aos incêndios florestais no país. Conforme apontado pela (CTI, 2017), para além disso, através dessa RCM (n.º 157-A/2017), foram implementadas medidas extraordinárias, tais como a criação da Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais (AGIF), ao combate dos incêndios em Portugal por ações articuladas entre as diferentes entidades governamentais para o âmbito.

A ação destas comissões resultou na criação de um novo Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR), aprovado através do Decreto-lei n.º 82/2021, de 13 de outubro de 2021, Portugal (Ministério da Administração Interna, 2021). Este diploma legal estabelece o (SGIFR), em Portugal continental, em substituição ao anterior Sistema Nacional da Defesa da Floresta Contra Incêndios (SNDFCI), anteriormente estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 124/2006, de 28 de junho. Para além disso esse Decreto-lei n.º 82/2021, de 13 de outubro de 2021, visou estabelecer um quadro técnico e integrado de resposta às emergências, abrangendo unidades regionais e sub-regionais. Conforme disposto na lei, instituir as Áreas Prioritárias de Prevenção e Segurança (APPS), em frequências alta e muito alta de incêndios rurais, conforme mapa de perigosidades demonstrada pelo Instituto da Conservação e da Natureza e das Florestas (ICNF). A implementação deste sistema foi um passo decisivo para melhorar a coordenação e a eficácia no combate aos incêndios, refletindo a necessidade urgente de uma abordagem estratégica e coordenada para enfrentar as perigosidades associadas aos incêndios florestais em Portugal, a nível nacional. Em 19 de julho de 2022, pelo Decreto – Lei nº 49/2022, determina-se que as ações em prevenção e segurança aos incêndios florestais sejam adaptadas às especificidades aos níveis de perigosidade das 998 referidas áreas prioritárias até 24 de março de 2023.

O Despacho n.º 3780/2023, de 23 de março, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 60, de 24 de março de 2023, foi revogado pelo decreto-lei do Diário da República n.º 4120/24, Série II de 2024-02-27, os emissores da revogação foram os órgãos do Ministério do Ambiente e da Ação Climática (AAC), Gabinete da Secretaria de Estado de Proteção Civil (GSEPC), e Secretaria de Estado de Conservação da Natureza e Floresta (CNF). Essa mudança atualizou e classificou o número de freguesias de 998 para 991 com maior perigosidade conjuntural de incêndio rural e de valor dos ecossistemas, evidenciados no Concelho de Santarém pelas Freguesias de Abrantes, Alcanena, Constância, Ferreira do Zêzere, Mação, Ourém, Rio Maior, Santarém, Sardoal, Tomar, Torres Novas, Vila Nova da Barquinha.

No contexto das preocupações com os incêndios florestais, foi aprovado, na reunião do Conselho de Ministros de 27 de maio de 2021 (RCM, 1-A/2021), o Programa Nacional de Ação (PNA 2020-2030), que estabelece um conjunto de medidas estratégicas para a Defesa da Floresta (DF) no território continental português. Essas medidas foram integradas no Plano Nacional de Gestão Integrada de Fogos Rurais (PNGIFR), aprovado e publicado em 16 de junho de 2020 (RCM, 45-A/2020). O objetivo do plano é garantir uma gestão eficaz, com foco na prevenção e combate aos incêndios, por meio da profissionalização e especialização das intervenções, com o intuito de proteger Portugal dos graves incêndios rurais. Para alcançar esse objetivo, foram definidos quatro eixos estratégicos, com 233 metas distribuídas por 97 projetos, com prazos de cumprimento até 2022. No âmbito do SGIFR (2022), também foram planejadas ações articuladas entre as entidades, com valências diferenciadas e

objetivos estratégicos estabelecidos para o ano, nomeadamente:

- Melhorar a percepção da população sobre as causas de incêndios rurais e valor da floresta;
- Alterar os comportamentos de risco no uso do fogo;
- Fomentar a proteção do edificado, através de medidas individuais e comunitárias de proteção contra incêndios;
- Mobilizar as entidades para comunicar os resultados.

No entanto, existem “cinco projetos por iniciar, como é o caso do acompanhamento em saúde mental pela prática de fogo posto, o projeto de edificação de capacidade de comunicação em contexto de emergência ou o projeto para a inclusão nas práticas pedagógicas no 1.º, 2.º e 3.º ciclo das boas práticas” (SGIFR, 2022, p.22).

O Programa Nacional de Ação (PNA) articula-se com as entidades públicas do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR), promovendo uma colaboração estreita entre elas. Essas entidades incluem o Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF), a Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais (AGIF), a Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC), o Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA), a Guarda Nacional Republicana (GNR), a Força Aérea Portuguesa (FAP), as autarquias locais, os bombeiros e as Organizações de Produtores Florestais (OPF). Como ferramenta de gestão, foi estabelecido um diálogo contínuo e informado entre as equipas envolvidas, a sociedade e os decisores políticos, com o objetivo de promover uma regulação adaptativa em diferentes níveis — nacional, regional, sub-regional e municipal — acompanhada de uma monitorização anual.

O Decreto-Lei n.º 82/2021 (Ministério da Administração Interna, 2021, p. 3) estabeleceu, para o Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais (SGIFR), um conjunto de macropolíticas e estratégias de gestão, além de uma articulação entre as entidades governamentais, com o objetivo de promover a “gestão integrada do fogo rural”. Isso abrange diversas áreas de atuação, como planeamento, preparação, prevenção, pré-supressão, supressão, socorro e ações pós-evento.

Segundo a AGIF, o relatório do SGIFR (2022, p. 22) originou a campanha “Portugal Chama”, implementada em escalas nacionais, regionais e locais, adaptadas aos diferentes níveis de perigo de incêndio rural. Lançada no âmbito do Programa de Combate aos Incêndios Florestais, a campanha teve como objetivo sensibilizar e educar, com especial foco nas escolas, envolvendo alunos do ensino básico e secundário. Ela promoveu iniciativas voltadas para a mudança de comportamentos, como a valorização dos recursos florestais e a autoproteção em situações de incêndio. Dessa forma, a campanha buscou fomentar uma

cultura de prevenção e resiliência face aos riscos ambientais dos incêndios florestais, destacando a educação como ferramenta essencial para transformar as atitudes e ações das futuras gerações. O relatório também descreve outras campanhas iniciadas e monitorizadas pela AGIF em 2022, como "Projeto Raposa Chama", "Limpeza de Terrenos (Gestão de Combustível)", "Programa Aldeia Segura, Pessoas Seguras", "Queimas e Queimadas e Comportamentos de Risco", "Registo (conteúdos BUPi e Portugal Chama)" e "Emigrante Chama".

O projeto Modificar Comportamentos. propõe uma participação integral das escolas, com uma comparticipação de 100%, visando implementar uma educação comunitária focada no uso responsável do fogo. O objetivo central é capacitar as pessoas para a autoproteção e promover a valorização dos recursos naturais, além de aumentar a percepção sobre os riscos associados ao fogo. A iniciativa procura igualmente fomentar a adoção de práticas mais seguras no uso do fogo, diferenciando-o em fogo bom ou fogo controlado, e fogo mau, àquele que resulta em incêndios descontrolados, com impactos significativos nos riscos ambientais e sociais. Ao adotar esta abordagem, pretende-se responder de forma mais eficaz aos desafios relacionados com a prevenção; ou como afirma Delicado (2017): “compreender melhor a percepção de risco, as necessidades e as capacidades das crianças e dos jovens em relação às catástrofes” (p. 336).

De acordo com a Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais (AGIF), em relatório de atividades do SGIFR (2022), o orçamento anual destinado à gestão dos 97 projetos inscritos no Plano Nacional de Gestão de Riscos em Incêndios Rurais (PNA) foi de 529 milhões de euros, dos quais 61% foram direcionados para a prevenção. Este valor é significativamente superior ao de 2017, quando apenas 20% do orçamento era alocado a esta área. Este aumento reflete a crescente importância atribuída à prevenção no combate aos incêndios rurais e a necessidade de uma abordagem mais proativa frente aos riscos ambientais.

O SGIFR (2022), baseia-se em dois eixos fundamentais: a Proteção Contra Incêndios Rurais (PCIR) e a Gestão de Fogos Rurais (GFR). Em todos os níveis – nacional, regional, sub-regional e municipal – este sistema articula-se institucionalmente com a AGIF, abrangendo todas as fases do ciclo de gestão de incêndios: planeamento, preparação, intervenção, pré-supressão, supressão e socorro pós-evento. Esta integração permite uma coordenação eficaz e uma resposta adaptada às especificidades de cada território.

De acordo com o SGIFR (2022), no contexto da PCIR, a responsabilidade pela implementação das ações é atribuída à Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC). Entre os programas de destaque, o "Aldeia Segura, Pessoas Seguras" se sobressai como uma iniciativa voltada para a proteção das comunidades rurais.

Desenvolvido em colaboração com as autarquias locais, o programa busca aproveitar a

proximidade e a capacidade de mobilização das comunidades, abrangendo, em 2022, 2.230 locais, com a meta de expandir para 7.000 até 2030 (p. 20).

Em relação aos comportamentos que contribuem para as causas dos incêndios florestais, o PMDFCI de Santarém (2020-2029), no Caderno I, Diagnóstico, indica que a principal causa é o incendiário, responsável por quase 19% das ocorrências, seguido pelo uso inadequado do fogo, especialmente as queimadas, com pouco mais de 11% (p. 93). O Relatório da Comissão Técnica Independente (et al., 2018, p. 13-15), sobre os incêndios rurais de 14, 15 e 16 de outubro de 2017, destaca que o fenómeno foi "o maior piro-convectivo registado na Europa até o momento e o maior do mundo em 2017". Segundo o mesmo relatório, o padrão dos incêndios desses dias não difere substancialmente das causas identificadas na série histórica de 17 anos (2001-2017), com as queimadas representando 33% nos dias de outubro, em comparação com 31% no período de 17 anos, o incendiário 36% contra 33%, e os reacendimentos 24% contra 18%. Esses dados evidenciam a urgência de se mudar comportamentos para garantir a prevenção eficaz dos incêndios.

No âmbito de Santarém, o Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios (PMDFCI, 2020-2029) Caderno II, Plano de Ação, tem como um dos objetivos centrais "Garantir o envolvimento ativo dos cidadãos na defesa dos espaços florestais" (p. 13). O Observatório em Ordenamento do Território e Urbanismo (COS, 2018) complementa esta abordagem ao destacar que a União de Freguesias da Cidade de Santarém tem enfrentado comportamentos de risco associados ao incendiário, com 33 ocorrências em áreas de mato, resultando em 10,6 hectares de área ardida, sublinhando o valor ecológico dos seus ecossistemas.

Em dados mais recentes do Registo de Incêndios Rurais conforme Agência Portuguesa do Ambiente. (2023). em *Relatório do Estado do Ambiente: Incêndios Rurais* (REA), revelam que, entre 2012 e 2021, Portugal registou em média 15.522 incêndios anuais, com uma área ardida média de 126.091 hectares por ano. Deste total, 50% da área ardida corresponde a povoamentos florestais (62.639 hectares), 43% a matos e pastagens naturais (54.682 hectares) e 7% a áreas agrícolas (8.770 hectares). Estes números reforçam a urgência em implementar medidas preventivas e de gestão mais eficazes.

Conforme o SGIFR (2022, p.81), das 15 iniciativas prioritárias da campanha "Portugal Chama", seis foram concluídas e três estavam em andamento, cumprindo 65% dos objetivos estabelecidos (p. 81).

CAPÍTULO II- POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, são abordadas as políticas públicas educacionais estruturantes no contexto local, com um foco específico em Santarém, Portugal. O objetivo é descrever como essas

políticas refletem a dialogicidade entre as políticas públicas administrativas e educacionais, especialmente no que se refere aos aspectos socioambientais. O capítulo detalha a implementação das políticas educacionais pelo Ministério da Educação, por meio da Direção-Geral da Educação (DGE), conforme estabelecido no Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho de 2017. Este despacho orienta a implementação de políticas estruturais comuns a todas as escolas em Portugal, alinhadas ao Perfil da Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), com o intuito de proporcionar aos alunos, por meio das escolas, o desenvolvimento de múltiplas literacias. Essas literacias são moldadas para atender às exigências e competências necessárias à integração dos alunos em uma sociedade em constante transformação.

No contexto da educação social e da intervenção comunitária, o Plano Estratégico Educativo do Concelho de Santarém (PEECS 2017) destaca, entre seus eixos temáticos, a transversalidade ambiental e a participação ativa dos alunos e da comunidade como fatores essenciais para o sucesso educacional. A escola é vista como o núcleo central dessa dinâmica. Essa abordagem encontra fundamento nas reflexões de Molina (2003) e Saez e Molina (2006), citados por Canastra (2009, p. 2025), que afirmam: “A escola, por sua vez, pode desempenhar um papel relevante, particularmente, no modo como contribui para a inserção do sujeito na cultura de cada época” (Molina, 2003). Esses autores reconfiguraram o papel da Educação Social (ES), destacando a pedagogia social como uma estratégia fundamental para promover o protagonismo e o autodesenvolvimento socioambiental da comunidade. Em Canastra (2009, p. 2027), a “Pedagogia Social procura estabelecer novas vias de aproximação à educação, privilegiando as dinâmicas de participação comunitária (local) como estratégia sócio-pedagógica”.

Assim, o plano estratégico mencionado visa robustecer a capacidade de atuação das escolas, não apenas como instituições educativas, mas como espaços de intervenção social, capazes de fomentar o envolvimento comunitário e o empoderamento dos indivíduos na procura por soluções para os desafios locais.

Desta forma, a escola apresenta-se como um espaço democrático, onde se abre a possibilidade para múltiplas contribuições oriundas de toda a comunidade escolar. Neste contexto, a educação para a cidadania, especialmente no que tange à literacia ecológica dos alunos, não pode ser vista como uma prática isolada, desvinculada da participação ativa ou indireta da comunidade educativa. Ao contrário, a construção dessa literacia depende de um envolvimento coletivo, no qual todos — alunos, professores, funcionários, pais e outros membros da comunidade — desempenham papéis essenciais na construção de um ambiente de aprendizagem que integra valores de sustentabilidade, responsabilidade ambiental e participação social. Assim, a escola, enquanto espaço de formação cidadã, torna-se um ponto de convergência entre o saber académico e as práticas comunitárias, promovendo uma educação que reflete e reforça os desafios e as soluções ambientais da sociedade.

Pretende-se, ainda, compreender como as políticas públicas se organizam para promover a construção de conhecimentos voltados para a Educação e para o Desenvolvimento Sustentável, com ênfase no caráter comunitário da prevenção dos incêndios florestais. Neste contexto, destaca-se a importância da educação e da conscientização pública. Programas que instruem as comunidades sobre como prevenir incêndios e gerenciar os seus impactos podem influenciar positivamente as práticas de administração do território e das florestas em particular, contribuindo para a redução do risco de desastres (Centimeri & Olori, 2023).

Tal abordagem visa fortalecer os vínculos com a comunidade, incentivando a adoção de boas práticas de prevenção e a promoção de ações coletivas. No entanto, surge uma questão fundamental que exige reflexão: o que, de facto, são “boas” práticas? Ou seja, ao qualificarmos práticas como “boas”, corremos o risco de assumir que há um conjunto de soluções universais e prontamente aplicáveis no âmbito pedagógico, o que pode levar à simplificação de um processo educacional complexo. Neste sentido, ao considerarmos que os alunos possuem uma literacia plena sobre cidadania e questões ambientais, estamos talvez a desconsiderar a pluralidade de interpretações e desafios que envolvem estes temas. Como têm demonstrado diversos estudos científicos e também os debates acesos nas redes sociais e na esfera política, as questões relacionadas à educação para a cidadania raramente geram consensos. A natureza, a diversidade e a sensibilidade dos temas, como a ecologia, o meio ambiente e, em particular, os incêndios florestais, não deixam margem para um pensamento único ou uniformizado.

No entanto, nos planos e projetos delineados, há um objetivo claro e inegável: fomentar a autonomia das comunidades na implementação de estratégias que promovam a conexão entre as pessoas e a natureza. Esta conexão materializa-se por meio de uma intervenção comunitária eficaz, que visa mitigar os riscos de incêndios florestais e reduzir os seus impactos devastadores. Além disso, busca-se promover a capacitação das comunidades em questões de defesa civil, proporcionando-lhes o conhecimento necessário para compreender os riscos ambientais e desenvolver respostas adequadas.

2.1 POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL- SANTARÉM

O Ministério da Educação, por meio da Direção-Geral da Educação (DGE), estabeleceu, no Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a nortear o relatório final das bases educacionais previstas pelas Plano Estratégico Educativo do Concelho de Santarém (PEECS, 2017). A destacar o Despacho nº 6478/2017 (Portugal. Ministério da Educação, 2017), pelas áreas de competências dos alunos, relacionou-se o “bem-estar, saúde e ambiente”. Neste contexto, é enfatizado que o aluno deve “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente

para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (p. 27).

Complementando esta abordagem, o Plano Estratégico Educativo do Concelho de Santarém (PEECS, 2017, p.12, p.p.64-67), delineou as diretrizes políticas educacionais para os estabelecimentos e agrupamentos de ensino no Concelho. Entre os eixos temáticos propostos, destacam-se “Resultados/Sucesso Escolar”, “Serviço Educativo/Atividade Pedagógica” e “Gestão e Organização”. Além disso, conforme o mesmo documento em estratégias sobre o plano e missão educacional, se propõe envolver e mobilizar a comunidade e os agentes educativos de forma integrada aos objetivos do plano educativo. A sugerir “o princípio de uma escola aberta à comunidade”, em princípios da dimensão em cidadania a destacar “- valorizar a dimensão educativa dos recursos ambientais, culturais e patrimoniais; - consolidar boas práticas ao nível da saúde, do bem-estar” e “da coesão e valorização territorial” Ainda o PEECS, (2017), sugeriu a implementação de transversalidades em educação ambiental, promovendo um "maior envolvimento social e abertura da escola à comunidade educativa" , com o objetivo de reforçar a participação e colaboração entre a escola e o entorno social, ampliando as oportunidades de aprendizagem e ação coletiva em prol do desenvolvimento sustentável.

Nesta perspectiva socioeducativa, privilegia-se o desenvolvimento holístico do ser-humano, conforme destacado por Barbosa (2010), que o caracteriza como aquele que “permite uma visão e uma consciência mais ampla, integradora e justa da arte de educar” (p. 21). O autor sublinha, ainda, que um dos objetivos essenciais da educação é proporcionar ao educando uma “consciência do mundo” — uma interação consciente com o mundo que o recorda de que todos somos cidadãos da Terra e, por isso, corresponsáveis pelo seu cuidado (p. 18).

Conforme Delors (1996, citado por Caride, 2021, p.25), compreendemos as competências essenciais para o desenvolvimento integral do aluno pelas competências e exigências educacionais para o século XXI, em como “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Segundo Caride (2021, p.28), esse quadro de competências, que envolve tanto a aquisição de conhecimento quanto a vivência social e pessoal, reflete uma abordagem abrangente da educação. Além disso, o autor amplia a compreensão das funções do educador ao sugerir que, sob uma perspectiva profissional plural, do educador social devemos atuar em três dimensões interligadas: “a científica, a académica e a profissional”. (p.28). Este olhar multidimensional é crucial para fomentar uma prática educativa que, além de transmitir conteúdos, prepara os alunos para os desafios da vida, da profissão e da cidadania, ligando-os aos objetivos delineados em seus perfis a partir de sua escolaridade (PASEO).

É, portanto, no encontro entre a educação social e a intervenção comunitária que se torna evidente a necessidade de se educar para diversas literacias, tendo como eixo comum a

formação integral do indivíduo. Neste contexto, conforme a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES, 2021), a educação social busca promover o desenvolvimento integral do ser humano, otimizando o protagonismo de todos na intervenção social. O seu foco está em capacitar pessoas, famílias e comunidades, promovendo a sua resiliência, tanto no presente quanto para as gerações futuras. A educação social projeta, assim, uma abordagem multifacetada, que abrange áreas de atuação no âmbito educativo formal e não formal, bem como nas esferas técnica e humana, com o objetivo de preparar os indivíduos para uma atuação consciente e transformadora na sociedade.

Desta forma, o educador social emerge como um profissional indispensável, cujos saberes são destacados por Caride (2021), ao afirmar que “os educadores são comunicadores, facilitadores, mediadores ‘práticos’, numa ação educativa que visa promover o desenvolvimento individual e grupal” (p. 31). Esta perspectiva é corroborada pelas autoras Timóteo & Bertão (2012), ao defenderem uma educação para além do assistencialismo, a focar no desenvolvimento das capacidades plenas do indivíduo para a integração social, em âmbito crítico e consciente, Segundo Coimbra de Matos (2004, p.30), citado pelas autoras (Timóteo & Bertão, 2012, p.16), das habilidades dos educadores sociais em âmbito “transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma”. Ainda conforme Timóteo e Bertão (2012), no contexto da intervenção comunitária, o papel da Educação Social torna-se ainda mais relevante, pois é capaz de envolver “atores autores” que, de forma colaborativa, propõem mudanças nas realidades fragilizadas, abordando riscos que são tanto previsíveis quanto preveníveis (p. 19).

Ao refletirmos sobre a intervenção-ação, da educação social em trechos sinuosos no âmbito da escola, é essencial compreender que, como aponta Martins (2013), as práxis educativas entre ensinantes e aprendentes estão num processo contínuo de ajustes e adaptações, onde as funções de ambos se transformam conforme as necessidades do contexto. Este modelo socioeducativo como “mediadora” conforme o mesmo autor, é integrativo, humanizado e emancipatório, buscando aproximar a realidade vivida pelos indivíduos às propostas pedagógicas, de forma a responder às necessidades das transformações sociais e às exigências que surgem das transições sociais em contextos sócio-históricos em constante mudança (p. 5). Neste sentido, a intervenção não deve ser apenas um processo de transmissão de saberes, mas um processo dinâmico e contextualizado que promova a reflexão crítica e a ação transformadora, preparando os sujeitos para lidarem de maneira autônoma e consciente com os desafios do seu tempo.

2.2 – O PAPEL DA ESCOLA

O fenómeno dos incêndios florestais e as suas consequências devastadoras para o meio

ambiente exigem uma reflexão profunda sobre os riscos aos quais as crianças e as famílias estão expostas, bem como o grau de sensibilização e instrução que possuem em relação à prevenção destas catástrofes. Ao constataremos que as ações humanas incendiárias são responsáveis pela maioria dos incêndios nas florestas, é imperativo repensar as motivações por trás destes comportamentos. Não sob a ótica psicológica, que não faz parte dos objetivos do presente trabalho, mas compreendendo como a educação para a proteção ambiental e o respeito mútuo têm falhado em sensibilizar adequadamente a população.

Neste contexto, a intervenção da escola e da educação social adquire uma importância crescente, não apenas na prevenção, mas também na mobilização das comunidades para a construção de um futuro comum e sustentável. A educação deve ser vista como uma ferramenta poderosa para reverter atitudes destrutivas, envolvendo as crianças e as suas famílias na mudança de comportamentos e na promoção de ações conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Esta abordagem está em consonância com os princípios do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), onde “Os Estados Partes concordam que a educação da criança deve visar a: [...] e) Incutir na criança o respeito pelo meio ambiente natural.” (Convenção sobre os Direitos da Criança, Artigo 29, 1989). Este compromisso internacional reforça a necessidade de integrar o respeito e a proteção do meio ambiente nos currículos educativos, promovendo uma cidadania global consciente e responsável, que seja capaz de compreender e agir frente aos desafios ambientais do nosso tempo.

Segundo o Plano Nacional de Gestão Integrada de Fogos Rurais (PNGIFR, 20-30), em Programa Nacional de Ação (PNA), as entidades responsáveis em proteger os cidadãos, quando há incêndios, serão convidados a integrarem-se, propondo por meio de dinâmicas socioeducativas, para as crianças e as famílias na escola, a compreenderem os riscos causados pelo fogo em:

“Reforçar as práticas pedagógicas e produzir conteúdos educativos referentes à valorização

dos recursos florestais e às medidas de autoproteção a incluir nas aprendizagens.

- Formar e sensibilizar a comunidade escolar, especialmente os professores e os alunos para os valores de uso direto e indireto da floresta em Portugal, para as características deste ecossistema e as suas vulnerabilidades atuais face a mudanças sociais, económicas e climáticas acentuadas
- Criar na escola o dia dedicado a regras básicas sobre incêndios rurais e como prevenir e reagir, em colaboração com as entidades locais de combate.” (p.98)

A Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976) enfatiza a importância de integrar as

escolas nas comunidades que servem, promovendo uma ligação entre o ensino e as atividades económicas, sociais e culturais (Art. 74.º, n.º 2, alínea f). Complementarmente, no âmbito dos Direitos e Competências, a CRP também reconhece o direito das organizações de moradores de apresentarem petições às autarquias locais sobre assuntos administrativos de interesse comunitário (Art. 267.º, n.º 1).

A escola, como observamos, define-se estrutural e funcionalmente como um espaço organizado para a realização de projetos educativos. Neste sentido, a Educação Ambiental (EA) surge como um elemento central, promovendo mudanças de atitudes e consciência cidadã tanto no contexto formal quanto no não formal, dentro e fora da escola (Martins, 2017).

Em consonância com esta perspectiva, Canastra (2009) ressalta o papel da escola inserida num contexto social dinâmico, com profissionais de Educação Social (ES) ouvindo as questões sociais e familiares locais como ferramentas para flexibilizar uma educação escolar clara e adaptada às realidades contemporâneas. A escola deve ser um espaço de projetos articulados, interdisciplinares, participativos, inclusivos e dialógicos, que envolvem a colaboração entre escola, família e comunidade. Este processo deve levar em conta os aspectos sociais que permeiam cada época, as transformações familiares e os contextos económico, social e cultural, tanto local quanto global, a fim de compreender as mudanças que ocorrem.

A Pedagogia Social (PS) e a Educação Social (ES), conforme argumentado por Caride, et al. (2015), encontram as suas sinergias no diálogo constante entre educação e sociedade em complementaridades relacionais. Pelas palavras dos autores percebeu-se que a Pedagogia Social se conecta em as reflexões sociais das teorias voltadas para as práticas educacionais e a Educação Social, foca em implementar de forma prática/ teórica, a buscar respostas em âmbito inclusivo e comunitário, aos apelos e desafios socioeducativos relativamente às necessidades e desafios mútuos atuais para o XXI, em abordagem mútua e integrada.

Na linha teórica sobre os riscos, conforme abordado por Luhmann (1990, 1993, citado por Mendes, 2015), destaca-se a relevância da inclusão dos indivíduos nos processos decisórios relativos a políticas económicas, sociais e de ordenamento territorial. Este envolvimento é essencial para fortalecer o tecido social, enquanto contribui para a redução das desigualdades no acesso ao poder e das ambiguidades na compreensão dos riscos. A educação social e a intervenção comunitária têm um papel crucial neste contexto, pois facilitam a integração dos indivíduos e grupos em situações de vulnerabilidade nos processos que impactam as suas vidas.

Ao compreender os riscos de maneira mais ampla e inclusiva, torna-se possível ajustar as intervenções às necessidades específicas de cada pessoa ou comunidade, desconstruindo possíveis assimetrias entre os especialistas, os recursos e as técnicas utilizadas no

ordenamento territorial. Neste processo, as ações públicas devem ser projetadas de forma a reconhecer as realidades individuais e coletivas, e promover políticas de intervenção que atendam de forma equilibrada e justa às demandas de todos os envolvidos. As políticas públicas precisam, assim, de se aproximarem das necessidades pontuais, refletindo uma ação que integra as dimensões individuais, coletivas e sociais para uma intervenção mais eficaz e transformadora.

Segundo Brás e Gonçalves (2020), a educação no contexto socioeducativo surge imersa em considerações assertivas acerca dos dilemas sociais que afetam os indivíduos, seja de forma isolada ou em grupo, diante de realidades incertas e inseguras. A educação, neste contexto, vai além da mera transmissão de conhecimento, ao se constituir num espaço de reflexão crítica sobre as vulnerabilidades que as pessoas enfrentam, reconhecendo as múltiplas camadas de risco que impactam as suas vidas. Neste sentido, os autores norteiam a possibilidade de as práticas educacionais podem ser reconfiguradas frente às demandas e apelos sociais.

Em sintonia com essa perspectiva, a intervenção das Ciências Sociais torna-se essencial para a desocultação de questões sociais de grande relevância, como é o caso da educação ambiental.

No mesmo sentido, Brás e Gonçalves (2020) sugerem que os profissionais da educação, especialmente aqueles envolvidos com a educação social e ambiental, adotem uma postura investigativa contínua, favorecendo uma abordagem pluridisciplinar. Esta abordagem não se limita a uma única perspectiva, mas busca integrar diversos campos do saber, promovendo uma articulação mais profunda e holística das questões sociais e ambientais. A implicar um olhar plural e interconectado, que amplia a compreensão das realidades e das problemáticas sociais, considerando diferentes pontos de vista e abordagens metodológicas. Este entendimento exige que os educadores sociais e os profissionais da educação atuem como mediadores e facilitadores de um processo reflexivo e transformador, que, ao mesmo tempo em que propõe novas formas de entender as questões sociais, também visa contribuir para a construção de soluções sustentáveis e inclusivas, especialmente nas áreas da educação ambiental e da intervenção comunitária.

Já de acordo com Machado & Batista (2023), a formação e a atuação dos profissionais da Educação Social (ES) devem ser orientadas por uma sólida base ética, deontológica e formativa, que os capacite a lidar com a diversidade e a complexidade dos dilemas que surgem nas suas funções. As autoras destacam que a prática profissional, neste contexto, deve ser entendida como um processo contínuo de integração entre a teoria e a prática, possibilitando que o conhecimento seja construído de maneira relacional e interdependente. Esta articulação, deve contemplar objetivos claros e alinhados com princípios éticos, enquanto

se adapta às demandas pragmáticas e às necessidades concretas dos indivíduos e das comunidades com as quais os profissionais interagem.

CAPÍTULO III- A LITERACIA ECOLÓGICA – ASSENTE NO PROGRAMA ECO-ESCOLAS

A literacia ecológica e o Programa Eco-Escolas estão intrinsecamente ligadas na promoção da educação ambiental, com o objetivo de sensibilizar e capacitar tanto alunos quanto a comunidade escolar para a importância da sustentabilidade e da proteção ambiental. O que entendemos, com efeito, por literacia ecológica? Ora, trata-se grosso-modo da capacidade de compreender os processos ecológicos, identificar problemas ambientais, e agir de forma consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Neste contexto, o programa EE, surge como um dispositivo pedagógico e prático, essencial para incorporar estes princípios na prática educativa e nas dinâmicas escolares.

O EE é uma iniciativa internacional promovida pela Fundação para a Educação Ambiental (*Foundation for Environmental Education* - FEE), que tem como foco a implementação de práticas sustentáveis nas escolas. Em Portugal, a coordenação do programa é realizada pela Associação Bandeira Azul do Ambiente e Educação (ABAAE), assim denominada conforme estatuto leia-se, (Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação [ABAAE], s.d., Art. 1º). Percebeu-se, conforme (ABAAE, s.d., Art. 2º), que a ABAAE é denominada como uma Organização Não Governamental de Educação Ambiental (ONGA), sem fins lucrativos, sediada em Lisboa, Portugal. No (Art. 3º), definiu-se o âmbito de cooperações nacionais e internacionais relativamente em trocas de materiais, experiências e serviços, pelas instituições afins, estabelecimentos de ensino, autarquias, empresas e entidades públicas e privadas.

Segundo a Associação Bandeira Azul do Ambiente e Educação (ABAAE), é evidenciado uma rede de docentes com o apoio da Agência Portuguesa do Ambiente (APA) em protocolo de cooperação com a educação. Esta parceria é fundamental para a disseminação de práticas ecológicas nas escolas, ajudando a envolver alunos, professores, diretores, e outros membros da comunidade escolar em projetos que visam a conscientização ecológica e a preservação ambiental.

Conforme a ABAAE, no âmbito de Guias EE, pela Associação Bandeira Azul da Europa (s.d.), percebemos as ferramentas fundamentais para orientar as escolas na implementação e acompanhamento das suas iniciativas ambientais. O Guia fornece um passo a passo detalhado para o desenvolvimento das ações, desde a criação do grupo EE, até a sua concretização nas escolas. Estes projetos não são apenas atividades educativas, mas também práticas concretas que impactam positivamente o meio ambiente, e são projetadas

para envolver toda a comunidade escolar.

Conforme documento citado, o sucesso do programa depende, portanto, da colaboração ativa de todos os membros da comunidade escolar – diretores, professores, alunos, funcionários – que trabalham juntos para implementar práticas de educação socioambiental. As ações do programa estendem-se para além do ambiente escolar, com iniciativas que têm um impacto direto na comunidade local. O envolvimento da comunidade é um aspeto fundamental para o sucesso da implementação da literacia ecológica, pois cria uma rede de apoio que reforça a importância da sustentabilidade em diversos contextos.

Por fim, ao detalharmos as diversas oportunidades de projetos oferecidas pelo programa Eco-Escolas, procuramos compreender de que maneira as escolas podem, através destas iniciativas, contribuir para a prevenção dos incêndios florestais (IF). O programa oferece uma série de ferramentas e possibilidades para sensibilizar os alunos e as comunidades locais sobre os riscos ambientais, promovendo práticas de prevenção, conscientização e mobilização para ações que favoreçam a segurança e o bem-estar de todos. Estas ações refletem não apenas a literacia ecológica, mas também um compromisso contínuo com a construção de um futuro mais sustentável e seguro para as novas gerações.

3.1 – PROGRAMA ECO-ESCOLAS

O programa EE, destaca-se pela sua capacidade de envolver diversos membros da comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis – na prática coletiva de transformação de atitudes, com o objetivo de promover a prática educacional ao nível do desenvolvimento sustentável (Guerra e Schmidt, 2013). Neste contexto, o programa contribui para a sensibilização cidadã em relação à importância da sustentabilidade, incentivando a criação de cidadãos comprometidos com a proteção e prevenção do meio ambiente, tanto no âmbito formal quanto não formal. Ao proporcionar experiências e vivências significativas, o EE vai além dos limites da escola, permitindo que os conhecimentos adquiridos impactem a comunidade e a sociedade de maneira mais ampla.

Conforme a Associação Bandeira Azul do Ambiente e Educação (ABAAE), o programa Eco-Escolas é uma iniciativa socioeducativa internacional, promovida em rede e coordenada em diferentes níveis – internacional, nacional, regional e local – com a participação ativa das escolas. Reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o programa é adotado em 93 países, incluindo Portugal que teve a sua adesão em 1996.

Adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), a Agenda 21 foi concebida como um guia global para promover práticas sustentáveis. Em

Portugal, a implementação da Agenda 21 a nível local tem sido coordenada pelo Conselho Nacional do Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CNADS), que, desde 1997, atua como instrumento legal para fomentar a sustentabilidade nas comunidades municipais.

Nomeadamente o programa EE, caracteriza-se por envolver as escolas num processo de integração das políticas públicas educacionais e ambientais, alinhando-se aos princípios da Agenda 21 Local, conforme destacado na Conferência da ONU Eco 92.

No contexto nacional, o programa é coordenado pela Direção Geral da Educação (DGE) e integra a Comissão Nacional, composta por várias entidades, incluindo o Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade (ICNB), a Agência Portuguesa do Ambiente (APA), o Instituto da Água (ING), a Secretaria Regional do Ambiente e do Mar dos Açores (SRAM), a Direção Regional de Ambiente da Madeira (DRAM), as Direções Regionais de Educação (DRE), o Instituto da Água (INAG), a Agência para a Energia (ADENE) e a Autoridade Florestal Nacional (AFN).

No âmbito do programa (EE), compreendem-se um conjunto de iniciativas, abrangendo todas as faixas etárias dos níveis escolares.

Percebeu-se em Gomes, M. (s.d., p1), pelo guia Eco-Escolas-cidadania, Associação Bandeira Azul da Europa (s.d.), a destacar a importância da educação ambiental como estratégia para o desenvolvimento sustentável nas escolas, que o programa exerce o contributo em que “pretende ser um contributo metodológico para uma educação participada e esclarecida em escolas onde educar é criar cidadãos conscientes e activos pelo ambiente”, baseadas na mudança como “forma mais eficaz e duradoura de produzir as bases para a emergência de novas políticas, conducentes a formas de desenvolvimento sustentável, formuladas sob novos paradigmas.”.

De acordo com Associação Bandeira Azul da Europa (s.d.), em Guia o programa alude, organizar-se anualmente um seminário nacional de formação, reunindo professores coordenadores do projeto a nível escolar, com o objetivo de debater estratégias e metodologias, nomeadamente através de workshops nas áreas da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Neste contexto, Mendes (2004, como citado por Guerra e Schmidt, 2013) sublinha que a escola desempenha um papel fundamental na intercomunicação com a comunidade, sendo essencial que ambas as partes compartilhem uma visão crítica sobre os facilitadores, impeditivos e as cooperações mútuas para a prevenção e a mitigação de riscos. Dessa forma, busca-se potencializar e empoderar a comunidade local, por meio do conhecimento regional, das políticas públicas, dos recursos disponíveis e das estratégias adotadas, promovendo uma compreensão dialógica dos níveis de riscos e vulnerabilidades, tanto a nível local quanto global, fomentando uma cidadania ativa e inclusiva.

No âmbito pedagógico, Pacheco (2005, como citado por Martins, 2017), defende que o currículo deve ser um processo cuidadosamente planeado, com a implementação baseada no cumprimento das intenções previstas. Deve, portanto, contemplar objetivos e conteúdos que visem o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para que o aluno possa corresponder às exigências do século XXI de forma holística. Neste sentido, é necessário considerar as transformações sociais e promover uma convivência humanizada, despertando as potencialidades individuais dos alunos por meio de propostas de ensino flexíveis tanto para eles quanto para a comunidade. Conforme reforça Delors (1996, citado por Caride, 2021, p.25), é fundamental habilitar os educandos para as habilidades e competências dos alunos para o século XXI em como “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Por fim, para que a escola possa participar no Programa Eco-Escolas, deve inscrever-se por meio da plataforma (ABAAE, Eco-Escolas), com taxa de inscrição conforme ano vigente. Conforme a ABAAE em 2024 o programa conta com a adesão de 2.046 escolas, 3.069 professores coordenadores, 849 alunos e parcerias em 250 municípios.

3.1.1- Eco-Escola – Da implementação à ação eco às escolas

Qualquer escola pode participar do programa iniciando a primeira fase, que consiste na manifestação de interesse em desenvolver ações voltadas para a educação ambiental. Essa participação deve contar com a anuência e concordância do diretor da escola. Além disso, o município onde a escola está localizada deverá emitir uma declaração formalizando o seu interesse em colaborar na implementação do programa.

De acordo com a ABAAE, para avançar para a segunda fase da implementação do programa Eco-Escolas, é necessário seguir a metodologia dos sete passos:

- 1 - Formalização de um Conselho Eco – Escolas;
- 2 - Realização de uma Auditoria Ambiental
- 3 - Construção de um Plano de Ação;
- 4 - Monitorização e Avaliação;
- 5 - Trabalho Curricular;
- 6 - Informação e Envolvimento da Escola e da Comunidade Local;
- 7 - Eco – código do Conselho eco-escolas;

Assegurou-se ser formalizado o referido programa por um grupo de trabalho anual onde se envolve professores, funcionários, pais, pessoal não docente, representante do município, com possibilidade de outros setores.

3.1.2 . Auditoria Ambiental

Para efeito das prioridades dos projetos a desenvolver anualmente, sugere-se, conforme a ABAAE, que seja feito no início do ano letivo inquirições direcionadas aos alunos, pais, e/ou responsáveis, professores, funcionários, para obterem sugestões, a servirem como diagnóstico e avaliações dentro dos projetos estabelecidos ano a ano. Preferivelmente adaptadas às necessidades locais de cada estabelecimento, percebidas pelo inquérito.

Tais sugestões recepcionadas pelo Conselho EE, servirá como base para planejar atividades práticas, interdisciplinares, em aulas em espaços interiores e exteriores à escola, aplicadas no corrente ano letivo, constituindo-se planos de ação a nível flexível de execução, materializando-se em plano escrito, contendo a(s) problemática(s) diagnosticadas, em formas planificadas de monitorização, avaliação e reavaliação contínua, estabelecendo-se possíveis indicadores.

A divulgação dos resultados da avaliação conforme Associação Bandeira Azul da Europa (s.d.), em Guia do programa EE, far-se-á para toda escola, com possibilidade do envolvimento da comunidade em “exposições, colóquios, concursos, festas e outros eventos especiais, por forma a focar a atenção da comunidade no trabalho desenvolvido, realçando a evolução do desempenho ambiental da escola” a estimular a participação. (p.12)

3.1.3 Trabalho Curricular

É fundamental considerar os prazos e os recursos disponíveis para a implementação do programa, assegurando a sua adequação à realidade de cada escola. A execução deve estar alinhada com o currículo escolar, integrando-se às diferentes disciplinas ou sendo complementada por um conjunto de atividades interdisciplinares, promovendo a transversalidade entre educação e cidadania.

O Guia EE (s.d., pp. 22-73) apresenta um amplo conjunto de sugestões temáticas, incluindo "Transportes", "Ruído", "Espaços Exteriores", "Agricultura Biológica", "Biodiversidade" e "Alterações Climáticas". Observou-se que os temas foram clarificados e acompanhados de exemplos de possíveis ações em atividades complementares, além das áreas fixas trabalhadas anualmente, como água, resíduos e energia. Verificou-se ainda que as escolas possuem autonomia para selecionar e adaptar os temas sugeridos, de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Conforme APA (2024), parceiro do EE desde a sua criação, relatou que foram lançados 23 projetos por meio de concursos com mostras de 4.800 trabalhos para avaliação.

Ainda se sugeriu, conforme Guia EE, que, para além dos temas EE, os alunos envolvam-se simultaneamente de forma sistemática, integrada em projetos locais, com objetivos de sustentabilidade.

3.1.4 Informação e Envolvimento da Comunidade

É importante recordar que os passos estabelecidos para a implementação do programa EE, preveem a participação gradual da comunidade ao longo de todo o processo de integração da escola no programa.

Recomenda-se que, ao longo desse percurso, sejam criadas sinergias e envolvidas, de forma simultânea, todas as partes interessadas, tanto dentro como fora da escola. Esse envolvimento visa dar visibilidade aos resultados planeados, alcançados ou em desenvolvimento no âmbito da educação ambiental.

Independentemente do número de turmas, é essencial recorrer a estratégias criativas e dinâmicas inovadoras, ajustadas aos recursos disponíveis, para mobilizar professores, alunos, pais, funcionários e outros membros da comunidade escolar. Além disso, devem ser incluídas entidades locais, encarregados de educação, auxiliares da ação educativa e demais agentes relevantes. O objetivo é garantir a participação ativa e/ou passiva do maior número possível de intervenientes em iniciativas e ações socioeducativas ambientais.

3.1.5 Eco-código

O Eco-Código é compreendido como uma manifestação da autonomia da escola, sendo elaborado de forma participativa e colaborativa por toda a comunidade escolar. Representa um compromisso concreto com a sustentabilidade, baseado na interdependência de ações conjuntas que visam alcançar resultados eficazes. A sua implementação assenta na definição de objetivos claros, realistas e sistematizados, a serem cumpridos por todos os envolvidos, reforçando a importância do envolvimento coletivo para o sucesso do programa. Para obter o reconhecimento do Eco-Código, a escola deve cumprir, no mínimo, dois terços do seu plano de ação, desenvolver atividades relacionadas aos temas-base — água, resíduos e energia — e abordar pelo menos um dos temas anuais. No ano letivo 2023-2024, os temas em destaque são "Espaços Exteriores" e "Geodiversidade".

3.2 Candidaturas à Bandeira Verde (3ª fase)

Para a candidatura à Bandeira Verde, a escola deve, inicialmente, submeter a sua inscrição, acompanhada da Declaração da Escola e da Declaração do Município parceiro,

formalizando o compromisso com a implementação do programa. Caso seja a primeira participação, é necessário realizar um pré-registo do nome do(a) coordenador(a) na plataforma EE, preferencialmente indicando dois professores. Em situações de renovação da coordenação, o acesso pode ser feito diretamente na plataforma. Além disso, a escola deve garantir o cumprimento da metodologia dos sete passos.

Para a obtenção do Galardão EE (Bandeira Verde), recomenda-se que o Conselho EE se reúna para avaliar se as ações planificadas ao longo do ano foram efetivamente concretizadas.

No âmbito da candidatura, é necessário submeter à Comissão Nacional do Programa (ABAAE/FEE), em formato digital:

- Uma reflexão sobre as temáticas trabalhadas no ano letivo;
- Um portefólio com as atividades mais relevantes, incluindo evidências dos progressos alcançados;
- O Formulário de Candidatura/Renovação, devidamente preenchido com perguntas e respostas sobre a implementação do programa.

De acordo com o *Guia do Programa EE* (Associação Bandeira Azul da Europa, s.d.), a atribuição do Galardão inclui:

- A Bandeira Verde, que deve ser hasteada na escola;
- O Certificado de Eco-Escola;
- A autorização para utilização do logótipo das Eco-Escolas. (ABAAE/FEE, p.78)

3.3 Critérios de Avaliação ao Galardão (EE)

A concessão do Galardão (EE) baseia-se no cumprimento essencial da metodologia, da abordagem temática e do plano de ação específico de cada escola. A avaliação é realizada por meio de acompanhamento técnico e pedagógico, sendo complementada pela participação em júris de diversos concursos, visitas e formações organizadas ao longo do ano letivo.

A Associação Bandeira Azul da Europa (ABAAE) e a *Foundation for Environmental Education* (FEE), fundada em 1981 por um grupo de peritos com assento no “Conselho da Europa” (Guia EE, s.d., p. 22-73), em conjunto com a Comissão Nacional Eco-Escolas, têm a responsabilidade de ratificar qualquer decisão relativa à atribuição do Galardão (EE).

3.4 Atribuição do galardão (4ª fase)

As escolas galardoadas de todo país, poderão ser convidadas, geralmente no reinício das aulas após as férias de verão, a participar em representatividade de professores, alunos em cerimónia oficial para o recebimento da referida Bandeira. Preferivelmente agrupadas por Conselhos com apoio do município para o deslocamento. O ato simbólico de hastear a Bandeira (EE), na escola (EE), confere-se a potencialização da reunião consultiva e anuência do Conselho Eco-Escolas, Direcção da Escola e município.

3.5- Recursos EE

No que diz respeito aos recursos, o *Guia Eco-Escolas* (s.d., p. 11) destaca que, “sempre que possível, a ABAE/FEE fornece às escolas registadas no Programa material de apoio pedagógico”. Além disso, no site oficial (www.abae.pt), é possível encontrar uma variedade de recursos disponíveis, bem como um conjunto de links úteis para a pesquisa de informação alinhada com os conteúdos curriculares.

Adicionalmente, o *Guia Eco-Escolas* (EE, p. 22-73) apresenta um conjunto diversificado de sugestões temáticas, incluindo “Transportes, Ruído, Espaços Exteriores, Agricultura Biológica, Biodiversidade e Alterações Climáticas”. Estas temáticas são acompanhadas de orientações e exemplos de possíveis ações, integráveis tanto em atividades fixas — como as relacionadas com água, resíduos e energia —, quanto em iniciativas complementares. Observa-se, assim, que as escolas possuem autonomia para seleccionar e adaptar os temas às necessidades e interesses da sua comunidade educativa.

Para enriquecer a implementação do programa, recomenda-se ainda que as escolas estabeleçam parcerias e solicitem apoio a entidades locais, tais como Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Ecotecas, Associações de Defesa do Ambiente e empresas ligadas às áreas temáticas em estudo.

3.6 Apoios- parcerias colaborativas

De acordo com o *Guia EE*, (p. 22-73), na secção dedicada às perguntas frequentes, esclarece-se que não existe um apoio económico direto às escolas. O documento destaca que “o apoio financeiro que as escolas considerem necessário para a implementação do programa deverá ser procurado de forma autónoma”.

No entanto, a ABAE desempenha um papel ativo na sensibilização e mobilização de parceiros locais, promovendo testemunhos e iniciativas que reforcem a viabilidade dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Além disso, incentiva a criação de sinergias entre as

partes envolvidas, favorecendo colaborações que possam contribuir para o sucesso das iniciativas do programa.

PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV-MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta segunda parte do trabalho, pretende-se descrever o percurso empírico que sustentou a investigação, articulando o estudo com os objetivos delineados para o objeto em análise. Num momento subsequente, aborda-se a opção metodológica adotada, enquadrando os procedimentos e etapas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

Com base em pressupostos éticos, a etapa seguinte dedica especial atenção à apresentação da amostra, à análise de conteúdo e à aplicação de técnicas e procedimentos que assegurem a fidedignidade do tratamento dos dados.

4.1 Desenho e procedimentos metodológicos - Objetivos a guiar o objeto de investigação

Convém relembrar, a propósito do desenho e procedimentos metodológicos, a importância de compreender como as pessoas em comunidade são envolvidas por intervenções comunitárias, particularmente no caso das estratégias de educação ambiental, para que possam conhecer e incluir-se no desafio da prevenção de incêndios florestais. Estas intervenções devem promover mudanças de comportamento global, minimizando riscos e fragilidades tanto para os indivíduos quanto para o planeta no contexto desse fenómeno.

Além disso, é fundamental considerar que esta problemática, apesar de não perdermos o foco nos incêndios florestais, se insere no conjunto das três grandes questões ambientais globais: mudanças climáticas, perda da biodiversidade e poluição e gestão dos recursos naturais. Ou seja, estas questões de maior espectro estão interligadas e exigem ações coordenadas numa escala global para mitigar os seus impactos e, neste sentido, a prevenção dos incêndios florestais é apenas um dos flagelos a ter em conta nesta conjuntura. É, portanto, essencial compreender as inter-relações entre as literacias ecológicas presentes nas estruturas políticas, ambientais e educacionais, as quais são ampliadas por organismos internacionais e adaptadas às realidades locais. Assim, se atendermos ao âmbito global e a nível do planeta, o objetivo central é analisar até que ponto, ações socioeducativas abrangentes, originam estratégias que incentivem mudanças comportamentais em prol de uma cidadania ativa,

acessível a todos, independentemente de povo, língua ou nação.

No contexto português e particularmente no concelho de Santarém, onde incide este estudo, a pesquisa avançou com o levantamento das questões de partida pertinentes ao tema.

4.2 Levantamento das questões de partida

- Quais são os projetos específicos de literacia ecológica promovidos pelo Programa Eco-Escolas que têm influenciado o envolvimento dos alunos e das famílias em atividades realizadas para a prevenção de incêndios florestais
- Quais desafios as políticas públicas escolares e ambientais lançam às escolas no que diz respeito à prevenção de incêndios florestais?
- Como a literacia ecológica promove as intervenções socioeducativas e fortalecem a colaboração comunitária na prevenção de incêndios na floresta?
- Como a comunidade local percebe e responde às ações socioeducativas em prevenção de Incêndios Florestais, através da literacia ecológica, disseminadas pelas organizações governamentais locais e a escola no programa Eco- Escolas?

4.3 Dos objetivos gerais

O levantamento das questões de partida fundamentou-se num conjunto de objetivos gerais que orientaram a busca processual de respostas, visando a compreensão e interpretação do objeto de estudo no âmbito das competências do educador social em intervenções comunitárias na educação ambiental.

De acordo com as diretrizes apresentadas por APTSES (2021), a função do educador social na educação ambiental estende-se tanto ao espaço escolar quanto a contextos externos. Observou-se, ainda, a polivalência deste profissional, que atua em diferentes linhas de intervenção, considerando a relevância das necessidades sociais emergentes e das vulnerabilidades associadas.

Nesse sentido, este estudo busca contribuir para o fortalecimento do papel do educador social, investigando as práticas ambientais promovidas nas escolas e sua aplicabilidade junto aos alunos. No caso específico do programa EE, destaca-se a importância de extrapolar os limites da instituição de ensino, promovendo uma cidadania ativa que envolva não apenas os estudantes, mas também suas famílias e a comunidade. O objetivo final é sensibilizar para a prevenção dos riscos associados aos incêndios florestais.

Relativamente à questão procedeu-se aos objetivos gerais descritos:

1. Examinar o papel das escolas e da comunidade no desenvolvimento de práticas sustentáveis de prevenção dos Incêndios Florestais no Programa EE.
2. Perceber como o programa EE promove a sensibilização para ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a importância dos incêndios florestais.
3. Avaliar como a educação e a sensibilização ambiental podem contribuir para a redução do risco de incêndios florestais, examinando o impacto de programas educacionais e campanhas de conscientização na mudança de comportamento da comunidade.
4. Explorar se e de que maneira a consciência cidadã é desenvolvida de forma colaborativa para promover boas práticas em prol do bem comum na prevenção de incêndios florestais.

Com a finalidade de detalhar o passo a passo necessário para alcançar os objetivos gerais, procederam-se inquietações a permitirem perguntas específicas que possibilitam mensurar, comprovar, de forma fidedigna, estabelecer coerência entre o problema da pesquisa e a metodologia.

A proceder-se, portanto, aos objetivos específicos:

4.4- Dos objetivos específicos

1. Levantar e evidenciar as preocupações ecológicas em abordagem transversal interdisciplinar das questões ambientais pelo currículo escolar no âmbito do programa -a verificar, em concreto, projetos específicos de prevenção de incêndios florestais.
2. Mapear os desafios enfrentados pelas escolas e comunidades na integração da prevenção dos Incêndios Florestais advindos das políticas públicas da educação e do ambiente.
3. Especificar e evidenciar a mais-valia, os principais desafios enfrentados pela escola e comunidade na implementação do programa EE, a considerar as políticas públicas de educação e meio ambiente para medidas preventivas dos riscos potenciais dos incêndios florestais.
4. Verificar o nível de sensibilização para ação dos alunos junto às famílias e da comunidade sobre a importância da prevenção de incêndios florestais, promovida pelo programa EE.
5. Examinar e verificar os impactos da educação ecológica na transformação dos comportamentos e práticas da comunidade em relação ao risco de incêndios florestais.

6. Identificar estratégias colaborativas entre escola e comunidade e outros agentes sociais que promovam a alfabetização ecológica e a cidadania ativa para a prevenção de incêndios florestais.

Desenho da Pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa de natureza qualitativa, conforme conceitos e procedimentos evidenciados por Gil (1999), Lakatos e Marconi (2010) e Minayo (2014). Esta abordagem, amplamente utilizada nas ciências sociais, caracteriza-se pela descrição não numérica do objeto de estudo, fundamentada na interpretação de significados e contextos, utilizando técnicas como entrevistas, observação e análise documental.

À luz de Lionel-Henri Groulx, citado por Guerra (2006), refutou-se a aplicabilidade da abordagem hipotético-dedutiva, que, segundo o autor, "considera primordial a definição do objeto de pesquisa e aciona uma aparelhagem técnica para o estudar". Em contrapartida, optou-se pela pesquisa de pendor qualitativo, caracterizada pelo seu caráter iterativo e retroativo, permitindo a simultaneidade da recolha de dados, análise (descodificação, categorização e conceptualização) e a reelaboração contínua da questão de pesquisa. Tal abordagem, conforme Groulx (1997, pp. 106-107), possibilita ao investigador ajustar a sua leitura em função da dinâmica do próprio objeto de estudo, explorando diferentes caminhos para delimitar categorias provisórias de análise e obter pistas interpretativas.

Fundamentando-se nas reflexões de Guerra (2006), compreende-se que as metodologias compreensivas mergulham em universos sistêmicos e complexos, nos quais as variáveis identificadas atuam simultaneamente como causas e efeitos, dada a interdependência intrínseca entre os fenômenos sociais (p.16). Esse tipo de abordagem valoriza a obtenção de informações profundas e subjetivas, sustentadas por perspectivas interpretativas acerca de comportamentos, ideias, ideais, percepções e opiniões. Assim, evidencia-se a importância de "conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir" (Guerra, 2006, p.10).

Reconhecendo as singularidades individuais na manifestação da ação, o pesquisador evita impor uma visão reducionista sobre a relação entre o fenómeno estudado e sua representação descritiva. A riqueza desses elementos orienta a formulação das questões de pesquisa, a definição dos instrumentos de recolha de dados e a seleção da amostra, permitindo que a investigação seja conduzida com maior precisão e profundidade.

O trabalho foi desenvolvido entre setembro de 2023 e abril de 2025, respeitando os pressupostos da pesquisa qualitativa e assegurando a sua coerência metodológica. Conforme Guerra (2006, p.24), ao citar Glaser e Strauss em *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), "A produção científica resulta da ação dos

investigadores que interrogam a empírica, formulando conceitos que se relacionam entre si e produzem conhecimentos articulados.”

Construção da amostra

A construção da amostra fundamentou-se na própria natureza da investigação, tendo em conta as diversas fases de construção metodológica: desde a elaboração do objeto de estudo, passando pelos desígnios teóricos de uma abordagem de pendor qualitativo até à revisão bibliográfica. Todas estas etapas foram fundamentais na definição da amostra não probabilística deste estudo.

De facto, dos conceitos de Lionel-Henri Groulx (1997), citado por Guerra (2006), destaca-se o papel descritivo e empírico na elaboração do objeto de estudo nas análises iniciais. Conforme o autor, "esta primeira fase termina com um documento de pré-diagnóstico que contém não só a modelização empírica do objeto de intervenção, mas também as pistas necessárias para a interpretação no momento seguinte" (Guerra, 2006, p. 37).

A abordagem metodológica seguiu as diretrizes da sociologia qualitativa, com base em Daniel Bertaux, citado por Guerra (2006), permitindo uma compreensão mais aprofundada do processo de construção do objeto de estudo. A investigação qualitativa, segundo Bertaux, fundamenta-se na reunião e análise de diferentes perspectivas, estruturando-se com consistência teórica sem se apoiar em hipóteses pré-formuladas.

A revisão bibliográfica constituiu uma etapa essencial na estruturação do estudo, assegurando a construção do conhecimento a partir das contribuições de diversos autores. Como aponta Júnior & Júnior (2011, p. 2), a revisão bibliográfica representa "o caminho para se chegar à ciência e ao conhecimento". Paralelamente, a pesquisa documental, conforme Carmo e Ferreira (1998, p. 73), permitiu a seleção, tratamento e interpretação de informações provenientes de fontes diversas, como documentos escritos, registos audiovisuais e outras formas de suporte estável.

Com o objetivo de compreender as diferentes interpretações dos sujeitos envolvidos no estudo, foi adotada uma abordagem que privilegia a diversidade de representações e experiências. Guerra (2006, p. 41) destaca que "na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade" e que é essencial assegurar a variedade dos sujeitos ou situações em estudo para garantir a abrangência da investigação.

No contexto do "universo de análises", Pires (1997), citado por Guerra (2006, p. 41), enfatiza a importância da "diversificação interna", explorando a heterogeneidade dentro de um grupo aparentemente homogêneo. Desta forma, optou-se por selecionar participantes diretamente envolvidos no programa EE, abrangendo diversas funções e representações sociais, a saber:

alunos, representantes das autarquias, coordenadores, auxiliares, diretores, professores e/ou representantes de turma.

A seleção da amostra levou em consideração a capilaridade das interações entre a comunidade e a instituição escolar, bem como a relevância da intervenção socioeducativa. A investigação priorizou a compreensão das literacias ecológicas e da representação dos entrevistados acerca dos riscos ambientais, sociais e económicos associados aos incêndios florestais. O estudo também procurou identificar as expectativas, motivações, dificuldades e apoios dos participantes no âmbito de suas atribuições diárias.

A definição da amostra foi orientada pelo princípio da “saturação empírica”, conceito desenvolvido por Pires (1997b) e Bertaux (1997), citados por Guerra (2006, p. 42), segundo o qual a recolha de dados deve ser interrompida quando não são encontradas novas informações relevantes para a investigação. Ademais, Pires (1997b, p. 97), citado por Guerra (2006, p. 43), destaca que “a amostra não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar [...]”. É uma amostra teórica, não probabilística”.

Assim, a amostra final foi composta por 10 participantes, todos maiores de 18 anos e inseridos em diferentes funções no programa EE. Antes da recolha de dados, os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a relevância da sua participação e as garantias de confidencialidade.

Apesar de a amostra final ser composta por apenas 10 participantes, a sua adequação fundamenta-se, como referido anteriormente, no princípio da saturação empírica, amplamente reconhecido em abordagens qualitativas. A saturação ocorre devido à riqueza dos dados recolhidos através destas 10 entrevistas, e quando percebemos que, dados os objetivos delineados e a circunscrição do terreno de estudo, a análise dos dados não trazia novas informações relevantes para a compreensão do fenómeno estudado, indicando que o número de participantes foi suficiente para captar a diversidade de perspectivas essenciais.

Neste caso, a seleção criteriosa dos participantes, com diferentes funções no programa EE, assegurou uma diversidade significativa de experiências e percepções. Desta forma, a amostra, embora pequena, permitiu uma exploração aprofundada das dinâmicas e impactos do programa.

Procedimentos para recolha e tratamentos de dados

A técnica utilizada para a recolha de dados neste estudo foi a entrevista, conforme a definição de Merriam (2002) e Quivy e Campenhoudt (1998), citados por Amado e Ferreira (2014, p. 214), que descrevem o entrevistado como “alguém com quem se possa aprender o máximo”

(Merriam, 2002) ou como uma “testemunha privilegiada” (Quivy e Campenhoudt, 1998). Amado e Ferreira (2014) destacam que a entrevista conecta o investigador ao fenómeno estudado, permitindo a obtenção de informações precisas e esclarecedoras sobre o problema de investigação. Assim, as entrevistas foram desenhadas para capturar diferentes pontos de vista, concepções e representações dos entrevistados, alinhando-se à abordagem qualitativa adotada neste estudo.

Aliás, no âmbito da pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas, Coutinho (2014) enfatiza que a maioria das amostras não são escolhidas de forma aleatória ou estatística, mas intencionalmente, considerando a relevância dos participantes na construção de significados e na diversidade de representações. Foi o que neste estudo foi efetuado.

Assim, a construção de um guião de entrevista, segundo Guerra (2006), deve ser feita em função dos objetivos delineados na problematização, organizando-se em grandes categorias, com perguntas de “lembrança” introduzidas apenas quando o entrevistado não as menciona espontaneamente. Além disso, a categorização do conteúdo deve equilibrar-se entre a construção teórica e a validade empírica, assegurando a qualidade das informações recolhidas e mitigando potenciais incertezas e redundâncias.

Segundo Lakatos e Marconi (2007), a técnica da entrevista permite ao entrevistado imergir na sua própria experiência, revelando novas dimensões que podem não ter sido previamente consideradas pelo investigador. Durante o estudo, constatou-se que temas sensíveis, como, a título de exemplo, o incêndio de Pedrógão em 2017, despertaram pausas prolongadas e expressões emocionais significativas, revelando a carga afetiva associada ao evento. A abordagem qualitativa permitiu captar essas reações e estabelecer conexões com políticas governamentais sobre incêndios florestais, comércio de madeira e outras decisões ambientais.

Para o tratamento dos dados, recorreu-se a uma grelha analítica inicial baseada nas categorias teóricas e na construção empírica da recolha de dados. A análise proposta por Demazière e Dubar (1997, p. 19), citados por Guerra (2006, p. 29), baseia-se na articulação de dois tipos de componentes: “endógenas” e “exógenas”. As primeiras referem-se aos elementos internos à própria investigação, ou seja, aqueles que emergem diretamente do processo de pesquisa. Ora, isto inclui as hipóteses formuladas, as problemáticas investigadas e as categorias analíticas desenvolvidas. As segundas dizem respeito aos fatores externos que influenciam a pesquisa, como os contextos sociais, históricos e institucionais nos quais os entrevistados estão inseridos. Também englobam as condições sob as quais os dados foram recolhidos, bem como as influências do ambiente sobre as respostas e interações no decorrer da investigação. A articulação entre estas duas dimensões permite que a análise dos dados não seja apenas uma descrição das

representações dos entrevistados sobre o tema em análise, mas sim uma interpretação crítica fundamentada teoricamente, garantindo um equilíbrio entre a experiência empírica e a construção teórica. Sobre este aspecto, Guerra (2006, p. 30) reforça que as principais categorizações do discurso emergem do quadro teórico e da interpretação do investigador, e não exclusivamente das percepções dos entrevistados.

As entrevistas foram previamente agendadas, garantindo-se a transparência quanto à duração e aos objetivos do estudo. O acesso ao terreno de pesquisa ocorreu de forma livre e acolhedora, respeitando as diretrizes éticas do consentimento informado. Neste âmbito, Guerra (2006, p. 59) sugere que "sempre que possível, as entrevistas sejam gravadas ao mesmo tempo que se vai tomando notas", assegurando uma documentação fidedigna dos discursos. As entrevistas realizadas tiveram uma duração entre 50 minutos e 1 hora e 20 minutos, permitindo ao entrevistado maior conforto e flexibilidade na gestão do tempo.

Optou-se pelo modelo de entrevista compreensiva, com perguntas semiestruturadas, privilegiando um diálogo fluido e espontâneo, mas focado nos objetivos da pesquisa. Conforme Ferreira (2014), a entrevista qualitativa evoluiu para além da mera recolha de informações objetivas, assumindo-se como um instrumento para compreender subjetividades e significados. A abordagem adotada neste estudo alinha-se com as concepções de Bourdieu (1993) e Kauffman (1996), citados por Ferreira (2014, p. 981), que consideram a entrevista compreensiva paradigmática na pesquisa qualitativa, permitindo a exploração das representações individuais dos entrevistados e a sua inserção no contexto social investigado.

Para garantir a fidedignidade dos dados, todas as entrevistas foram transcritas integralmente, permitindo assim uma leitura atenta e indutiva dos dados recolhidos. A análise de conteúdo seguiu uma abordagem indutiva, baseada no modelo proposto por Demazière e Dubar (1997), citados por Guerra (2006, p. 62-63), que propõem um confronto entre o quadro teórico do investigador e os dados empíricos recolhidos.

Assim, a metodologia adotada garantiu a rigorosidade na recolha e no tratamento dos dados, respeitando os princípios da pesquisa qualitativa e assegurando a validade e fiabilidade dos resultados obtidos.

4.5 Caracterização dos entrevistados participantes

Tabela 1- Caracterização sociodemográfica dos entrevistados

Participantes	Sexo	Formação	Papel que desempenha no (PEE)		Área de
			académica	lecionação	
E1: Ana	F	Formação Avançada em Sustentabilidade em Território	Coordenação (ABAAE)- suportada pelo (ME)	(EE) geografia	
E2: Paula	F	Formação Avançada em Sustentabilidade em Território Engenheira Agrónoma	Diretora de Agrupamento escolar	Ciências e matemática	
E3: Luiz	M	Matemática e Ciências Naturais.	Coordenador (CEE)/professor	Matemática	
E4: Meire	F	Matemática e Ciências	coordenadora (CEE)/professora	Matemática e Ciências	
E5: Alice	F	-Português -Pós-graduação em Produções Globais de Desenvolvimento em Autismo -Pós-graduação em Supervisão, Educação e Avaliação de Professores, -Mestrado/Supervisão e Educação em Professores,	Chefe da Divisão de Educação- Autarquia	de Português	
E6: Mara	F	Mestrado (estagiária)	Apoio em atividades (EE)	Professora estagiária- Primeiro ciclo e matemática e ciências no segundo ciclo.	
E7: Milena	F	Biologia	Apoio Coordenação (CEE) Ciências da Natureza,	Ciências da Natureza	
E8: Karina	F	Educação visual e tecnológica /especialização na educação especial	Professora	Educação especial 1º CEB	

E9: Isa	F	[Não percebi]	Coordenadora representante do estabelecimento: Escola do 1º CEB	Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Dramáticas, Educação Física.
E10: Anita	F	Mestrado (estagiária)	Apoio à equipa no desenvolvimento das atividades anuais (EE)	Primeiro e segundo ciclo na área da matemática e das ciências

Fonte: Elaboração própria

Legenda: PEE- Programa Eco Escola; CEE– Conselho Eco Escola; ME- Ministério de Educação; 1º CEB- Primeiro Ciclo de Educação Básica.

Observação: Aos referidos(as) entrevistado(a), foi atribuído nomes fictícios para preservar o anonimato.

CAPÍTULO V- SOBRE AS ANÁLISES DE CONTEÚDO

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão das informações obtidas por meio das entrevistas e das observações do pesquisador. As narrativas dos entrevistados, após análise criteriosa de conteúdo das entrevistas, serão destacadas na primeira pessoa, acompanhadas de reflexões que contextualizam e aprofundam as representações dos entrevistados sobre cada um dos tópicos destacados como importantes para cumprir os objetivos deste estudo. O objetivo geral é compreender, de forma concreta, os níveis de preocupação ecológica expressos pelos participantes, bem como identificar os fatores que influenciam a sensibilização ambiental, os impactos percebidos, os desafios enfrentados e as expectativas em relação à literacia ecológica no contexto educativo e comunitário.

Adotamos uma abordagem de análise indutiva, conforme sugerido por Guerra (2006, p. 70), na qual a proximidade com os dados das entrevistas não só possibilita a identificação de temas e problemas diretamente relacionados às questões abordadas, mas também favorece o surgimento de novas temáticas e problemáticas ao longo do processo interpretativo. Assim, para além da categorização prévia dos dados, privilegia-se um olhar atento às narrativas e significados construídos pelos entrevistados, assegurando que a análise não se limite à simples descrição dos discursos, mas que possibilite novas interpretações sobre o fenómeno estudado.

Desta forma, este capítulo procura não apenas organizar e interpretar os dados recolhidos, mas também lançar luz sobre os elementos que sustentam e desafiam a literacia ecológica a nível comunitário, contribuindo para um debate mais amplo sobre as dinâmicas sociais e ambientais em questão.

“De facto, são preocupantes...” (Luiz)

“Eu acho que são muito importantes... para essa questão do ambiente e, como só temos um planeta, temos que cuidar dele.” (Karina)

“... tudo o que tem a ver com sustentabilidade é importante.” (Ana)

“Nós sabemos que a questão ambiental, todas as questões ambientais de sustentabilidade, têm de ser prioritárias...” (Alice)

5.1 Preocupações ecológicas e âmbito- Sensibilização para ação pedagógica

Nesta primeira subseção, analisamos os testemunhos dos entrevistados para compreender as representações pessoais ou coletivas sobre a preocupação ecológica e o envolvimento dos diferentes atores sociais no programa Eco-Escolas. A nossa análise centra-se no contexto das práticas ambientais ensinadas aos alunos e na sua relação com a promoção da sustentabilidade como ação concreta.

Procuramos, assim, perceber o papel que estas preocupações ocupam no ambiente escolar e de que forma são incorporadas no quotidiano educativo. As intervenções de Luiz, Karina, Ana e Alice evidenciam um consenso quanto à urgência da sustentabilidade planetária, enfatizando a necessidade de priorizar ações ecológicas. A relevância dessas preocupações no contexto escolar torna-se evidente através nos seguintes excertos das entrevistas:

Relativamente às argumentações de Isa, Alice e Mara, estas acrescentam que a preocupação ecológica não deve ser pontual, mas sim contínua e permanente:

“Há uma preocupação constante...” (Isa)

“Ora, a nossa preocupação tem de ser constante.” (Alice)

“...sempre abordar a parte ecológica...é importante...” (Mara)

Tais considerações revelam que os entrevistados não apenas reconhecem a importância central da questão ambiental, mas também demonstram um envolvimento ativo e reflexivo com a problemática ecológica, evidenciando uma consciência crítica e um compromisso potencial com práticas sustentáveis.

Aliás, a conscientização para a mudança de atitudes e para a promoção de práticas

ecologicamente sustentáveis, com impacto intergeracional, também se destaca na narrativa de Anita:

“... temos que repensar um bocadinho, sobretudo os nossos hábitos, e temos que ser nós a mudar se queremos um planeta melhor e se queremos dar às próximas gerações uma casa onde viver.” (Anita)

Ao sublinhar palavras como “nós” e “todos”, Anita realça a necessidade de uma consciência coletiva, onde cada indivíduo assume a sua responsabilidade na mudança de hábitos em prol da sustentabilidade e da equidade entre gerações.

Neste mesmo sentido, Paula reforça a ideia de que a educação ecológica ocupa um papel central na escola:

“... [as questões ecológicas] sempre foram centrais neste agrupamento.” (Paula)

A afirmação de Paula revela um posicionamento institucional em que a educação ecológica é incorporada como um valor estruturante da cultura escolar. Esta enunciação, ainda que breve, privilegia a análise das práticas e discursos como expressões de um ethos coletivo e de processos de construção identitária das instituições escolares.

Por um lado, ao afirmar que as questões ecológicas “sempre foram centrais”, Paula não apenas expressa uma convicção individual, mas inscreve a educação ambiental numa memória coletiva e numa história partilhada da escola. Trata-se de uma tentativa de legitimação de uma orientação educativa, conferindo-lhe estabilidade e continuidade no tempo — o que pode ser interpretado como uma estratégia de consagração de certos princípios pedagógicos, valorizados tanto interna como externamente (por exemplo, por políticas públicas, certificações ecológicas ou projetos de educação para a sustentabilidade). No entanto, Milena problematiza esta visão ao destacar que, embora a questão ambiental tenha reconhecimento institucional, o seu impacto efetivo ainda enfrenta limitações que vão além do currículo formal. O seu depoimento sugere que, apesar do discurso favorável à abordagem ecológica no contexto educativo, esta preocupação nem sempre se traduz em ações concretas ou num envolvimento ativo da comunidade escolar, evidenciando os desafios de transformar a sensibilização em práticas sustentáveis. Milena aponta que essa limitação decorre, em grande medida, da extensão do programa curricular, que inclui uma componente dedicada à ecologia, mas cuja relevância frequentemente se dilui face às demais exigências curriculares.

Ou seja, a nossa interlocutora salienta que o reconhecimento “discursivo” da importância da educação ecológica se inscreve num discurso de grandeza cívica, onde os valores do bem comum, da responsabilidade ambiental e do compromisso coletivo são mobilizados como referências legítimas para a ação (Thévenot, 2006). No entanto, assinala a dificuldade de concretização prática destes valores, revelando a fragilidade dos compromissos quando confrontados com outros propósitos, como a eficiência ou a competência escolar, mais

fortemente ancorados nas exigências curriculares.

Neste sentido, o que se observa é um desalinhamento entre os princípios que sustentam o discurso institucional e os constrangimentos que moldam a ação quotidiana na escola (Resende & Gouveia, 2010; Resende et al., 2019). A ecologia, embora reconhecida com valor relevante, não consegue afirmar-se como valor comum partilhado suficientemente forte para orientar práticas estáveis e reconhecidas como legítimas entre os atores. A sua presença no currículo, diluída entre outras obrigações escolares, parece carecer de formas de coordenação que sustentem o seu enraizamento prático e a sua visibilidade no espaço escolar (Resende et al., 2019). Ou seja, embora Milena reforce a importância do tema, raramente o extrapola para além das diretrizes programáticas. Como expressa nas suas palavras:

“Nós temos um programa para dar [...] Há sempre uma parte ecológica. Essa eu faço um reforço” e, reforça, “Não sou uma pessoa muito ativista fora do meu programa.” (Milena)

Estas diferentes perspetivas demonstram a coexistência de um compromisso institucional com a sustentabilidade e, ao mesmo tempo, os desafios na sua efetiva implementação para além do plano curricular. Sob uma análise sociológica, esta tensão pode ser compreendida à luz da institucionalização de normas e práticas, onde a incorporação de discursos ambientais no sistema educativo reflete um alinhamento com exigências sociais e políticas mais amplas, mas não garante necessariamente a sua tradução em ações pedagógicas concretas ou não tem a abrangência pretendida (Thévenot, 2009).

Através dos programas escolares, a ecologia escolar tem vindo a adquirir legitimidade e compromisso no espaço institucional, mas enfrenta obstáculos práticos nas rotinas pedagógicas e no envolvimento efetivo da comunidade educativa. Isto ocorre, segundo Milena e outros entrevistados, porque a escola, como instituição, opera dentro de um quadro estruturado por programas curriculares extensos e por dinâmicas organizacionais que nem sempre favorecem a transversalidade de temas tais como a ecologia. Além disso, o défice que é apontado evidencia a existência de uma hierarquia de saberes dentro da escola, na qual determinadas áreas do conhecimento recebem maior prioridade em detrimento de outras, especialmente quando estas implicam mudanças de práticas e envolvimento comunitário. Assim, a dificuldade de transformar a sensibilização ambiental em práticas sustentáveis pode ser interpretada como um reflexo das tensões entre a normatividade institucional e os constrangimentos do quotidiano escolar, reforçando a necessidade de estratégias que articulem melhor os discursos ambientais com a prática efetiva dos atores educativos.

5.1.2 O Papel da Escola na Formação de Cidadãos Conscientes para a sustentabilidade

A análise das respostas obtidas na primeira seção revelou uma notável uniformidade no discurso sobre as preocupações ecológicas, evidenciando a interligação entre a importância do tema e as responsabilidades individuais e coletivas na construção de um futuro sustentável. Escola, alunos e comunidade emergem como agentes fundamentais neste compromisso, reforçando a necessidade de ações conjuntas para a preservação ambiental. Nesta segunda subseção, propomo-nos a investigar o papel que a escola efetivamente desempenha na integração das preocupações ecológicas às práticas quotidianas dos alunos. O objetivo é identificar evidências concretas sobre como essas questões são incorporadas na rotina escolar, indo além do reconhecimento teórico para avaliar a sua materialização em ações tangíveis. Para isso, recorreremos novamente aos discursos dos entrevistados, que, sob esta perspectiva, se mostraram particularmente esclarecedores. Vejamos.

Os discursos analisados evidenciam a centralidade atribuída à escola enquanto agente de transformação, encarregue de formar cidadãos ambientalmente responsáveis e ativos. No entanto, a forma como esse papel é percebido varia entre os entrevistados, refletindo diferentes dimensões da relação entre escola, sociedade e meio ambiente.

Por um lado, há uma visão otimista, expressa por Anita e Luiz, que destaca a escola como um espaço privilegiado para a construção de uma consciência ecológica duradoura. A formação dos “cidadãos do futuro” (Anita) e a necessidade de “transmitir essa preocupação” (Luiz) remetem para a ideia de socialização primária e secundária, na qual a escola desempenha um papel fundamental na internalização de valores e práticas sustentáveis.

Por outro lado, os discursos de Paula e Alice introduzem uma visão mais crítica e pragmática, que reconhece os limites da ação escolar. A afirmação de que “a escola faz o que pode” (Paula) sugere uma tensão entre as expectativas depositadas na instituição e os constrangimentos que a mesma enfrenta, como a resistência da sociedade e a falta de apoio de outras estruturas. A menção à influência de contextos sociais adversos e à necessidade de articulação com a comunidade reflete a importância dos capitais social e cultural no processo educativo. A escola, enquanto espaço de formação, não opera isoladamente, dependendo de redes de apoio para potenciar o seu impacto.

Alice amplia esta análise ao sublinhar a necessidade de um processo de aprendizagem progressivo, que parte da organização pessoal e do espaço escolar para a intervenção na comunidade. A sua argumentação sugere um modelo de desenvolvimento de consciência ecológica que se expande gradualmente, reforçando a ideia de que a aprendizagem ambiental não pode ser limitada ao espaço escolar, mas deve ser incorporada no quotidiano dos alunos e das suas famílias. Além disso, a referência às queimadas e à regulamentação de práticas

agrícolas evidencia a interseção entre educação e políticas públicas, ressaltando a importância da escola na mediação entre conhecimento técnico e práticas sociais.

Deste modo, a análise dos discursos revela um duplo movimento: por um lado, a valorização da escola como promotora de consciência ecológica e, por outro, o reconhecimento dos desafios estruturais que dificultam a concretização desse objetivo. Salienta-se ainda que a formação ambiental, para ser efetiva, não pode estar restrita à escola, mas deve ser parte de um ecossistema educativo mais amplo, onde a colaboração entre diferentes atores sociais seja promovida e incentivada.

5.1.3 Benefícios em concreto do programa EE

Nesta subseção, ao adentrarmos os muros da escola, reconhecemos a sua importância integral na efetivação das práticas formativas dirigidas aos alunos, idealmente com o apoio de outras instituições e das famílias. Ao avançarmos nesta reflexão, consideramos fundamental analisar, a partir dos testemunhos recolhidos, o impacto concreto do programa

EE. Para além disso, procuramos estabelecer a correlação (não estatística, porém significativa) entre as práticas docentes e os contributos formativos proporcionados aos alunos, particularmente no que diz respeito à sensibilização para a preservação ambiental.

Para tal, iniciamos com as argumentações de Ana, Isa e Anita, que destacam a mais-valia do programa EE na participação ativa dos jovens, culminando num processo de conscientização e numa mobilização para ações práticas em prol da natureza. O envolvimento dos alunos transcende a aprendizagem teórica, traduzindo-se num ativismo concreto no terreno, no qual a criatividade se alia à responsabilidade ambiental. Neste contexto, os alunos assumem um papel protagonista no desenvolvimento de projetos com impacto real na comunidade, reforçando, assim, o vínculo entre escola, alunos e sociedade.

Para além da análise das atitudes voltadas à educação ecológica evidenciadas nos testemunhos de Isa, Ana e Anita, prosseguimos com a reflexão sobre esta temática a partir das argumentações de Luiz e Paula.

Estes autores ampliam a perspetiva ao destacar o papel do programa Eco-Escolas na expansão da visão crítica dos alunos sobre o mundo e o meio onde vivem. O programa não apenas fomenta a sensibilização ambiental, mas também incentiva a reflexão sobre a responsabilidade individual e coletiva na preservação do meio ambiente, levando os alunos a reconhecerem o impacto concreto das suas ações no ecossistema local e global.

“...do manter...a natureza, porque... qualquer dia não temos ecossistema.” **(Luiz)** “...abrem horizontes aos alunos, não é?” “...e que os fazem pensar no que está à volta deles.”

(Paula)

"...na Educação Especial também fazemos a separação do lixo." (**Karina**)

No contexto das atividades práticas do programa Eco-Escolas direcionadas aos alunos, Alice e Milena lançaram luz sobre a importância de conectar diferentes turmas, promovendo a colaboração entre os alunos. Destacaram, ainda, o incentivo ao trabalho coletivo como um dos pilares fundamentais do programa, reforçando o valor da cooperação e da partilha de responsabilidades. Ao refletirem sobre esta dinâmica, declararam:

À luz das argumentações anteriormente apresentadas, compreendemos que a educação ambiental promovida pelo programa Eco-Escolas se configura, preferencialmente dentro de um princípio de equidade, como um vetor essencial de mudança comportamental. Do ponto de vista da intervenção social, este programa não apenas sensibiliza os alunos para as questões ambientais, mas também atua como um dispositivo de socialização e cidadania ativa, fomentando uma consciência coletiva orientada para a sustentabilidade.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, o Eco-Escolas possibilita a conexão entre boas práticas ambientais e uma formação holística do aluno, capacitando-o para “aprender a aprender”, a inovar e a desenvolver competências tanto individuais quanto coletivas. Mais do que meros receptores de conhecimento, os alunos tornam-se agentes ativos no processo de aprendizagem, assumindo um papel protagonista na criação e disseminação de saberes ambientais.

Mas até que ponto esse protagonismo se traduz numa mobilização prática que ultrapassa os limites da escola, impulsionando mudanças de atitude com impacto real na comunidade e na sociedade em geral? As duas próximas secções conduzem-nos a esta reflexão, explorando, por um lado, as conexões interdisciplinares presentes no currículo escolar (5.1.4) e, por outro, o alargamento do diálogo comunitário em torno dos riscos e responsabilidades associados aos incêndios florestais (5.1.5).

5.1.4 Das conexões transversais interdisciplinares ambientais no currículo escolar para prevenção dos incêndios florestais

Nesta subsecção, consideramos pertinente relembrar a mais-valia do programa Eco-Escolas (EE), tal como sublinhado pelos entrevistados. Esta convergência de perspectivas permitiu-nos estabelecer uma relação entre o impacto geral do programa e a abordagem dos incêndios florestais, explorando as transversalidades e interdisciplinares presentes no currículo escolar.

As reflexões emergentes desta análise foram fundamentadas em argumentos essenciais, orientados para a procura de respostas eficazes na prevenção dos incêndios florestais. Neste contexto, destacamos as contribuições das entrevistadas Ana, Meire, Paula e Luiz, que

enfatazaram a importância da integração contínua desta problemática no currículo, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que articule conhecimento teórico e ação concreta. Ao expressarem as suas perspetivas.

Paula, além de concordar com Luiz, Ana e Meire, chama a atenção para a desigualdade na apropriação dos saberes entre os alunos. Destaca a necessidade de considerar as diferenças no acesso e na assimilação do conhecimento, evidenciando:

“Sim é integrado nos currículos, isso é”; “isso é sempre” ; “...também faz parte dos currículos”; “Agora acho que os miúdos são formados para essa prevenção uns mais que outros. (Paula)

À luz das argumentações anteriormente apresentadas, compreendemos que a educação ambiental promovida pelo programa Eco-Escolas se configura, preferencialmente dentro de um princípio de equidade, como um vetor essencial de mudança comportamental. Do ponto de vista da intervenção social, este programa não apenas sensibiliza os alunos para as questões ambientais, mas também atua como um dispositivo de socialização e cidadania ativa, fomentando uma consciência coletiva orientada para a sustentabilidade.

Dando continuidade à análise e ampliando a reflexão para além da argumentação de Paula, voltamo-nos agora para o currículo escolar, procurando, à luz dos entrevistados abaixo mencionados, compreender de que forma a questão dos incêndios florestais é abordada em diferentes disciplinas.

Luiz e Milena apontam as Ciências como a principal área de enquadramento do tema, enquanto Ana destaca a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo disciplinas como Biologia, Geografia, Português, Filosofia, Educação Visual, Física e Química.

Dentro destes domínios disciplinares, evidencia-se a relevância de integrar a temática dos incêndios florestais, promovendo uma reflexão ampla e fundamentada. A seguir, apresentamos as argumentações dos entrevistados sobre essa abordagem curricular:

" Nós falamos muito sobre os incêndios e o método como evitar dentro mesmo do programa de ciências." **(Milena)**

“...isto é sempre...acho que é útil, de facto, ministrarmos isto dentro de qualquer uma disciplina.” “...nas ciências naturais, há uns capítulos... “ “...da conservação da natureza, dos incêndios, o porquê de conservar, o porquê dos incêndios, tratando sempre...” **(Luiz)**

“...Biologia, ou Geografia ou Português, todas podem contribuir também para trabalhar determinados temas ou próprio Filosofia,” “..., pode ser integrado nas aulas de

educação visual, e tal como muitos outros projetos podem ser integrados a Física ou Química,” **(Ana)**

Relativamente à temática dos incêndios florestais, Paula e Karina acrescentam às argumentações de Milena, Luiz e Ana, corroborando que esses conteúdos já estão presentes nos currículos escolares. Além disso, aprofundam a reflexão ao explicitar:

“E obviamente que isso se fala quando nós damos as árvores ou quando damos o meio ambiente ou quando damos as coisas, falamos e integramos isso” **(Paula)**

"isso já está dentro do próprio currículo do estudo do meio." "... um dos assuntos também já é essa parte dos incêndios." **(Karina)**

Alice e Anita reforçam as considerações de Paula e Karina sobre a importância de integrar a prevenção dos incêndios florestais no currículo escolar. Destacam, ainda, que o tema deve atravessar diversas disciplinas de forma interligada, promovendo uma abordagem transversal e contextualizada. Tal asserção fica evidente nas suas palavras, quando afirmam:

"...tudo está ligado... como a matemática está em todo o lado." **(Alice)**

"...tudo está relacionado e acho que..." "...independentemente de se o livro não diz que eu tenho que falar de incêndios, mas eu vou falar porque é um problema que está a acontecer." **(Anita)**

Em comparação com as percepções expressas por Milena, Luiz, Ana, Alice, Anita e Karina sobre as intervenções educativas, o discurso da entrevistada Mara destaca a fragmentação disciplinar no tratamento do tema. Além disso, aponta a ausência de obrigatoriedade e de uma padronização de conteúdos, ressaltando que certas questões acabam restritas aos clubes ambientais, sem uma abordagem consistente e integrada nas disciplinas regulares.

"Não. Eu acho que não." "... matemática, é matemática, não das mais nada. Português ou português, não das mais nada." "...ainda, os professores fazem muito o individual..." "...ao deixarmos para o Ecos ou para o Clube do Ambiente, estamos a esquecer que são atividades que não são obrigatórias." **(Mara)**

A partir da maioria dos testemunhos, percebe-se a importância de integrar a educação ecológica de forma interdisciplinar e contínua, garantindo que o tema dos incêndios florestais seja abordado de maneira transversal nas diferentes disciplinas curriculares. a

responsabilidade ambiental e a solidariedade intergeracional funcionam como valores superiores legitimadores da ação. No entanto, a eficácia desta implementação revela-se variável: se, por um lado, a interdisciplinaridade é reconhecida como um ponto forte, por outro, a ausência de uma obrigatoriedade formal limita a uniformidade dessas práticas, resultando em abordagens desiguais entre as escolas e os alunos.

Esta desigualdade na distribuição das práticas revela, segundo Thévenot (2009), uma tensão entre diferentes regimes de envolvimento dos sujeitos com a causa ecológica: alguns atores operam num regime de justificação pública, comprometidos com a construção de bens comuns, enquanto outros permanecem num regime mais familiar, onde a atenção está centrada na gestão das tarefas curriculares imediatas e nas rotinas institucionais.

Do ponto de vista fenomenológico, a experiência vivida dos professores e alunos revela-se aqui como estruturada por mundos de sentido distintos, onde a educação ecológica pode ser sentida ora como uma preocupação autêntica e significativa, ora como um encargo adicional que se dilui no fluxo das exigências escolares. A ausência de obrigatoriedade não apenas limita a materialização de ações consistentes, mas também fragiliza a constituição de uma intencionalidade comum – isto é, a partilha de um horizonte de sentido que possa orientar práticas convergentes.

Assim, esta análise evidencia a dificuldade em transformar uma causa reconhecida (os incêndios florestais como problema ecológico e social) num comum partilhado e praticado, por falta de dispositivos institucionais robustos e de uma sintonia concretizada em ações entre os diferentes atores escolares. Segundo Sedim e Carvalho (2013) compreendidos em suas múltiplas dimensões sociais, ambientais e territoriais. Entre a normatividade do discurso e a realidade vivida das práticas, emerge uma zona de incerteza, onde a interdisciplinaridade, embora valorizada, carece de enraizamento efetivo.

5.1.5 Incêndios florestais - projetos específicos para prevenção do fenómeno

Propomos um retorno ao cerne das argumentações anteriormente apresentadas, destacando dados que confirmam a inclusão do tema dos incêndios florestais no currículo escolar por meio de abordagens interdisciplinares e transversais. No que diz respeito a esta questão, procurou-se evidenciar a existência de projetos específicos relacionados com o tema e a sua abrangência.

Desta forma, tornou-se relevante analisar evidências que indicassem a implementação de iniciativas concretas sobre o fenómeno, ancoradas nos testemunhos dos participantes. No entanto, conforme as declarações de Anita e Ana, compreendemos que não existem, de forma estruturada, atividades direcionadas exclusivamente para esta temática, conforme

assinalaram:

"Eu acho que existem muito poucos." " No caso concreto..." "Especificamente."

(Anita)

" Não! Efetivamente...em termos de prevenção de incêndios florestais não temos nada específico neste momento." " Não temos assim nada muito específico" " Nunca foi totalmente prevenção de incêndios" " ... nós não temos nenhum projeto específico sobre os incêndios em Portugal, desde quando foram os grandes incêndios em 2017"

(Ana)

Nomeadamente a questão, Paula e Luiz reconhecem que o tema embora seja importante, não há programas detalhados na escola no tempo presente.

"Não sei quais específicos. Porque não tenho debruçado sobre isso." "Não sei se é suficientemente falado." **(Paula)**

"Nós, aqui na escola, não temos...[pausa curta ". Acho que é importantíssimo." **(Luiz)**

A corroborar as intervenções de Paula e Luiz, a arguente Meire acrescenta e menciona haver um conjunto de conceitos relacionados, sem foco específico, sobre os incêndios dentro das prevenções ambientais na escola.

"...nós abordamos muito a floresta, as áreas protegidas..." "... que haja uma prevenção realmente na nossa escola." **(Meire)**

Nas reflexões de Alice e Milena sobre as abordagens complementares ao tema apresentadas por Meire, ambas confirmam a presença do assunto nos programas de Ciências e nos currículos escolares. No entanto, salientam a ausência de projetos

específicos dedicados exclusivamente à temática, evidenciando uma lacuna na sua abordagem prática e aprofundada.

" Não tenho esse conhecimento." "Mas acredito que haja algum projeto..." **(Alice)**

" Não tanto no Eco-Escolas, mas muito no programa de ciências. Isso falamos."

(Milena)

Nesta subseção analítica, os discursos dos entrevistados evidenciam que não são conhecidos nem assumem relevância projetos escolares específicos sobre a questão dos incêndios florestais nas escolas de Santarém. Tal situação revela uma lacuna entre os conteúdos curriculares, que abordam a sensibilização ambiental de forma genérica, e a necessidade de tratar de forma mais aprofundada e específica o fenómeno dos incêndios florestais.

Neste sentido, os testemunhos dos interlocutores revelam uma clara dissociação entre o reconhecimento público da relevância do tema – o que implica a mobilização de um regime cívico de justificação, fundado no bem comum, na proteção ambiental e na segurança coletiva, clarificadas nas palavras de Tedim, F., & Carvalho, S. (2013)– e a sua tradução em práticas pedagógicas estruturadas e duradouras. Apesar de os programas curriculares, nomeadamente nas Ciências, contemplarem a temática de forma genérica, a ausência de projetos específicos compromete a visibilidade e a eficácia dessa abordagem nas escolas.

Além disso, ainda que o tema esteja presente em algumas discussões e seja integrado no currículo, verifica-se, segundo os interlocutores, um afastamento de ações práticas estruturadas e concretas que permitam uma abordagem mais efetiva da problemática. Este distanciamento sugere uma desconexão entre o reconhecimento da importância do tema e a sua materialização em iniciativas educativas consistentes. Para os entrevistados, esta ausência representa um desvio na abordagem de uma questão que é percebida como um problema atual e urgente, exigindo um compromisso mais claro da escola na capacitação dos alunos para lidar com riscos ambientais concretos.

A partir das declarações de Anita, Ana, Paula, Luiz, Meire, Alice e Milena, podemos identificar limites concretos à ação escolar: a falta de tempo, de projetos dedicados, de articulação interdisciplinar efetiva e de enquadramento institucional são elementos que emergem como obstáculos práticos à constituição de compromissos educativos sólidos em torno da temática dos incêndios florestais.

Assim, a análise revela que a ausência de projetos específicos sobre incêndios florestais não resulta de desinteresse ou desconhecimento, mas de uma frágil articulação entre os mecanismos de ação pedagógica e os mecanismos de resposta institucional aos problemas do quotidiano. Ou seja, os atores reconhecem a importância do tema, mas não encontram no dispositivo escolar as ferramentas institucionais que possibilitem a sua tradução em práticas eficazes, coordenadas e reconhecidas.

Por fim, esta situação denuncia uma fragilidade na construção do comum: o tema dos incêndios florestais permanece como uma causa potencial que ainda não adquiriu uma espécie de estatuto de bem comum escolar – no sentido de um compromisso partilhado e sustentado por todos os envolvidos.

5.2 Impacto do discurso comunitário dos alunos- para as famílias e bairro sobre os incêndios florestais

Desde já, propomo-nos a aprofundar as perceções dos interlocutores entrevistados, procurando evidências sobre se, e de que forma, os alunos envolvidos em atividades de

educação ecológica no âmbito do programa Eco-Escolas disseminam práticas ambientais adquiridas. Esta disseminação pode ocorrer tanto por meio de ações diretas, internalizadas e reproduzidas no quotidiano, como através de discursos e comportamentos que promovam uma cultura de prevenção, nomeadamente no que diz respeito aos incêndios florestais (IF). Para tal, inicialmente, destacamos as vivências relatadas por Isa, que evidenciam um papel ativo dos alunos mais velhos na sensibilização e orientação dos mais novos e das suas famílias. Este processo fortalece colaborações positivas e reforça o impacto da educação ecológica para além do espaço escolar. Como a própria Isa expressa:

"Sim. Acredito que sim..." "os próprios alunos mais crescidos que vão, ham, influenciando e que vão ajudando..." "...sensibilizando sempre, os mais crescidos também vão orientando..." "portanto, vão ajudando, vão colaborando também. "

(Isa)

Acrescentando às declarações de Isa, Anita destaca situações específicas em que os alunos desempenham um papel ativo na sensibilização das suas famílias. Segundo a sua perspetiva, os alunos não apenas interagem com os familiares, mas também os incentivam e alertam sobre a importância de evitar práticas prejudiciais ao meio ambiente. Além disso, promovem ações concretas, como a plantação de árvores, contribuindo diretamente para a mitigação dos incêndios florestais. Neste sentido, Anita afirmou:

"...eles próprios depois até dizem aos pais, não podes fazer isso, não podes fazer aquilo ou vamos plantar uma árvore porque houve aquele incêndio na casa de não sei quem." **(Anita)**

Neste momento, parece-nos fundamental refletir sobre as considerações de Anita e integrá-las com as argumentações de Paula, que destaca a dimensão geracional no ciclo de aprendizagens das boas práticas ambientais. Paula sublinha que, ao receberem essas aprendizagens — como a correta separação do lixo —, os pais não apenas as internalizam, mas também refletem sobre os seus próprios comportamentos passados. Este processo gera um efeito de continuidade intergeracional, contribuindo para a perpetuação da educação ambiental e para a consolidação de hábitos sustentáveis no seio familiar e comunitário.

"E os miúdos vão para casa ensinar aos pais, e os próprios pais de agora já aprenderam há 25 anos atrás, ou há 30 anos atrás" "O teu pai também atirava beatas? Sim, o meu pai também atira, ainda ontem eu lhe disse para ele não atirar." "...aqueles miúdos que aprenderam e que depois vão levar a voz a outras pessoas." **(Paula)**

Luiz reforça as declarações de Paula ao destacar que os alunos estabelecem um ciclo contínuo de intercomunicação de aprendizagens dentro do ambiente familiar. Através deste processo, sensibilizam pais, mães e avós para a adoção de boas práticas ambientais que vivenciam na escola, nomeadamente em projetos dedicados à sustentabilidade, como o cuidado com as plantas ou a correta separação do lixo. Este envolvimento gera um impacto positivo na consciência ambiental das famílias, promovendo uma mudança de hábitos que ultrapassa os limites da escola.

Nas suas palavras, Luiz afirma:

“os alunos ao ouvirem estas mensagens, ao participarem neste tipo de programas, neste tipo de projetos, acho que mais tarde...os alunos conseguem transmitir isto aos pais...a mãe, chega à casa, pergunta ao seu filho, a avó pergunta ao seu neto, qual foi o teu dia? “...hoje andei a tratar das plantas, andei a cortar, andei a pôr o lixo.” “...este veículo de transmissão...são eles...” “...efetivamente está a passar e é interessante.” “...nas aulas, os alunos sabem responder, sabem participar, e nota-se que, de facto, já existe algum alerta.” **(Luiz)**

Na argumentação de Mara, observa-se um reforço das afirmações de Luiz, sublinhando a importância do papel dos alunos na disseminação dos conhecimentos adquiridos. Ao levarem para o seu círculo familiar e social às aprendizagens desenvolvidas na escola, estes conhecimentos ultrapassam os limites físicos do espaço escolar, influenciando práticas e comportamentos no quotidiano das suas comunidades.

Desta forma, os alunos não apenas compartilham informações sobre o que é correto ou deve ser evitado em prol do meio ambiente, mas também contribuem ativamente para a construção de uma consciência ecológica mais ampla, promovendo atitudes sustentáveis e responsáveis.

"Eu acredito que sim. " "... o aluno acho que acaba sempre por levar para casa."
"...mostrar o que é bom e o que é mal, os alunos vão levar para fora..."
"...não fica só na escola." **(Mara)**

A análise desta subsecção evidencia o papel fundamental da escola como mediadora entre os alunos e a comunidade, funcionando como uma ponte de interlocução que possibilita a circulação do conhecimento ecológico para além do espaço escolar. Os princípios ecológicos aprendidos na escola revelam-se ferramentas poderosas na formação de cidadãos ambientalmente conscientes, ao serem assimilados e posteriormente disseminados pelos alunos junto das suas famílias e da comunidade. Este processo não apenas os coloca num papel ativo na sensibilização ambiental, mas também contribui para a transformação de

comportamentos no âmbito cultural e ecológico.

Na socialização escolar, onde a escola deve atuar como uma instituição de transmissão de valores e práticas sustentáveis, promove-se um ciclo de aprendizagem intergeracional. Este ciclo evidencia que o conhecimento ambiental não se esgota na experiência individual, mas é continuamente renovado e expandido através da interação social. As perspectivas dos entrevistados apontam nesse sentido, sugerindo que as práticas sustentáveis podem ser incorporadas ao quotidiano e naturalizadas na vida dos indivíduos, influenciando normas coletivas e políticas ambientais.

No entanto, não podemos afirmar que este processo configura imediatamente a construção de um *habitus* ecológico, no sentido atribuído por Pierre Bourdieu. Para que tal acontecesse os comportamentos pessoais na sociedade estariam a evoluir no sentido de um quotidiano mais ecológico, o que não se pode verificar a partir deste estudo. Assim, o legado da ecologia, para que se torne verdadeiramente um *habitus* deve ser reiterado ao longo do tempo e incorporado de maneira automática, sem a necessidade de uma mediação explícita. No caso das práticas ecológicas referidas, observa-se que as mesmas ainda dependem, em grande medida, de estímulos institucionais, de campanhas educativas e de um discurso normativo que reforça a necessidade da sua adoção. Além disso, a sua assimilação varia conforme o contexto social e familiar dos alunos, não sendo um comportamento homogêneo ou espontaneamente reproduzido por todos. Em muitos casos, as ações sustentáveis ainda

Desta forma, os alunos não apenas compartilham informações sobre o que é correto ou deve ser evitado em prol do meio ambiente, mas também contribuem ativamente para a construção de uma consciência ecológica mais ampla, promovendo atitudes sustentáveis e responsáveis.

"Eu acredito que sim. " "... o aluno acho que acaba sempre por levar para casa."
"...mostrar o que é bom e o que é mal, os alunos vão levar para fora..."
"...não fica só na escola." **(Mara)**

A análise desta subsecção evidencia o papel fundamental da escola como mediadora entre os alunos e a comunidade, funcionando como uma ponte de interlocução que possibilita a circulação do conhecimento ecológico para além do espaço escolar. Os princípios ecológicos aprendidos na escola revelam-se ferramentas poderosas na formação de cidadãos ambientalmente conscientes, ao serem assimilados e posteriormente disseminados pelos alunos junto das suas famílias e da comunidade. Este processo não apenas os coloca num papel ativo na sensibilização ambiental, mas também contribui para a transformação de comportamentos no âmbito cultural e ecológico.

Exigem esforço consciente e são percebidas como exceções ou responsabilidades pontuais, em vez de hábitos enraizados que guiam automaticamente a conduta.

Ainda que os alunos não estejam diretamente envolvidos em projetos especificamente orientados para a prevenção de incêndios florestais, a sua participação em atividades socioeducativas de caráter ambiental contribui para a internalização de valores e disposições que, numa lógica pragmática, podem ser reinvestidos em contextos relacionados com a mitigação desse risco. Neste contexto, as experiências pedagógicas operam dentro de um regime de justificação cívico, no qual a defesa do bem comum e a responsabilidade ecológica se tornam princípios orientadores da ação e da formação dos sujeitos, compreendidos em Thévenot (2009).

Segundo os entrevistados diretamente envolvidos na prática pedagógica, este processo de transposição de aprendizagens entre contextos é favorecido pela existência de dispositivos pedagógicos que tornam visíveis e partilháveis os compromissos dos alunos com práticas sustentáveis. Ainda que não estruturados em torno da temática específica dos incêndios, tais dispositivos permitem construir uma gramática comum de ação (Thevenot, 2009), onde a educação ecológica se expressa como um bem partilhado e legítimo. Ora, depreende-se dos discursos dos entrevistados, que através da participação dos alunos em projetos ecológicos, ainda que não especificamente dirigidos ao tema dos incêndios florestais, os mesmos não apenas adquirem conhecimentos, mas também desenvolvem um sentido prático e uma consciência situada, que os predispõe a reconhecer e agir perante ameaças ambientais concretas, das quais os incêndios florestais não constituem exceção.

Conforme assinalado pelos interlocutores, a disseminação destas boas práticas – tanto no espaço escolar como nas interações com a comunidade – contribui para a formação de saberes partilhados, nos quais a sustentabilidade se torna uma referência transversal de ação. Estas sinergias favorecem a emergência de uma cultura de prevenção, alicerçada não apenas em prescrições formais, mas na articulação entre valores vividos, experiências educativas e compromissos sociais quotidianos.

5.2.1 Cultura escolar resiliente- o ampliar do diálogo comunitário sobre os riscos e responsabilidades sobre os incêndios florestais

Ao aprofundarmos a nossa análise nesta secção, direcionamos agora o foco para as variáveis identificadas pelos atores sociais envolvidos no programa Eco-Escolas (EE), com ênfase na forma como as famílias demonstram os seus comportamentos face aos riscos e responsabilidades associados aos incêndios florestais (IF).

Esta análise permite compreender de que maneira as práticas e os discursos ambientais, adquiridos no contexto escolar, se refletem no seio familiar, influenciando hábitos, percepções e tomadas de decisão relacionadas com a prevenção e mitigação deste

fenómeno. Além disso, a análise possibilita identificar eventuais lacunas na internalização dessas responsabilidades e o grau de compromisso das famílias na adoção de condutas ambientalmente responsáveis.

Assim, exploramos as dinâmicas de transmissão e resignificação do conhecimento ecológico, considerando não apenas a reprodução de boas práticas ambientais, como também os desafios que emergem na interseção entre a educação formal e os valores e comportamentos enraizados nos contextos domésticos e comunitários.

Nas declarações de Paula, Mara e Alice, torna-se evidente que os hábitos e costumes familiares desempenham um papel central na construção da consciência ambiental dos alunos. A socialização no seio familiar influencia diretamente a forma como as crianças e jovens percebem e incorporam práticas sustentáveis no seu quotidiano.

Desta forma, analisemos agora as impressões de Paula e Mara, cujos relatos oferecem uma visão mais detalhada sobre como esta dinâmica se manifesta e se traduz na relação dos alunos com o meio ambiente.

“Quando os pais atiram o cigarro para o chão, o que é que se está a ensinar ao miúdo? Ou quando os pais atiram a beata para o chão.” **(Paula)**

“...depende um bocado muito da família, porque se os pais não estiverem muito interessados, eu acho que isso pode influenciar um bocadinho o aluno...” **(Mara)**

“Os que têm, naturalmente, hábitos em casa... foram educados assim e fazem isso na escola.” “...porque é um hábito.” **(Alice)**

No entanto, Ana e Alice ampliam a análise ao acrescentarem, a partir das percepções de Mara, a dificuldade que muitos adultos enfrentam para efetivamente modificar os seus comportamentos em prol da sustentabilidade. Apesar de os alunos poderem atuar como agentes de sensibilização dentro das suas famílias, promovendo boas práticas ambientais, as barreiras geracionais e os hábitos enraizados tornam a mudança um processo gradual e, por vezes, desafiador.

Este entrave evidencia a complexidade da transformação de valores e práticas ecológicas, demonstrando que a educação ambiental não se limita à transmissão de conhecimento, mas exige também um esforço contínuo para superar resistências e reconfigurar mentalidades já estabelecidas.

“ difícil é mudar os adultos, as crianças são fácil...” “Os jovens já são mais difíceis...os adultos, então... é ainda mais complicado...” **(Ana)**

“É mais errada a percepção dos adultos do que a percepção dos mais jovens.”
(Alice)

No que concerne a esta questão, Luiz acrescenta, em continuidade às reflexões de Ana e Alice, que as famílias tendem a sentir bem-estar quando se encontram em ambientes limpos e bem preservados, onde não há lixo acumulado ou sinais de degradação. Este sentimento de conforto e satisfação promove a percepção de que a conservação do meio ambiente não é apenas uma questão individual, mas sim uma responsabilidade coletiva.

Ao destacar a sua observação – “...se nota alguma preocupação pela natureza” – Luiz aponta para a importância desse reconhecimento enquanto fator motivador para a adoção de práticas sustentáveis. Esta percepção pode funcionar como um impulso para a valorização e replicação de comportamentos ecologicamente responsáveis, reforçando o papel das experiências coletivas na construção de uma consciência ambiental ativa.

“...o facto de estarem num espaço agradável, bem tratado, cuidado...se nota alguma preocupação pela natureza, as pessoas gostam disso...” “...se as pessoas estiverem num espaço onde o lixo é enorme, está pelo chão, não há o mínimo de limpeza, todos os dias há o material estragado...as pessoas se sentem-se muito melhor num outro espaço, onde de facto não há lixo no chão, é tudo bem cuidado... a própria comunidade, ela agradece.” (Luiz)

Alice retoma a argumentação de Luiz, destacando a forma como as mudanças de comportamento ocorrem nos espaços de vivência comunitária. Assim sugere que a transformação de hábitos individuais pode ser impulsionada quando inserida em dinâmicas coletivas, onde a interação e o exemplo dos outros estimulam uma maior adesão às boas práticas ecológicas.

Ao enfatizar esta perspetiva, Alice propõe uma ampliação da visão sobre a sustentabilidade, evidenciando que a sensibilização ambiental não deve restringir-se a ações isoladas, mas sim ser integrada em contextos de convivência grupal. Este processo reforça a ideia de que a mudança comportamental ganha força quando ocorre dentro de um coletivo, tornando as práticas ecológicas mais acessíveis e eficazes na construção de uma consciência ambiental partilhada. Como ela própria relata:

“... em contexto social, as atividades grupais são completamente diferentes dos hábitos que nós temos.” (Alice)

Mara, em relação às percepções manifestadas por Luiz e Alice, reafirma o êxito na questão ambiental, destacando a importância da participação de todas as pessoas nesse processo.

Além disso, testemunha que

"...se toda a gente fazer aquela coisa mínima, vai haver diferenças..." (**Mara**)

Salientamos ainda a continuidade da argumentação de Mara nesta análise, ao destacar que, em algumas famílias, a necessidade de adquirir tais conhecimentos vai além dos limites da escola, como exemplifica ao afirmar:

"... porque há muita gente que não tem filhos ou não tem ninguém que anda em escolas." (**Mara**)

O seguinte excerto de entrevista de Milena permite-nos uma leitura que toca em várias dimensões da organização escolar e das dinâmicas familiares contemporâneas. Segundo a mesma,

"... os pais põem os meninos nestas atividades porque também não tem o sítio onde os deixar. "Eles são recrutados no princípio do ano...só que são atividades extracurriculares..." " E muitos dos nossos meninos não querem ficar à tarde. Um porque tem explicações, o outro porque tem futebol, o outro não sei quantos. E muitos não querem ficar mais tempo." (**Milena**)

Evidencia-se, a partir do excerto de entrevista, o uso instrumental da escola por parte das famílias, que inscrevem os filhos em atividades extracurriculares não apenas pelo seu valor educativo, mas também como solução logística para a conciliação entre os horários escolares e as exigências laborais dos pais. Este fenómeno reflete a forma como a escola se torna um espaço de suporte à organização familiar, muitas vezes ultrapassando o seu papel tradicional de instituição de ensino.

Além disso, o mesmo excerto sugere uma hierarquização das atividades extracurriculares pelos próprios alunos e as suas famílias. As atividades oferecidas pela escola nem sempre são percebidas como prioritárias, uma vez que competem com outras dinâmicas externas, como explicações privadas e práticas desportivas. Esta tensão não apenas reflete desigualdades no acesso a determinadas oportunidades educativas, mas também evidencia diferentes estratégias de investimento no futuro dos alunos, revelando o modo como as famílias procuram direcionar a formação dos seus filhos segundo os seus próprios capitais culturais e sociais.

Desta forma, o pequeno trecho ilustra a interseção entre dinâmicas familiares, organização escolar e percepções individuais sobre o valor e a função da escola, revelando que a

educação formal é apenas um dos muitos elementos que estruturam a vida quotidiana das crianças e adolescentes. Neste contexto, torna-se fundamental refletir sobre os contributos de Mara, Alice, Luiz, Paula e Ana, bem como sobre a argumentação de Anita e Karina.

As suas perspetivas evidenciam o papel central dos alunos na apropriação e transmissão de conhecimentos adquiridos na escola, como os relacionados com os riscos dos incêndios florestais. Ao transferirem esses saberes para as suas famílias e comunidades, os alunos tornam-se agentes ativos na construção de uma consciência ambiental alargada, promovendo o diálogo comunitário para além dos muros da escola e contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura resiliente. Como sugerem os seguintes trechos de entrevista:

"...os meninos têm muita esta consciência do que é o incêndio e do que é que ele destrói." "Sim, eu acho que sim." "A cultura escolar é reforçada com isso. (Anita afirmar com a cabeça)." **(Anita)**

"...como na escola estão habituados a fazer, chegam a casa, mesmo que os pais não façam, quase que os obrigam a fazer." "...depois vão crescendo já, pronto, a saber mais com uma consciência maior, sim." **(Karina)**

Comparativamente às intervenções de Karina e Anita, procuramos acrescentar a esta mesma vertente da cultura escolar, reforçada e resiliente, a dimensão intergeracional da questão, tal como evidenciado nas argumentações de Paula, Isa e Mara. Este aspeto revela-se um pilar essencial para a perpetuação das boas práticas, na medida em que os alunos não apenas adquirem conhecimentos sobre a prevenção dos incêndios florestais (IF), mas também os transmitem às suas famílias, estabelecendo uma relação de reciprocidade dialógica entre alunos, escola e comunidade.

Este processo resulta numa evolução contínua de fortalecimento intergeracional dos saberes, à medida que os alunos, ao instruírem as suas famílias, promovem a disseminação de práticas preventivas e sustentáveis. Assim, os entrevistados argumentam que:

"Nós vimos que a consciência ambiental e a consciência relativa aos fatos ecológicos é muito melhor."; "a sociedade está cada vez mais desperta para isso." "Que é a consciência ecológica aumentada." **(Paula)**

"E nota-se que à medida que os anos vão passando e que eles vão estando envolvidos, e que depois também passam essa mensagem aos primeiros anos, e que a escola em si vai melhorando esta questão." **(Isa)**

"Sim, sem dúvidas..."; "Estamos a tentar, as gerações que aí vêm, estarem familiarizadas com este assunto."; "...acho que aos poucos e poucos conseguimos.";

"eu acho que o futuro parte mesmo agora das gerações que aí vêm. "; "...que venham a perceber a grande importância e que tentem ter atitudes favoráveis à ecologia."

(Mara)

Diante das intervenções de Mara, Isa e Paula, destacou-se a argumentação de Milena, que sublinha a importância de envolver um maior número de alunos nesta jornada de aprendizagens no programa Eco-Escolas. O seu contributo reforça a necessidade de expandir e fortalecer as conexões entre comunidades, promovendo uma cultura mais abrangente, fortalecida e resiliente. Dessa forma, Milena argumenta que

" Podia contribuir se houvesse mais alunos que estivessem inscritos," **(Milena)**

Após analisarmos as respostas dos entrevistados acima delineadas, propomos uma reflexão afirmativa sobre o papel fundamental dos alunos como multiplicadores de boas práticas ambientais. Através das atividades do programa Eco-Escola, os alunos não apenas vivenciam e aprendem, mas também transferem para os seus lares e famílias os conhecimentos adquiridos, ultrapassando os limites físicos da escola.

Num sentido mais amplo, esta interação dialógica de saberes entre escola, alunos e comunidade transforma a própria comunidade num capital social (Bourdieu & Passeron, 2014 [1970]), fortalecendo a resiliência socioecológica face aos incêndios florestais. Desta forma, promovem uma cultura resiliente, capaz de mitigar os riscos potenciais de ocorrência desta catástrofe ao mesmo tempo que fomentam uma consciência ambiental mais abrangente e sustentável.

5.2.2 Obstáculos e desafios estruturais e organizacionais para- implementação do programa EE.

Dando continuidade à nossa base analítica, conduzimos a leitura a partir da percepção dos atores sociais sobre os dilemas centrais enfrentados. Estes dilemas manifestam-se em desafios estruturais, organizacionais e humanos, criando lacunas que dificultam a plena implementação das iniciativas previstas no programa (EE).

As experiências práticas de Anita, Paula, Milena, Isa e Meire evidenciam um excesso de demandas pedagógicas, agravado por turmas numerosas e um currículo extenso a cumprir no quotidiano escolar. Este cenário torna ainda mais difícil a participação efetiva em projetos adicionais, uma vez que o tempo e os recursos disponíveis já estão no limite. Como consequência, a execução destes projetos recai, em grande parte, sobre coordenadores ou

líderes responsáveis, aumentando significativamente sua carga de trabalho e gerando pressão individual. Apresentamos as argumentações que sustentam esta análise:

"...temos o tempo escasso, temos os professores cansados ..." **(Anita)**

"é muita coisa e, claro que o horário não chega rsrs."; "Tem que se trabalhar muito para além" **(Isa)**

"Os professores estão muito sobrecarregados..." "...bombardeados com solicitações de tudo quanto há."; "Sim, existem vários projetos em várias turmas 'E eu penso que esse é o principal problema da Eco escola."; "É a competição...com tantas outras coisas boas."; "Que é difícil."; "E têm muitas turmas e muitos alunos e muita matéria para dar..."; "Olha, os programas não serem tão carregados de conteúdos e dar mais tempo aos professores de fazerem as suas atividades" **(Paula)**

"... com turmas de 28 alunos..." **(Milena)**

"...nós temos uma carga horária muito grande... e a sobrecarga fica para quem está à frente." **(Meire)**

Acrescentam-se às reflexões de Anita, Paula, Milena, Isa e Meire as argumentações de Luiz, Meire, Paula e Milena, que destacam a excessiva burocracia e as exigências administrativas como fatores críticos que dificultam a implementação dos projetos. Estes entraves não apenas prolongam os processos, tornando-os morosos, mas também impõem um fardo adicional aos professores, comprometendo a viabilidade e a efetividade das práticas pedagógicas propostas.

"...nós somos obrigados a fazer uma série de reuniões ao longo do ano e a do final de ano"; "... nas escolas, não temos tanto espaço de manobra..." **(Luiz)**

"Há muita burocracia no meio disto tudo, não é? Parece um país, é muita burocracia..."; "as coisas muitas vezes não se fazem, porque as coisas chegam tarde."; "A carga horária que temos...e muita parte burocrática que nos impedem, muitas vezes, de desenvolvermos esta ou aquela atividade." **(Meire)**

"...a burocracia dificulta muito, muito, muito o processo."; "A burocracia é tão grande que as atividades e as coisas não são generalizadas às escolas inteiras." **(Paula)**

"... programa muito, muito ambicioso e muito burocrático. "; "Pede muito, vive à custa de projetos que são pedidos às escolas levam tempo a fazer e mais tempo a concretizar no papel, nas várias plataformas." **(Milena)**

Alice e Karina, em consonância com as argumentações de Luiz, Meire, Paula e Milena, acrescentam que os professores mais jovens poderiam enriquecer os projetos Eco-Escolas

com dinamismo e novas ideias. No entanto, apontam que a alta rotatividade destes docentes entre as escolas impacta negativamente o desempenho de programas de longo prazo, gerando instabilidade. Este fator compromete a construção de uma cultura escolar sustentável e dificulta a continuidade de projetos já existentes, tornando mais desafiadora a consolidação de novas iniciativas. Conforme citado a seguir:

"Com a mudança constante de professores, e dos projetos também de ingerência às próprias escolas, os projetos educativos, nem sempre é fácil..." "...a educação" "É uma manta."; "...cabe tudo dentro da educação."; "...porque infelizmente tudo se pede à escola hoje em dia..." **(Alice)**

"falta sangue novo, sangue novo de professores...professores com idéias novas que possam avançar com os projetos...porque os professores mais novos andam a saltitar, cada ano estão na sua escola e acabam por não investir numa coisa que sabem que depois não vão dar continuidade." **(Karina)**

Vejamos, pelos testemunhos de Meire, Milena e Paula, um complemento às reflexões de Alice e Karina, trazendo à tona a questão da competitividade entre o extenso currículo escolar e a multiplicidade de atividades consideradas valiosas no programa Eco-Escolas. Este cenário resulta numa escassez de recursos — especialmente tempo — e na dispersão dos esforços, criando dilemas para professores e escolas na definição de prioridades. A necessidade de escolher quais projetos implementar e executar frequentemente leva a um cumprimento parcial do programa, comprometendo sua efetividade.

" nós lançamos as escolas vários projetos temáticos"; "cerca de 20 projetos." **(Ana)**

"O programa Eco-Escolas tem toda uma panóplia de temas e de áreas..." **(Luiz)**

"...é a competição com tantas coisas boas..." **(Paula)**

Ao encaminharmos esta subseção para sua conclusão, destacamos que, conforme argumentado por Paula, as dificuldades infraestruturais das escolas tornam-se ainda mais desafiadoras devido à necessidade de articulação com outras entidades, como as Câmaras Municipais, o que adiciona complexidade ao processo. Meire, por sua vez, ressalta os obstáculos à mobilização coletiva e à execução plena das atividades, muitas vezes concentradas nas mãos dos coordenadores ou lideranças responsáveis pelos projetos. Já Milena enfatiza a importância de turmas menores e de espaços adequados, que favoreçam práticas colaborativas e possibilitem uma participação democrática e efetiva dos alunos.

"A sobrecarga fica para quem está à frente."; "É muita burocracia." **(Meire)**

"Não temos condições para eles trabalharem em grupo."; "Com turmas de 28 alunos..." **(Milena)**

"É difícil alocar aquelas equipes que eles exigem dos conselhos Eco-Escolas, que envolve a Câmara."; "As atividades não são generalizadas às escolas inteiras." (**Paula**)

Ao concluir esta etapa da análise, evidenciamos, pelos testemunhos apresentados, desafios estruturais, organizacionais e motivacionais que permeiam a implementação do programa Eco-Escolas.

De forma geral, reconhece-se o potencial positivo do programa na promoção de boas práticas ambientais. No entanto, surgem desafios significativos para a efetiva execução dos projetos, uma vez que estes se situam fora do currículo escolar formal. Entre os principais obstáculos, destacam-se a sobrecarga docente, decorrente da necessidade de cumprir um conteúdo já extenso, e a inserção dos projetos Eco-Escolas como atividades extracurriculares, gerando uma competição entre demandas curriculares e complementares. Ora, isto resulta em escassez de tempo, dispersão de esforços e dificuldades na priorização de ações.

Além disso, constatou-se que a responsabilidade pelos projetos recai, em grande parte, sobre os líderes e coordenadores, sobrecarregando-os. A alta rotatividade de professores também foi identificada como um fator de fragmentação profissional, interferindo tanto no início quanto na continuidade dos projetos, dificultando a construção de uma cultura escolar resiliente e sustentável.

Outro desafio observado foi o elevado número de alunos por turma, o que compromete a realização de trabalhos em grupo de forma colaborativa. Por fim, a falta de estrutura administrativa adequada nas escolas limita a sua capacidade de lidar com a burocracia e de estabelecer as articulações necessárias com outras instâncias, dificultando a efetivação do programa Eco-Escolas.

5.2.3 Constrangimentos- Limitações financeiras e recursos formativos

Neste ponto da análise, torna-se relevante destacar duas grandes limitações enfrentadas na implementação do programa Eco-Escolas: a escassez de recursos financeiros, em primeiro lugar, e as limitações formativas, em segundo.

No que se refere ao aspecto financeiro, Ana e Paula adotam uma visão otimista, acreditando que os desafios podem ser superados pela boa vontade dos envolvidos. Karina, por sua vez, acrescenta que a criatividade e a resiliência desempenham um papel fundamental na adaptação às restrições orçamentárias. Conforme afirmam:

"Não, não tem sido um drama a falta de recursos."; "... claro que tem que ser muito bem geridos, não é? Sempre!"; "Cada evento tem que ser autossuficiente, pedimos

apoio de toda a gente, pra que isso aconteça.”; “temos conseguido gerir bem esse aspecto.” **(Ana)**

“Eu acho e que os recursos não são impeditivos. Não.”; “é preciso dinheiro. Também é.”; “Mas quando nós trabalhamos as coisas como deve ser, a coisa vai.”; “A coisa acontece.”; “Não, acho que não é os recursos...” **(Paula)**

“...a gente consegue inventar e reinventar coisas, e mesmo sem ter grandes recursos, não há grandes recursos nas escolas para muita coisa, mas nós lá conseguimos reinventar-nos e conseguimos às vezes fazer milagres com pouco.” **(Karina)**

Sobre esta questão, Meire, Milena e Isa discordam das argumentações de Ana, Paula e Karina, apontando a falta de recursos e os atrasos logísticos na entrega de materiais como os principais entraves à realização das atividades do programa Eco-Escolas. Estas dificuldades impactam diretamente a execução planeada dos projetos, resultando em desperdício de materiais e esforços, além de gerar frustração entre os envolvidos. Quando as iniciativas são adiadas para o ano seguinte, o seu impacto torna-se limitado, comprometendo a continuidade e a efetividade do programa.

Conforme relatado:

“...as coisas muitas vezes não se fazem, porque as coisas chegam tarde.”; “ pedimos terra, terra fértil... em novembro... nesta altura já não vamos utilizar a terra, vai ficar para o ano seguinte.”; “E muitas vezes nós precisamos de ajuda, de colaboração e não conseguimos.” **(Meire)**

"Dizem sempre que sim, que sim, mas depois nunca vem a tempo, nunca vem nada."
" (Milena)

"... às vezes queremos fazer alguma atividade, nós vimos, mas às vezes a resposta não vem logo no momento certo.”; "os nossos jogos não foram acabados, porque faltava-nos tinta.”; "A terra também veio, não veio atempadamente. " **(Isa)**

De um lado, Ana, Paula e Karina mobilizam um discurso fortemente ancorado na valorização da boa vontade, da gestão cuidada e da rede de relações locais (“pedimos apoio de toda a gente”), mas também no apelo à criatividade, resiliência e capacidade de improvisação (“conseguimos reinventar-nos”; “fazemos milagres com pouco”). Nestes discursos, a escassez de recursos não é negada, mas é relativizada em nome da confiança nas qualidades morais e inventivas dos atores envolvidos. A ação educativa é, aqui, sustentada por formas de envolvimento que privilegiam a motivação pessoal e o empenho coletivo informal, mais do que dispositivos estruturais ou institucionais.

Por outro lado, os testemunhos de Meire, Milena e Isa evidenciam uma crítica fundamentada na previsibilidade, eficiência e organização funcional dos processos. O atraso na entrega de materiais, o desperdício de recursos e a falta de articulação entre promessas institucionais e respostas efetivas são apresentados como falhas sistêmicas que comprometem a continuidade e o impacto dos projetos. Estas falhas são vividas como injustiças organizacionais que não podem ser compensadas apenas com boa vontade ou criatividade, porque minam a credibilidade do programa e produzem frustração entre os envolvidos.

A tensão entre estes dois conjuntos de discursos revela, portanto, a coexistência e o confronto entre diferentes formas de validação da ação educativa: enquanto umas se baseiam em valores relacionais, afetivos e voluntaristas, outras exigem coerência institucional, fiabilidade logística e reconhecimento formal. Esta desarticulação revela-se especialmente crítica quando o compromisso com causas coletivas (como a educação ecológica) não encontra sustentação nos dispositivos técnicos e organizativos necessários à sua concretização prática.

Ora, os atores escolares, imersos nas suas práticas, veem-se confrontados com obstáculos que perturbam a sua expectativa de continuidade e eficácia, gerando um sentimento de quebra de sentido e de desalinhamento institucional. O que estava projetado como possível, torna-se inatingível não por falta de empenho subjetivo, mas pela ausência de condições objetivas para agir.

A crítica, nestes casos, atua como um poderoso instrumento de diagnóstico social, e constitui também uma base para a exigência de compromissos mais sólidos entre atores locais e estruturas institucionais (Thévenot, 2009).

5.2.4 Recursos formativos: Acessibilidade e Alcance da Formação

A análise das respostas obtidas neste contexto evidencia diferentes perceções sobre as oportunidades formativas no âmbito do programa Eco-Escolas, refletindo desigualdades no acesso à informação e na apropriação dos conhecimentos. Na visão de Ana, há uma ampla oferta de formações ao longo do ano, voltadas para esclarecimento de dúvidas e aprofundamento temático, especialmente direcionadas aos "multiplicadores" — ou seja, aos agentes que têm o papel de disseminar esse conhecimento. Essa perspetiva revela um entendimento institucional da formação como um recurso disponível e acessível, partindo do pressuposto de que a sua existência garante, por si só, a sua eficácia.

No entanto, Paula e Alice questionam esse suposto alcance e impacto das formações. Para Paula, a oferta formativa é insuficiente ("Não há muito, não"), enquanto Alice manifesta incerteza sobre a real disponibilidade de informações ("...não tenho noção se existe assim

tanta informação"). Esses depoimentos sugerem que, apesar da existência formal das formações, sua visibilidade e relevância não são consensuais entre os participantes, apontando para possíveis falhas nos processos de comunicação e de inclusão dos diversos agentes educativos.

Karina, por sua vez, traz à tona um outro nível de problematização, ao mencionar barreiras individuais na participação ("nunca participei", "Por acaso, eu nunca tive disponibilidade para fazer dentro desta área..."). Aqui, percebe-se que, além das limitações estruturais de divulgação e acesso, há também desafios pessoais e institucionais que dificultam a apropriação do conhecimento. O fato de Karina nunca ter participado indica que a existência de formações, por si só, não é suficiente para garantir a sua efetiva democratização.

"...oferecemos formação ..."; "Damos muita formação durante o ano, esclarecimento de dúvidas, formações temáticas."; "..., é dirigida aos multiplicadores." **(Ana)**

"Não há muito, não." **(Paula)**

"... não tenho noção se existe assim tanta informação." **(Alice)**

"nunca participei. "; "Por acaso, eu nunca tive disponibilidade para fazer dentro desta área..." **(Karina)**

Desta forma, compreende-se que, embora as formações estejam acessíveis para alguns, como relatado por Ana, essa possibilidade não se estende a todos, uma vez que cada participante do programa Eco-Escolas enfrenta desafios e necessidades distintas. A discrepância entre a oferta institucional de formação e a sua apropriação pelos atores sociais pode ser analisada à luz das desigualdades no campo educacional. Como apontado, parece haver uma assimetria entre os que detêm maior acesso às formações e aqueles que, por diversas razões — falta de informação, dificuldades logísticas ou desalinhamento entre a oferta e a procura —, não conseguem beneficiar plenamente das mesmas.

Assim, compreende-se que, embora as formações sejam acessíveis a alguns, como destacado por Ana, essa possibilidade não se estende a todos, refletindo um cenário de desigualdade na apropriação de saberes dentro do programa. A ausência de uma estratégia mais equitativa de comunicação e envolvimento pode resultar na reprodução de exclusões, comprometendo o objetivo de democratização da cultura ecológica dentro do espaço escolar.

5.2.5 Qualidade e relevância dos conteúdos- formação Eco-Escolas

Achamos relevante refletir sobre a qualidade e a pertinência dos recursos formativos disponibilizados no âmbito do programa Eco-Escolas. A partir das experiências concretas de

Luiz e Meire, reconhecemos que estas formações constituem oportunidades valiosas, passíveis de serem replicadas no contexto escolar.

Alice complementa a perspetiva de Luiz e Meire, sublinhando a necessidade de que as formações abordem temas e técnicas mais específicas, ajustadas às realidades e desafios do quotidiano escolar, garantindo que a sustentabilidade encontre uma aplicação prática efetiva. Isa, por sua vez, reforça a importância da continuidade destas ações formativas, defendendo que a sua manutenção ao longo do tempo é essencial para a consolidação das práticas sustentáveis.

Os entrevistados destacam, assim, a função instrumental e normativa das formações no âmbito do Eco-Escolas, atribuindo-lhes um papel estruturante na disseminação e consolidação de práticas ecológicas na escola. Luiz, por exemplo, sublinha a dinâmica de transmissão de conhecimentos adquiridos, enfatizando o efeito multiplicador das formações:

“Os professores vão ali beber alguma formação...”

“...focado muito a questão também do combate aos incêndios, da conservação destes ecossistemas todos.”

“...depois virem para as suas escolas... fazerem esta replicação desta mesma formação...”

“...neste tipo de seminários...” (Luiz)

Meire reforça a sistematicidade e institucionalização das formações, evidenciando o seu caráter recorrente:

“Seminário Nacional Eco-Escolas. Todos os anos...”

“...depois desenvolver uma atividade na escola, uma atividade prática, e um relatório de reflexão.” (Meire)

Alice, por outro lado, assinala a necessidade de suporte técnico e pedagógico mais aprofundado, sugerindo que as formações deveriam incluir orientações mais concretas para a implementação de práticas como a compostagem:

“A (ABAAE)... tem que dar essa formação às pessoas para perceber.”

“Até, por exemplo, para ajudar os professores nessa parte da compostagem.”
(Alice)

Isa conclui esta linha de argumentação, alertando para a necessidade de continuidade, garantindo que o impacto das formações não seja efémero: “Tentamos passar essa sensibilização, também sensibilizar para também, seja dada continuidade ao trabalho que é feito em sala de aula.” (Isa)

Para além da dimensão pedagógica, emergem nas entrevistas preocupações com a valorização profissional associada à formação. Meire destaca a relevância das formações não apenas como espaços de aprendizagem, mas também pelo seu impacto na progressão na carreira: “... dá-nos horas de crédito, e que nos ajuda a progredir também na carreira.” (Meire)

No entanto, esta relação entre formação e benefícios profissionais não é universalmente reconhecida. Milena expressa desconhecimento sobre essa possibilidade: “Talvez façam, mas eu não tenho conhecimento.” (Milena)

Mara, por sua vez, enfatiza o caráter individual da busca por formação e o esforço necessário para aceder a essas oportunidades: “...já fiz formação, mas foi por iniciativa própria.” (Mara)

Para alguns docentes, a formação surge como um instrumento de capacitação pedagógica e profissional, enquanto para outros permanece um recurso cuja acessibilidade e benefícios ainda não são plenamente compreendidos ou experienciados. Assim, a análise das interações evidencia a pluralidade de expectativas e experiências em torno da formação, reforçando a necessidade de um olhar pragmático sobre os processos de apropriação dos recursos formativos disponíveis.

5.2.6 Formação- sustentabilidade nas práticas escolares

No contexto da formação, os testemunhos de Ana e Meire evidenciam a realização de eventos ocasionais de formação-ação no âmbito do programa Eco-Escolas. Estas iniciativas são percecionadas como espaços dinâmicos de articulação entre o conhecimento adquirido e a sua aplicação prática, fomentando uma troca recíproca de saberes entre os participantes. Assim, destacam:

“O Dia das Bandeiras promove a orientação de alunos e professores.” (Ana)

“...são seminários muito ricos.”; “São encontros muito ricos de muita partilha...” (Meire)

A relevância das situações de envolvimento coletivo sugere que a construção e reconfiguração de saberes e práticas ocorrem em função das interações e das experiências partilhadas. A qualificação das formações como “*muito ricas*” e como espaços de “*muita partilha*” indica que, mais do que a mera transmissão de conteúdos, os participantes mobilizam e ajustam competências de forma situada, cocriando um ambiente formativo significativo.

Além disso, Ana sublinha a dimensão organizativa e estruturante de eventos como o *Dia das Bandeiras*, que desempenham um papel orientador tanto para alunos como para professores. Estes momentos emergem, assim, como dispositivos de alinhamento pedagógico e ambiental, contribuindo para a consolidação de práticas sustentáveis no contexto escolar e reforçando a interligação entre conhecimento e ação. (Centimeri & Olori, 2023).

5.2.7 Público-alvo alcançado nas formações

Propomos agora um regresso às questões anteriormente evidenciadas sobre os recursos formativos, de modo a identificar possíveis lacunas no acesso às formações do programa Eco-Escolas por parte dos diferentes públicos-alvo.

Através das reflexões de Luiz, Alice, Isa e Anita, tornou-se evidente a existência de falhas formativas, nomeadamente na não extensão dessas formações a técnicos, auxiliares, assistentes e funcionários. Tal limitação compromete a implementação eficaz das atividades práticas na escola, resultando em desigualdades no acesso e na apropriação dos saberes ecológicos entre os diferentes agentes educativos.

Além disso, Anita acrescenta uma outra dimensão crítica à análise, ao destacar a desarticulação entre as incumbências políticas e as práticas educacionais no âmbito do programa Eco-Escolas. Esta falta de alinhamento compromete a coerência e a eficácia das iniciativas formativas, dificultando a sua concretização em práticas sustentáveis no contexto escolar mais dinâmico e acessível dos conhecimentos no âmbito das formações. Vejamos, a propósito, os seguintes relatos:

“acho que era importante...os próprios assistentes, para os próprios funcionários, acho que era, de facto, muito importante eles participarem.” **(Luiz)**

Os participantes expressaram as suas perceções da seguinte forma:

“...quando estivemos em pandemia, que não fomos, fizemos online...nós tivemos aqui na nossa escola alunos a participar. Online.” **(Meire)**

“...andei a explorar o site do Eco-Escolas, ...não vi que tivesse ali uma formação específica.” **(Alice)**

“...ainda não há muitos cursos nem muitas formações, mas estamos num mundo tecnológico.” “Aí até podemos mesmo pegar nas tecnologias, no telemóvel, no computador, ir ao YouTube, ver vídeos, jogos e acabamos estar por cativar a atenção dos alunos.” **(Mara)**

Ora, nestes excertos, Meire valoriza a presença, ainda que virtual, dos alunos, mobilizando, o que o sociólogo francês Laurent Thévenot (2006) chama de regime de familiaridade em que o valor das ações está enraizado no envolvimento concreto com as pessoas e os lugares. A referência ao “nós tivemos alunos a participar” constrói uma narrativa de resiliência institucional. A ação é justificada por um sentimento de responsabilidade partilhada, típico de um regime de proximidade.

Já Alice assume a responsabilidade pela procura ativa de dispositivos formativos. O foco é colocado na inexistência de respostas institucionais adequadas, sugerindo que a ação educativa requer oferta específica e acessível.

A Mara, por sua vez, articula um discurso híbrido, que conjuga a falta de oferta institucional com uma aposta nas iniciativas pragmáticas e tecnológicas. Há aqui um deslocamento do regime institucional para o regime de exploração individual e de ajustamento local. O recurso ao YouTube, vídeos, jogos remete para o que Thévenot (2006) chama de regime de envolvimento exploratório — uma lógica de ação baseada na experimentação, criatividade e adaptação — o importante é cativar a atenção dos alunos. Esta postura valoriza a eficácia comunicativa e relacional sobre a formalidade institucional.

5.3 Resultados esperados e ajustados em desafios, expectativas, esperanças e recomendações

Nesta última seção, procurou-se, por meio dos testemunhos de múltiplos atores com diferentes experiências práticas no programa Eco-Escolas, analisar de forma aprofundada as suas perceções e reflexões. O objetivo foi delinear impressões fundamentadas e interligadas, permitindo uma compreensão mais clara do núcleo do programa.

Em cada subseção, destacam-se os principais desafios, expectativas, esperanças e recomendações, com especial atenção aos apoios, tanto internos como externos à escola.

Estas reflexões convergem para a construção de um substrato sólido que contribua para o êxito do programa Eco-Escolas, particularmente no que se refere à prevenção de incêndios florestais.

5.3.1 Resistência política, falta de financiamento e falta de conscientização das políticas públicas educacionais

Como tem vindo a ser evidenciado, a escola, enquanto instituição central na formação de cidadãos, desempenha um papel determinante na capacitação para a participação ativa em iniciativas ecológicas, como o programa Eco-Escolas. No entanto, conforme evidenciado na seção 5.2, especialmente no ponto 5.2.4, persistem lacunas nos recursos formativos, que não contemplam plenamente as necessidades individuais e coletivas dos diferentes agentes envolvidos. Esta limitação reflete-se na falta de adaptação da formação às distintas funções práticas e percursos profissionais, o que compromete a eficácia e a abrangência das ações desenvolvidas.

A análise dos testemunhos revela diferentes dimensões desse problema. Karina, por exemplo,

expõe uma barreira relacionada à disponibilidade pessoal, ao afirmar: *"Por acaso, eu nunca tive disponibilidade para fazer [formação] dentro desta área..."*. Este depoimento ilustra um desafio recorrente: a dificuldade de conciliar formação contínua com as exigências da vida profissional e pessoal.

Aprofundando a questão, emergem pluralidades de olhares que ajudam a compreender melhor o problema. Isa, Meire, Anita, Karina, Milena e Ana apontam diferentes obstáculos, desde barreiras de acesso à formação até dificuldades estruturais que afetam a motivação e a gestão do tempo. Ana e Isa manifestam expectativas num maior investimento e envolvimento institucional, perspetivando a formação como uma ferramenta para a mudança de mentalidades a nível global: *"Poderia haver mais formação nesse âmbito."*; *"...maior envolvimento e maior investimento nessa área."*; *"...envolver todos e articuladamente as diversas instituições."* (Isa); *"Na realidade, envolver todos."*; *"...é envolver cada vez mais."* (Meire).

Já Anita introduz uma questão estrutural ao destacar que *"A formação docente não é da responsabilidade política"*, sugerindo que a ausência de um compromisso institucional claro limita a oferta e o alcance das formações. Karina, por sua vez, sublinha a necessidade de estabilidade profissional, considerando que essa condição favoreceria a coesão e continuidade dos projetos: *"Agora com essas novas políticas e estes novos concursos, espera-se que haja um corpo docente coeso nas escolas."*

Por outro lado, Milena chama a atenção para um fator crítico: a sobrecarga docente e a escassez de incentivos e recursos. Para ela, tais dificuldades desmotivam os professores e reduzem a probabilidade de estes liderarem iniciativas ecológicas de forma consistente: *"Não vai haver professores que considerem tanto tempo seu para incrementar os projetos."*

Ana sintetiza a importância da formação contínua numa perspetiva de transformação social, ao afirmar: *"...formações para mudar o mundo."* Esta visão sobre as formações sublinha que estas não devem ser apenas instrumentos técnicos, mas processos dinâmicos de construção de capacidades e mobilização social para a sustentabilidade.

No geral, a formação, segundo os nossos interlocutores, enquanto ferramenta de capacitação, não se resume a uma questão de acesso ou de conteúdos, mas insere-se numa teia de dinâmicas institucionais, valores coletivos e expectativas individuais, que influenciam a forma como cada sujeito se envolve (ou se desliga) dos processos educativos e ecológicos.

5.3.2 Literacia Ecológica no Currículo Escolar

As argumentações de Ana, Meire, Luiz, Alice, Mara e Paula convergem na defesa da institucionalização da educação ecológica como um tema transversal e obrigatório no

currículo escolar até 2030. Este posicionamento reflete não apenas um desejo coletivo de consolidação da literacia ambiental, mas também a percepção de que a atual abordagem voluntária é insuficiente para garantir o envolvimento de todos os alunos, nacionais e migrantes, na construção de uma consciência ecológica estruturada. Através das falas dos entrevistados, emerge a necessidade de um compromisso político mais robusto, capaz de integrar de forma equitativa a educação ecológica nas práticas escolares, superando desigualdades e promovendo uma efetiva transformação social.

A declaração de Ana evidencia a preocupação com a ausência de um enquadramento oficial por parte do Ministério da Educação, sublinhando que essa lacuna compromete o alcance universal da formação ecológica: *"Tornar oficial do Ministério da Educação, ... não é o caso em Portugal."*; *"...todas as escolas tenham literacia ambiental...em 2030."* A sua argumentação ancora-se na importância de alinhar as políticas educativas nacionais com as metas globais de desenvolvimento sustentável, destacando a necessidade de um compromisso institucional a longo prazo.

Meire reforça esta visão, apontando para a vantagem de integrar a educação ecológica no currículo escolar, pois tal garantiria a sua obrigatoriedade e, consequentemente, o envolvimento de um número mais amplo de alunos: *"Isto tem que partir do Ministério da Educação."*; *"... inserir isto no currículo."* Ela sugere que a obrigatoriedade institucional poderia facilitar a adesão dos professores e alunos ao tema, eliminando a dependência de

iniciativas individuais ou de escolas específicas: *"E aí éramos obrigados, entre aspas, a trabalhar isto e era mais fácil e todos os miúdos poderiam participar."*

Por outro lado, Luiz denuncia uma resistência institucional à valorização da educação ecológica, evidenciando que o Ministério da Educação ainda não reconhece a sua importância ao nível das disciplinas tradicionais: *"...o próprio Ministério da Educação não se convence de que isto é tão ou mais importante que o aprender e fazer contas."* A sua observação revela uma tensão entre a tradição curricular e a necessidade de renovação pedagógica, sugerindo que a integração da educação ecológica enfrenta desafios estruturais. No seu discurso aponta também para a limitação da atual abordagem voluntária, em que o sucesso das iniciativas depende da adesão espontânea de professores e alunos: *"... eles aderem de forma voluntária..."*. Esta situação, segundo Luiz, gera um sentimento de frustração entre aqueles que desejam uma abordagem mais sistemática e abrangente: *"...há sempre este desafio de a gente querer um bocadinho mais."*

Alice, por sua vez, introduz uma questão fundamental ao associar a educação ecológica às dinâmicas migratórias no contexto escolar. Ela observa que a diversidade cultural dos alunos em Portugal tem vindo a aumentar, nomeadamente com a chegada de migrantes brasileiros, cabo-verdianos, angolanos e, mais recentemente, ucranianos. No entanto, a sua fala sugere

que a resposta educativa a esta diversidade ainda é limitada e que a integração dos alunos migrantes nas práticas ecológicas poderia contribuir para um nivelamento de conhecimentos e experiências no espaço escolar: *"...houve a integração de muitas pessoas de outras comunidades e de outros países, houve muitos migrantes em Portugal..."*

Mara e Paula enfatizam um problema decorrente da atual estrutura da educação ecológica: a exclusão de alunos que, por falta de interesse, disponibilidade ou apoio, acabam por não se envolver nas atividades. Mara destaca que muitos alunos não participam por diferentes razões, criando desigualdades no acesso à temática: *"Os alunos que não se interessam não estão envolvidos."* Paula complementa esta ideia ao indicar que o impacto da educação ecológica ainda é limitado a determinados professores e turmas, sem alcançar um efeito generalizado: *"acho que chega a pouca gente..." "...generaliza alguns professores e algumas turmas, mas pouca coisa."*

5.3.3 Papel da Escola e do Território na Educação Ecológica

As argumentações de Alice, Luiz, Anita e Mara apontam para a necessidade de uma abordagem ampliada da educação ambiental, que vá além do espaço escolar e se estenda ao território envolvente, promovendo um diálogo contínuo entre escola e sociedade.

Luiz enfatiza a importância de adequar as práticas ecológicas escolares às especificidades ambientais da região onde a escola se insere. A sua preocupação reflete uma visão pragmática da sustentabilidade, na qual a escola deve não apenas ensinar conteúdos ambientais abstratos, mas também desenvolver projetos alinhados com os desafios ecológicos locais: *"Se calhar, dizer, vamos ver o que é que é preciso fazer por aquele riacho que passa ali ao lado da porta."* Esta abordagem sugere que a escola pode tornar-se um agente ativo na gestão ambiental do território, incentivando os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas concretos da sua comunidade.

Por sua vez, Alice expande esta perspetiva ao defender que os projetos ambientais devem ser transversais a todas as escolas de um mesmo concelho, promovendo uma identidade ecológica partilhada entre as instituições de ensino e a população local: *"... todas as escolas do nosso concelho sejam Eco-Escolas."* A sua argumentação sublinha que a educação ambiental não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim como um compromisso coletivo: *"... e a população também tem que ser ensinada e trabalhada para as políticas ambientais."* Este pensamento vai ao encontro da ideia de que a escola deve funcionar como um núcleo irradiador de práticas sustentáveis, fomentando uma cultura ecológica que envolva diferentes atores sociais.

A interdependência entre escola e comunidade é também evidenciada na análise de práticas

quotidianas que impactam o meio ambiente. Alice destaca a necessidade de sensibilizar diferentes grupos da sociedade para comportamentos ambientalmente responsáveis, exemplificando com questões relacionadas com o uso do fogo na agricultura e a gestão de resíduos: *“um agricultor...uma pessoa que tem uma casa e que está a fazer pequenas queimadas, que sabe que tem um período próprio para fazer, horas próprias, a quantidade e tudo o que deve e que pode ser queimado.”* Estas observações demonstram a sua preocupação em ampliar o alcance da educação ecológica para além dos muros da escola, tornando-a um vetor de transformação social.

Anita e Mara trazem uma perspetiva crítica sobre as limitações da escola em concretizar esta interdependência de forma eficaz. Ambas apontam a falta de tempo para abordar questões ambientais no currículo e a ausência de uma coordenação eficiente entre escola, comunidade e políticas públicas: *“...termos um bocadinho mais de tempo para abordar estas questões porque são importantes...”*; *“...não sei até que ponto estes programas conseguem evoluir.”* Estas intervenções evidenciam um desafio estrutural: embora exista uma consciência sobre a importância da educação ambiental, o seu impacto é frequentemente condicionado pela falta de articulação entre os diferentes agentes envolvidos.

As argumentações de Alice, Luiz, Anita e Mara revelam uma visão holística da educação ecológica, na qual a escola deve assumir um papel ativo na sensibilização ambiental da comunidade. No entanto, a concretização dessa visão enfrenta desafios estruturais, como a rigidez curricular e a falta de articulação entre escola, políticas públicas e sociedade civil.

5.3.4 Sustentabilidade e Expansão dos Objetivos das Eco- Escolas

No aprofundamento analítico sobre os projetos ecológicos, evidencia-se a expectativa de expansão do programa Eco-Escolas a todo o território, promovendo uma articulação mais afinada entre escolas, comunidade e municípios em torno da questão ecológica. Neste ponto, observa-se a necessidade de estabelecer metas claras e esforços sustentados, especialmente no que se refere à prevenção e mitigação dos incêndios florestais.

Os testemunhos de Ana e Alice destacam uma visão ambiciosa de universalização do programa Eco-Escolas, associando-o a iniciativas de literacia ecológica que abranjam todos os níveis de ensino e se alinhem com as metas globais de sustentabilidade estabelecidas até 2030. A partir das argumentações de Isa, torna-se evidente que esta expansão exige investimentos significativos e uma articulação mais eficaz entre as diversas instituições envolvidas.

No entanto, como apontam Mara e Anita, a sociedade e as comunidades ainda não se encontram suficientemente sensibilizadas para os riscos e vulnerabilidades associadas aos

incêndios florestais. Essa falta de envolvimento compromete a eficácia das estratégias de defesa e retarda a implementação de ações preventivas. Sob uma análise mais ampla, nota-se uma convergência de opiniões no sentido de expandir o programa Eco-Escolas, mas também um reconhecimento dos desafios estruturais que dificultam essa expansão.

Entre os principais obstáculos mencionados nos depoimentos, destacam-se a necessidade de políticas públicas robustas que garantam investimentos adequados, formação contínua de professores e a superação de barreiras políticas e sociais. No plano educativo, sugere-se um esforço para consolidar projetos ambientais de caráter permanente, envolvendo tanto a comunidade escolar quanto a sociedade civil na construção de uma consciência ambiental duradoura. Especificamente sobre os incêndios florestais, Karina sublinha a importância de homogeneizar os conteúdos programáticos em todas as escolas, assegurando a continuidade temática para alunos em transição entre instituições.

Apesar das dificuldades apontadas, o discurso coletivo revela entusiasmo na superação destes desafios, visando concretizar as metas ambientais delineadas até 2030. A proposta de oficialização do programa pelo Ministério da Educação, tornando-o um pilar da Literacia Ambiental para todos os alunos, surge como uma possibilidade fundamental para estruturar e fortalecer estas iniciativas. Contudo, o cenário português ainda apresenta fragilidades: como relatado por Ana, apenas um terço das escolas públicas participa do programa, sendo a expectativa alcançar pelo menos 50% das instituições. A referência a diretrizes internacionais, como as estabelecidas pela UNESCO, reforça a legitimidade e a urgência deste compromisso, incluindo a necessidade de estender estas iniciativas ao ensino superior através do conceito de "Eco-Campus".

Desta forma, a análise dos testemunhos evidencia a relevância de uma abordagem integrada, que transcenda a esfera escolar e envolva de forma estruturada as diferentes esferas institucionais e sociais. Somente com um esforço articulado entre educação, políticas públicas e envolvimento comunitário será possível garantir que a sustentabilidade ambiental e a prevenção de incêndios florestais não fiquem apenas no discurso, mas se tornem práticas concretas e duradouras.

5.3.5 Ajustadas barreiras e desafios na Implementação

Nesta subsecção, com base nos depoimentos apresentados, propõe-se a análise crítica das expectativas, esperanças e recomendações delineadas no ponto 5.2.2, no que concerne aos obstáculos e desafios estruturais e organizacionais para a implementação do programa Eco-Escolas (EE).

A reflexão sobre os desafios evidencia a visão ratificada por Paula, que aponta a sobrecarga

curricular como um fator que dificulta a alocação de esforços profissionais para temas ligados à ecologia, dada a forte competição com outros projetos escolares de relevo, tal como refere, “a competição com tantas outras coisas boas na escola... é difícil.” (Paula) Complementando essa análise, Karina salienta que a elevada rotatividade de profissionais compromete a continuidade e a coesão das equipas educativas, “...não sendo fixas nas escolas e tendo muita rotatividade.” (Karina), tornando a implementação de projetos ambientais mais frágil e descontínua.

Por outro lado, Mara e Milena sublinham a morosidade dos processos de implementação dos programas ecológicos nas comunidades, atribuindo essa lentidão à escassez de recursos humanos e financeiros. Neste sentido, a argumentação apresentada sugere que, embora os desafios sejam significativos, há um direcionamento das expectativas para a institucionalização do programa e o fortalecimento das práticas educativas ambientais. Nas suas palavras:

“...se crescer, não vai crescer assim muito... vai demorar anos e anos.” (Mara) “Se eles não mudarem o seu dinheiro e política... tendem a acabar.” (Milena)

As recomendações extraídas dos testemunhos apontam para a necessidade de maior articulação entre as instituições, estabilidade profissional nas escolas e a promoção de um diálogo permanente entre escolas e territórios. A sustentabilidade do programa, segundo Ana, depende de uma mudança política e financeira, bem como da incorporação de princípios ecológicos na gestão territorial, de forma a garantir um compromisso efetivo por parte dos decisores políticos e educacionais, pois, segundo a mesma, “...quem nos governa...ter esses princípios incorporados... os responsáveis por gerir o território que já tenham estes princípios...” (Ana)

Os depoimentos evidenciam, assim, uma tensão entre os desafios estruturais e a expectativa de uma transformação institucional, ressaltando a urgência de políticas públicas robustas e um compromisso sustentado com a educação ambiental.

5.4 Estratégias Colaborativas- êxitos para a prevenção de incêndios florestais.

Nesta seção, procuramos priorizar a análise das argumentações dos interlocutores em diferentes níveis de representação, com o objetivo de evidenciar elementos que esclareçam a relevância das estratégias colaborativas em redes de apoio formais e informais para a promoção da educação ambiental e da mobilização comunitária entre os alunos.

As redes de apoio social, tanto formais quanto informais, são compreendidas, segundo Almeida (2008, citado por Pinto & Monteiro, 2018, p. 117), como “um sistema composto por pessoas, funções e situações que se articulam, trocando elementos entre si e

fortalecendo-se reciprocamente”. Neste contexto, destacamos a importância das parcerias entre escolas, autarquias, agentes locais e organizações ambientais na construção de estratégias eficazes para a sensibilização e formação ecológica.

A análise estrutura-se em duas subdimensões. A primeira enfoca a articulação entre escolas e entidades locais, como municípios, ministérios, associações ambientais, instituições académicas e corpos de bombeiros, que desempenham um papel essencial na realização de ações de sensibilização e formação ecológica voltadas para a prevenção de incêndios. A segunda subdimensão examina o envolvimento direto e indireto da comunidade escolar e das famílias, demonstrando como atividades práticas, tais como visitas guiadas, campanhas de reflorestamento e ações de recolha de resíduos, ampliam a conscientização ambiental e incentivam a participação ativa na preservação dos ecossistemas.

5.4.1 Parcerias entre escolas e agentes locais para prevenção dos incêndios

Nesta subseção, analisamos as argumentações dos entrevistados acerca das parcerias colaborativas estabelecidas entre escolas e agentes locais em redes de apoio, com ênfase na educação socioambiental e na prevenção dos incêndios florestais. O objetivo é compreender as interconexões de compromissos e as trajetórias institucionais delineadas para promover uma atuação coletiva eficaz.

As percepções de Ana evidenciam os impactos positivos dessas colaborações para as escolas. A sua afirmação “nós ganhamos muito” (Ana) sublinha a relevância estratégica dos apoios, reforçando a necessidade de continuidade e permanência dessas parcerias. Ana estrutura a sua análise em três dimensões fundamentais das parcerias: técnica (troca de conhecimento e capacitação), financeira (disponibilização de recursos para implementação de projetos) e de interesses (alinhamento de objetivos entre escolas e instituições). Esta tipologia permite-nos compreender que as colaborações se organizam em múltiplos níveis – formais, informais, operacionais e estratégicos –, cada um deles desempenhando um papel específico na dinamização das ações ambientais no contexto escolar.

No plano institucional, Ana destaca a centralidade das autarquias e municípios como eixos fundamentais no financiamento e na facilitação das interconexões entre escolas e demais agentes. A comunicação entre escolas e órgãos governamentais emerge como um fator crítico para garantir suporte formal, infraestrutural e estratégico às iniciativas ambientais. Além disso, a referência à expansão dessas colaborações para redes de escolas e agrupamentos revela um movimento de ampliação e descentralização das ações, favorecendo uma maior capilaridade das práticas de sustentabilidade. Assim, como sintetiza Ana, estas parcerias representam um “bom contributo” para a sustentação e continuidade das intervenções socioeducativas destinadas à preservação ambiental e à redução dos riscos de incêndios

florestais.

A análise de Meire complementa este quadro, ao enfatizar que a cooperação entre escolas deve ultrapassar o nível institucional e incorporar colaborações interdisciplinares e interprofissionais. A sua referência a organizações como ABAAE, Quercus e Associação Zero sugere que a diversificação dos agentes envolvidos amplia as possibilidades de ações sustentáveis. Meire destaca ainda a necessidade de uma articulação transversal entre diferentes disciplinas curriculares – português, geografia, ciências e matemática –, o que reflete uma visão integrada da educação ambiental, promovendo uma abordagem holística da sustentabilidade no currículo escolar.

Karina, por sua vez, introduz um novo elemento ao debate, ao salientar o papel dos bombeiros na sensibilização direta dos alunos sobre a prevenção de incêndios florestais. A sua análise realça o potencial educativo de agentes não-escolares na formação ambiental dos alunos, ampliando o conceito de rede de apoio para além dos espaços tradicionais de ensino.

No entanto, Milena evidencia um contraponto ao entusiasmo dos demais entrevistados, ao apontar os desafios enfrentados pelas escolas na concretização e manutenção das parcerias institucionais. O seu depoimento sublinha as dificuldades na obtenção de apoios efetivos e na resposta das entidades envolvidas, o que pode comprometer a implementação e o impacto das ações ambientais. A sua afirmação “à partida temos parceiros, mas quando lhes vamos pedir alguma coisa, nem nada”, sugere uma lacuna entre a formalização das parcerias e a sua operacionalização prática, revelando fragilidades estruturais na efetivação dos compromissos assumidos.

Por fim, a reflexão de Anita resgata a necessidade de construção de estratégias colaborativas sólidas e sustentáveis, alertando para os desafios administrativos e institucionais que afetam a longevidade e eficácia dessas iniciativas. O seu posicionamento reforça a importância de consolidar cooperações ativas interinstitucionais, garantindo que o envolvimento das diversas entidades não se limite a ações pontuais, mas que se traduza em impactos duradouros na educação ambiental e na prevenção de incêndios florestais.

Desta forma, as argumentações apresentadas demonstram que as parcerias entre escolas, autarquias, agentes locais e organizações ambientais desempenham um papel crucial na promoção da educação socioambiental. No entanto, evidenciam também a necessidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de colaboração, de forma a transformar compromissos formais em ações concretas e eficazes, garantindo a continuidade e o impacto sustentável dessas iniciativas.

5.4.2. Envolvimento direto e indireto da comunidade escolar, famílias e apoios

Nesta subsecção, analisamos as vivências e diálogos dos entrevistados a fim de obter evidências sobre as experiências práticas, a participação comunitária e as abordagens interdisciplinares na educação ambiental e na prevenção de incêndios florestais. Priorizamos o envolvimento direto e indireto da comunidade escolar, das famílias e dos apoios institucionais, destacando como estas interações contribuem para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Ao abordarmos esta questão, deparamo-nos com os testemunhos de Milena e Karina, que enfatizam a importância das visitas escolares aos quartéis de bombeiros. Esta experiência propicia aos alunos uma aprendizagem experiencial concreta sobre a proteção civil e os incêndios, permitindo a interação direta com profissionais da área. Como Milena relata: “Fomos visitar... a sede dos bombeiros”; “Os miúdos estiveram a falar com o comandante, estiveram a ver os carros...”; “Incêndios em geral”. Esta imersão reforça a aprendizagem através da experiência prática, aproximando os alunos das realidades enfrentadas pelos bombeiros e aumentando a sua conscientização sobre os riscos e desafios da gestão de incêndios.

Mara amplia esta perspetiva ao destacar a importância do envolvimento das famílias e da comunidade em ações concretas de cidadania ativa. Para além das questões diretamente relacionadas aos incêndios, ela destaca atividades como reciclagem e recolha de lixo nas ruas, estabelecendo conexões entre a gestão de resíduos e o risco de incêndios: “A reciclagem pode estar envolvida na parte dos incêndios porque nós sabemos perfeitamente que há lixo [...] que, se estiver na rua, em contacto com o sol, pode causar incêndios”. Esta questão sublinha a necessidade de uma abordagem sistémica e integrada na educação ambiental, incorporando práticas ecológicas que vão além da sala de aula.

Isa reforça a ideia avançada anteriormente ao enfatizar que atividades externas à escola ampliam o conhecimento dos alunos e tornam o ensino mais dinâmico e conectado com a realidade: “Vão um bocadinho para além da sala de aula, que os leva ao exterior, que os mobiliza um bocadinho para outro tipo de atividades que os enriquece”. Este depoimento alinha-se com as perspetivas de Anita e Paula, que sublinham o papel fundamental das parcerias institucionais e da prática pedagógica em rede. Para Anita, é essencial estabelecer colaborações com associações e instituições especializadas na prevenção de incêndios: “Ligar-nos a associações, a instituições que trabalhem essa questão, que possam abordar com os meninos”; “Um bombeiro vir falar do que se vive num incêndio... os meninos não têm a noção do que é estar à frente de chamas”. Já Paula sublinha o impacto pedagógico de ações práticas como o reflorestamento: “Todos os anos plantávamos uma árvore com cada turma da escola... com as crianças todas”; “Fazê-los plantar uma árvore é uma das coisas que eu

acho que é muito educativo”.

Ana expande esta discussão ao enfatizar a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais em projetos ambientais. Ao mencionar a horta escolar, evidencia como esta prática favorece o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais: “[Em] Odivelas [a título de exemplo]... a horta da escola é cuidada pelos alunos com necessidades especiais”. Este exemplo demonstra que a educação ambiental pode ser um instrumento valioso para a inclusão e para o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente das suas especificidades.

Por fim, Luiz sintetiza os pontos abordados e reforça a importância da cooperação e do envolvimento coletivo entre diferentes atores sociais para o sucesso das iniciativas ambientais: “Eu penso que tudo isto se pode ir melhorando se efetivamente houver esta congregação de esforços”. O seu discurso salienta que a eficácia das ações ambientais não depende apenas de iniciativas isoladas, mas sim da sinergia entre escolas, famílias, instituições e agentes locais, criando um ecossistema educacional e comunitário robusto e sustentável.

A análise dos depoimentos evidencia que o fortalecimento das relações entre escolas e comunidades, baseado em ações conjuntas e participativas, é fundamental para a promoção da cidadania ativa e para a consolidação de práticas ambientais efetivas. Desta forma, a educação socioambiental ultrapassa os limites institucionais da escola e transforma-se em uma prática social compartilhada, enraizada na colaboração e no compromisso coletivo com a sustentabilidade e a prevenção de incêndios florestais.

5.4.3. Sistemas de monitorização e avaliação das Eco- Escolas

A partir das considerações dos participantes, torna-se fundamental compreender e refletir sobre a estrutura dos sistemas de monitorização e avaliação que promovem a aprendizagem contínua dos alunos, incentivando a sua participação ativa em intervenções comunitárias voltadas para as literacias ecológicas, com ênfase na prevenção de incêndios florestais.

Ao analisar esta temática, observamos as contribuições de Ana e Meire, que destacam a existência de um sistema estruturado de avaliação, incluindo auditorias ambientais e registos comparativos anuais, os quais conferem sentido e rigor às monitorizações realizadas. Estas avaliações, conforme relatado, encontram-se organizadas na plataforma Eco-Escolas, permitindo a continuidade e o acompanhamento dos processos educativos ambientais.

Milena acrescenta uma dimensão competitiva à questão, ao evidenciar que a conquista das bandeiras verdes do programa Eco-Escolas está associada à participação em projetos ambientais ativos, funcionando como um estímulo para a valorização e reconhecimento das

unidades escolares. Nesta linha de argumentação, Paula e Luiz reforçam a importância das premiações enquanto instrumentos de incentivo e mérito, fomentando o engajamento dos alunos e da comunidade escolar em práticas ambientais sustentáveis.

Sobre o reconhecimento e as premiações, Alice, Luiz e Mara ampliam a análise ao destacar que o sucesso do programa Eco-Escolas não se deve apenas às recompensas materiais, mas está intrinsecamente relacionado à colaboração e ao esforço conjunto entre alunos, docentes e a comunidade escolar, promovendo impactos de longo prazo. Alice enfatiza a relevância da motivação para o envolvimento dos pais e alunos, apontando que as premiações não apenas valorizam os esforços individuais e coletivos, mas também deixam marcas duradouras na consciência ecológica dos envolvidos.

Anita e Mara reforçam esta visão ao salientarem a importância da conexão entre o interesse dos alunos e as abordagens pedagógicas socioeducativas, aspetos essenciais para a continuidade e o êxito do programa. Anita sublinha, ainda, o papel dos feedbacks no aprimoramento das ações realizadas, sugerindo que a reflexão e a revisão das práticas podem levar a um aprofundamento dos projetos ecológicos.

As argumentações apresentadas permitem compreender que o sistema de avaliação do Eco-Escolas baseia-se em auditorias ambientais, registos comparativos e plataformas digitais que analisam e documentam as boas práticas ecológicas. A obtenção da bandeira Eco-Escolas está diretamente relacionada à participação ativa em projetos ambientais, sendo as premiações destacadas como elementos centrais na motivação de alunos, famílias e toda a comunidade escolar.

Considerações Finais

Ao longo desta dissertação, foram analisados os impactos, desafios e potencialidades do Programa Eco-Escolas no geral e em particular na prevenção de incêndios florestais. Para tal, procurou-se compreender o papel das escolas e da comunidade no desenvolvimento de práticas sustentáveis de prevenção dos incêndios florestais, com um foco particular no Programa Eco-Escolas. Os objetivos gerais e específicos delineados inicialmente foram fundamentais para guiar a investigação e assegurar uma abordagem coerente e abrangente.

As reflexões desenvolvidas permitiram compreender que as literacias ecológicas promovidas por este programa são essenciais para a construção de comunidades mais resilientes. A partir das entrevistas conduzidas, emergiu a relevância da educação ambiental como eixo transversal, com a escola assumindo um papel central na sensibilização e mobilização dos alunos, pais e comunidades para práticas sustentáveis. Este eixo formativo da educação ambiental não pode ser dissociado da intervenção comunitária, uma vez que as escolas

funcionam como catalisadores da transformação social, promovendo mudanças comportamentais que transcendem os muros institucionais e influenciam toda a comunidade.

Os testemunhos dos atores sociais envolvidos evidenciam os impactos positivos da educação ambiental através do Programa Eco-Escolas, destacando que os alunos se tornam agentes multiplicadores de boas práticas ambientais no seio familiar e comunitário. Este fenómeno reflete um processo de transmissão intergeracional do conhecimento, em que os saberes adquiridos na escola são disseminados para a comunidade, promovendo transformações culturais e comportamentais. Assim, o programa revela-se uma ferramenta social essencial para fomentar uma cidadania ambiental ativa e participativa, alinhando-se com os princípios da Educação Social e da Intervenção Comunitária ao impulsionar práticas de participação e envolvimento coletivo.

No entanto, as análises de conteúdo efetuada às entrevistas também evidenciaram desafios estruturais e organizacionais que podem comprometer o sucesso do programa. Entre os principais obstáculos identificados estão a sobrecarga dos professores, a burocracia excessiva, a alta rotatividade docente, a insuficiência de financiamento e a escassez de recursos materiais e formativos. Tais desafios dificultam tanto a implementação quanto a continuidade do programa, tornando mais complexa a sua institucionalização e a sua inserção transversal e obrigatória no currículo escolar. No entanto, foi possível constatar uma evidente contradição entre a necessidade de um esforço educativo mais robusto na prevenção de incêndios florestais e a escassez de ações concretas neste sentido, sobretudo numa região frequentemente assolada pelo fogo. Embora exista consenso sobre a relevância deste tema na educação ambiental, constatou-se a inexistência de ações sistematizadas e integradas para abordar a questão. Tal lacuna pode comprometer a internalização de conhecimentos essenciais por parte dos alunos, dificultando a disseminação de estratégias preventivas eficazes contra os incêndios florestais. Daí o foco deste estudo ter sido a forma como a literacia ecológica é integrada na intervenção comunitária, mas destacando uma contradição fundamental: a reduzida ação educativa para o combate aos incêndios florestais, apesar da recorrência deste fenómeno na região estudada.

Diante deste cenário, os entrevistados destacaram a importância de estratégias colaborativas entre diferentes agentes sociais, como bombeiros, organizações ambientais, escolas e famílias. O envolvimento comunitário foi apontado como um elemento central para ampliar o conhecimento sobre a prevenção de incêndios e fortalecer uma cultura escolar integrada e voltada para a resiliência socioambiental. A criação de redes interinstitucionais e de parcerias locais pode contribuir para a sustentabilidade das iniciativas do Programa Eco-Escolas e garantir que os impactos da educação ambiental se materializem em mudanças concretas.

A partir dos resultados desta pesquisa, considera-se fundamental que futuros estudos e

intervenções aprofundem a compreensão dos desafios e potencialidades do Programa Eco-Escolas, de modo a aprimorá-lo e consolidá-lo no contexto escolar. Embora a educação ambiental deva estar ancorada nos grandes desafios ecológicos contemporâneos, é igualmente crucial que se volte para as especificidades e preocupações ambientais locais – como a problemática dos incêndios florestais analisada neste estudo. Diante disso, torna-se urgente a implementação de investimentos sólidos, tanto financeiros quanto formativos, que garantam a continuidade e a eficácia do programa. A institucionalização da educação ambiental no currículo escolar, aliada ao desenvolvimento de programas específicos para a prevenção de incêndios florestais, configura-se, no caso em estudo, como uma necessidade fundamental.

O estudo evidenciou que a colaboração entre escolas, alunos, famílias e a comunidade é essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã. As iniciativas colaborativas promovem um senso de responsabilidade coletiva e incentivam a adoção de boas práticas ambientais e preventivas, alinhando-se com os objetivos da Educação Social e da Intervenção Comunitária, que visam a capacitação e o empoderamento das comunidades locais.

Por fim, importa destacar que a atribuição de distinções, como a Bandeira Verde, funciona como um mecanismo de incentivo à participação das escolas e agrupamentos nas iniciativas ambientais, promovendo o fortalecimento de uma pedagogia orientada para a sustentabilidade. No entanto, este mesmo dispositivo de premiação pode, paradoxalmente, conduzir a uma inversão de prioridades, transformando o reconhecimento institucional no objetivo central da mobilização dos atores educativos, em detrimento do compromisso genuíno com a educação ambiental. Neste cenário, corre-se o risco de converter um projeto pedagógico estruturante numa lógica de competição entre escolas, reduzindo a sua efetividade enquanto instrumento de mudança cultural e social. Embora este estudo não tenha aprofundado esta problemática, ela permanece como uma questão em aberto, que merece ser explorada em futuras investigações.

Em síntese, este estudo reafirmou a relevância do Programa Eco-Escolas na promoção de práticas sustentáveis e na prevenção de incêndios florestais. Quando integrada de forma interdisciplinar e colaborativa, a educação ambiental demonstra um impacto significativo na transformação de comportamentos e na sensibilização da comunidade. No entanto, para que os benefícios sejam plenamente concretizados, é essencial superar os desafios identificados e reforçar a articulação entre as políticas públicas de educação e ambiente, tanto em escala global quanto local. Apenas através desta abordagem coordenada será possível consolidar uma cidadania ativa e responsável, comprometida com a sustentabilidade e com estratégias eficazes de prevenção dos incêndios florestais.

Referências bibliográficas

- ABAAE – Educação Ambiental para a Sustentabilidade. (s.d.). *Educação ambiental para a sustentabilidade*. <https://abaae.pt/>
- Administração Interna do Ambiente e Ação Climática. (2023). *Despacho n.º 370/2023*. <https://dre.pt>
- Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais. (2022). *Relatório de atividades do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais*. <https://www.agif.pt/app/uploads/2023/09/Relat%C3%B3rio-de-Atividades-do-SGIFR-2022.pdf>
- Agência para a Gestão Integrada de Fogos Rurais. (2023). *Relatório de atividades do Sistema de Gestão Integrada de Fogos Rurais – 2022*. <https://www.agif.pt/pt/relatorio-de-atividades-sgifr-2022>
- Agência Portuguesa do Ambiente. (2023). *Relatório do Estado do Ambiente: Incêndios Rurais*. <https://rea.apambiente.pt/content/inc%C3%AAndios-rurais>
- AIEJI – Associação Internacional dos Educadores Sociais. (2022). *Educadores sociais*. <http://aieji.net/>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaro, D. A. (2020). Segurança comunitária e proteção civil. *Territorium*, 27(1), 5–16. https://doi.org/10.14195/1647-7723_27-1_1
- André, P. (2021). Educação ambiental e práticas sustentáveis. In P. André (Ed.), *Compromissos com o meio ambiente: 50 anos da Conferência de Estocolmo (1972–2022)* (pp. 1–24). DINÂMIA'CET-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/25932>
- ANEPC – Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil. (s.d.). *Página oficial*. <https://eportugal.gov.pt/entidades/autoridade-nacional-de-emergencia-e-protecao-civil>
- Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação (ABAAE). (s.d.). *Guia Eco-Escolas*. ABAAE. <http://www.abae.pt/>
- Associação Bandeira Azul SA Europa. (s.d.). *Guia Eco-Escolas* (Coord. Margarida Gomes). <https://ecoescolas.abaae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor1.pdf>
- APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2020). *Código deontológico do Técnico Superior de Educação Social – 2019*. <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>
- APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2021). *Educação social: Contextos e funções*. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2021/02/Livro%20Educac%CC%A7a%CC%83o-Social-Func%CC%A7o%CC%83es-e-Contextos.pdf>
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística: Enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 7–23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3316>
- Beck, U. (2015). *Sociedade de risco mundial: Em busca da segurança perdida*. Leya. <https://www.leyaonline.com/pt/livros/ciencias-sociais-e-humanas/antropologia-e->

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (A. Loureiro, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1970).
- Brás, J. V., & Gonçalves, M. N. (2020). As (re)configurações da educação: A dimensão socioeducativa. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 13–27. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.01>
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... & de Castro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Secundário*. Noesis, 8. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Referencial_Educacao_Ambiental/Referencial_Educacao_Ambiental.pdf
- Câmara Municipal de Santarém. (2020). *Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios 2020–2029: Caderno I – Diagnóstico*. https://fogos.icnf.pt/pmdfci/14_SANTAREM/1416/2G/Caderno_I/Texto/PMDFCI_Santarem_Caderno_I.pdf
- Câmara Municipal de Santarém. (2020). *Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios 2020–2029: Caderno II – Plano de Ação*. https://fogos.icnf.pt/pmdfci/14_SANTAREM/1416/2G/Caderno_II/Texto/PMDFCI_Santarem_Caderno_II.pdf
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Universidade Aberta.
- Caride, J. A. (2021). Conocer para actuar en Educación Social: Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social. In R. Barros & A. Frago (Eds.), *Investigação em Educação Social: Prática e reflexão* (Vol. II, pp. 21–34). Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/14974/1/EBook_MES-Vol%20II%20-%202021.pdf
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2024–2033). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.8/345>
- Castles, S. (2005). Nation and empire: Hierarchies of citizenship in the new global order. *International Politics*, 42(2), 203–224. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ip.8800107>
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/educacao-social/134228>
- Centemeri, L., & Davide, O. (2023). Ecologia política e disastri. In L. Pellizzoni (Org.), *Introduzione all'ecologia politica* (pp. 151–166). Il Mulino. hal-04233937
- Comissão Técnica Independente, Guerreiro, J., Fonseca, C., Salgueiro, A., Fernandes, P., Lopez Iglésias, E., de Neufville, R., Mateus, F., Castellnou Ribau, M., Sande Silva, J., Moura, J. M., Castro Rego, F., & Caldeira, D. N. (2018). *Avaliação dos incêndios ocorridos entre 14 e 16 de outubro de 2017 em Portugal Continental: Relatório final*. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Documents/2018/Marco/RelatorioCTI190318N.pdf>
- Constituição da República Portuguesa. (s.d.). <https://www.ministeriopublico.pt/iframe/constituicao-da-republica-portuguesa>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa:

Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5–

15. <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644445002.pdf>

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina. <https://www.almedina.net/metodologia-de-investiga-o-em-ciencias-sociais-e-humanas-teoria-e-pr-tica-1563799552.html>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina. <https://www.almedina.net/metodologia-de-investiga-o-em-ciencias-sociais-e-humanas-teoria-e-pr-tica-1563799552.html>
- Delicado, A., Rowland, J., Ribeiro, S., Almeida, A. N., & Schmidt, L. (2017). A participação das crianças e jovens na redução do risco de catástrofe: Primeiros resultados de um projeto. In *International Conference Risks, Security and Citizenship Proceedings – ICRSC2017* (pp. 334–346). https://www.researchgate.net/publication/319037625_A_participacao_das_crianças_e_jovens_na_reducao_do_risco_de_catastrofe_primeiros_resultados_de_um_projeto
- Diário da República. (2024). *Decreto-Lei n.º 41/2024, Série II, de 27 de fevereiro de 2024*. <https://dre.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Direção-Geral do Território. (2024). *Carta de ocupação do solo conjuntural (COSc)*. <https://www.dgterritorio.gov>
- Educação Ambiental para a Sustentabilidade. (s.d.). *ABAAE – Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. <https://abaae.pt>
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979–992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido* (65.ª ed., F. E. Costa, Trad.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª ed.). Atlas.
- Gomes, M. (2016, junho). *TERRAZUL A* (Ano 16 [n.º 31]). ABAE. https://abaae.pt/wp-content/uploads/2018/02/TA_EE_Sem2018_final.pdf
- Governo de Portugal. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Nações Unidas. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lucerna. <https://books.google.com.br/books?id=8N62EAAQBAJ>
- Guerra, J., & Schmidt, L. (2013). Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: Contextos e protagonistas da educação ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193–211. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/4387>
- Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas. (2019). *6.º Inventário Florestal Nacional*. <https://www.icnf.pt/api/file/doc/0f0165f9df0d0bbe>
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1992). *Metodologia científica: Ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis* (2.ª ed.).

- Atlas. <https://vdocuments.pub/metodologia-cientifica-lakatos-e-marconi.html?page=3>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.^a ed.). Atlas.
- Machado, R., & Baptista, I. (2023). Cultura ético-deontológica dos educadores sociais – desafios de formação. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 77–88. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.05>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados* (7.^a ed.). Atlas.
- Martins, C. E. (2021). A educação social nos novos espaços e tempos: As realidades entrelaçadas da intervenção social e educativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(Esp. 3), 2167–2186. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14423>
- Martins, M. F. (2017). O perfil do aluno para o século XXI: A "nova" flexibilidade curricular e a sua importância para o ensino da geografia. In H. Pina & F. Martins (Eds.), *The overarching issues of the European space: Society, economy and heritage in a scenario towards greater territorial cohesion* (pp. 42–57). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/112061>
- Mendes, M. J. (2015). *Sociologia do risco: Uma breve introdução e algumas lições*. Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1066-5>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.^a ed.). Hucitec. https://www.researchgate.net/publication/33023325_O_desafio_do_conhecimento_Pesquisa_qualitativa_em_saude
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (s.d.). *Sobre a OMS*. <https://www.who.int/pt/about>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2013). *Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU*. <https://brasil.un.org/pt-br/70856-conhe%C3%A7a-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-da-onu>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2021). *Programa para o meio ambiente: Resolução 48/13*. <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1766002>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2022). *Dia Mundial do Meio Ambiente alerta para impactos da degradação ambiental*. <https://news.un.org/pt/story/2022/06/1791282>
- PORDATA. (2023). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://www.pordata.pt>
- PORDATA. (2023). *Incêndios rurais*. <https://www.pordata.pt>
- Plano Nacional de Gestão Integrada de Fogos Rurais (PNGIFR). (2020–2030). <https://www.agif.pt/app/uploads/2022/02/Programa-Nacional-de-A%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). (2022). <https://www.unep.org/pt-br>
- Portugal. Conselho de Ministros. (2017). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 157-A/2017*. <https://diariodarepublica.pt>
- Portugal. Conselho de Ministros. (2020). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 45-A/2020, de 16 de junho*. <https://diariodarepublica.pt>
- Portugal. Conselho de Ministros. (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 45/2021, de*

14 de abril. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/45-2021-161714293>

Portugal. Conselho de Ministros. (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 71-A/2021, de 27 de maio*. <https://diariodarepublica.pt>

Portugal. Ministérios da Administração Interna e do Ambiente e Ação Climática. (2023). *Despacho n.º 3780/2023, de 24 de março*. <https://diariodarepublica.pt>

Portugal. Ministérios da Administração Interna e do Ambiente e Ação Climática. (2024). *Despacho n.º 2171/2024, de 19 de fevereiro*. <https://diariodarepublica.pt>

Portugal. Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas. (2006). *Decreto-Lei n.º 124/2006, de 28 de junho*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/124-2006-559961>

Portugal. Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas. (2006). *Plano Nacional de Defesa da Floresta Contra Incêndios*. https://poseur.portugal2020.pt/media/4140/plano_nacional_defesa_floresta_contra_incendios.pdf

Portugal. Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Portugal. Presidência do Conselho de Ministros. (2022). *Decreto-Lei n.º 49/2022, de 19 de julho*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/49-2022-186307878>

Relatório do Estado do Ambiente (REA). (s.d.). *Incêndios rurais*. <https://rea.apambiente.pt/content/inc%C3%AAndios-rurais>

Relatório de Atividades do SGIFR. (2022). <https://www.agif.pt/pt/relatorio-de-atividades-sgifr-2022>

Relatório Global de Desenvolvimento Sustentável. (2022). <https://www.unep.org/pt-br/resources/relatorios/relatorio-global-de-desenvolvimento-sustentavel-2022>

Resende, J. M., & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: Outras aberturas sociológicas sobre os estabelecimentos de ensino. *Revista Fórum Sociológico*, 23, 97–106.

Resende, J. M., Gouveia, L., & Beirante, D. (2019). Está o governo da escola sob o comando da norma padronizada? Quando a crítica mordaz curta-circuita as ordens de grandeza das formas de governação. *Sociologia Online*, 21, 11–35. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.21.1>

Schmidt, L., & Guerra, J. (2013). Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: Contextos e protagonistas da educação ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193–211. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4387>

Silveira, B. A. (2021). Educação ambiental e práticas sustentáveis. In P. André (Ed.), *Compromissos com o meio ambiente: 50 anos da Conferência de Estocolmo (1972–2022)* (pp. 60–75). DINÂMIA'CET-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/25932>

Tedim, F., & Carvalho, S. (2013). Vulnerabilidade aos incêndios florestais: Reflexões em torno de aspetos conceptuais e metodológicos. *Territorium*, 20, 85–99.

Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos: Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 11–20. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*. Éditions La Découverte.

- Thévenot, L. (2009). Governing life by standards: A view from engagements. *Social Studies of Science*, 39(5), 793–813.
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- United Nations. (1992). *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*. United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Rio de Janeiro, Brazil. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

ANEXOS

ANEXO A- CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO E INFORMADO

Integrando a literacia ecológica na intervenção comunitária: Um exploratório na
Prevenção dos Incêndios Florestais

Orientação: prof. Doutor David Alexandre Assunção da Paz Beirante
david.beirante@ese.ipsantarem.pt

Aluna: Idamaris de Almeida Santos

Número: 210200274

Idamaris.santos@gmail.com

Âmbito

Na qualidade de aluna do segundo ano do curso de mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, estou atualmente a concluir o Projeto de Dissertação. Este projeto visa abordar a integração da Literacia Ecológica como uma resposta social na Intervenção Comunitária, focalizando especificamente a prevenção de Incêndios Florestais na região de Santarém.

Metodologia

O estudo proposto seguirá uma abordagem qualitativa, utilizando metodologias compreensivas e realizando pesquisa bibliográfica e documental. A intenção é empregar a técnica da entrevista, para a qual será elaborada uma grelha analítica, acompanhada de um guião de entrevista semiestruturado, mantendo-se fiel à estruturação da grelha. As questões obedecem a cadências coordenadas pelo guião da entrevista, nas dimensões, categorias, subcategorias, paulatinamente por ordem de relevância e objetivos das questões pré-concebidas.

Em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Código Deontológico dos Técnicos Superiores da Educação Social, propõe-se a utilização do Consentimento Informado (CI) para os participantes da entrevista. Este documento fornecerá uma explicação clara do propósito do estudo, enquadrando-o dentro do contexto científico das ciências sociais.

A entrevista será conduzida como uma conversa fluída, com duração máxima de uma hora em um único encontro. Será gravada apenas para fins de transcrição e análise de conteúdo. O arquivo de áudio será armazenado numa pasta pessoal e será exclusivamente utilizado para propósitos académicos. Comprometemo-nos a eliminar o áudio após a recolha dos dados, garantindo assim a confidencialidade e o respeito à privacidade dos participantes.

A participação é voluntária e os participantes têm o direito de interromper a gravação, retirar o seu consentimento ou solicitar a exclusão das suas informações do estudo a qualquer momento, sem qualquer repercussão adversa.

Por favor leia o Consentimento Informado apresentado a seguir.

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu do Conselho Europeu de 27 de abril de 2016, e as suas especificidades nacionais – Lei nº 58/2019 de 8 de agosto e Lei nº 59/2019 de 8 de agosto.

1. Confirmo que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.

2. Confirmo que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.

3. Tomei conhecimento que não sou obrigado a participar neste projeto e posso desistir a qualquer momento.

4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui gravação áudio cuja transcrição será anónima.

5-Tomei conhecimento que as gravações áudio efetuadas durante a entrevista individual, serão arquivadas de forma segura pelos coordenadores do projeto e em separado deste consentimento informado.

6-Tomei conhecimento que as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo à minha identidade será tornado público.

7-Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista individual e questionário possam ser usadas em relatórios do estudo, conferências e publicações no âmbito académico.

Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Email _____ ou
telefone: _____

Data: _____

Pesquisadora:

Nome : _____

Assinatura: _____

Email _____ ou
telefone: _____

--

Data: _____

ANEXO B- Guião da Entrevista -Conforme (Guerra, 2006), num primeiro momento seja construído um “guião em função dos objetivos que decorrem da problematização.” onde geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de «lembrança» que apenas são introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas.”

p.53

Dimensões	Categorias	Perguntas	O que quero saber:
Caracteri- zação do entrevista- do(a)	Dados pessoais do entrevistado	Há quanto tempo é (Diretora, deste Agrupamento? Flexionado para coordenadora da ABBAE, coordenadora eco escolas, aluna, professora, ou Autarquias Qual é a sua área de lecionação, ou formação ?	- Se, qual é sua (s) formação (ões) - se, qual representação social - Se, quais bojos de experiências
Litera cia Ecoló gica	Programa Eco- Escolas	. Até que ponto as questões ecológicas são uma preocupação pedagógica neste agrupamento? Flexionado(desta Associação ABAAE, ou desta autarquia,	-Perceber se, qual âmbito de atividade ecológica é inserida e desenvolvida pela escola a nível pedagógico das autarquias, da (ABAAE). -Se, quais contextos, governamentais, políticas públicas, - Se, quais experiências e perspectivas no programa eco escolas

		-Desde quando está envolvido no programa Eco Escolas? - Que papel desempenha no âmbito do programa Eco Escolas na sua escola - Quais foram as suas principais atividades e contribuições para o projeto até agora	-Se, quais iniciativas, ou participações ativas em projetos e atividades do programa eco escolas - Se, quais envolvimentos, bojos de competências, -Se, quais apoios ao eco escolas
Percepção Sobre a educação ambiental	Percepção sobre Eco Escolas	Como descreveria o conceito de Eco Escolas para alguém que não está familiarizado com ele? 3.2. Na sua opinião, quais são os principais benefícios das Eco Escolas para os alunos e para a comunidade escolar em geral? - Como as Eco Escolas têm contribuído para sensibilizar os alunos para questões ambientais e para promover práticas sustentáveis? - Há formação específica para professores, funcionários, alunos e pais para o programa Eco Escolas?	- Percepções, sobre a literacia ecológica no âmbito eco escolas -Se, quais objetivam a promoção de práticas amigas do ambiente -Se o programa eco escolas são percebidos como possibilidade, dialógica de aproximação escola / comunidade -Se, aponta caminhos para a Comunidade em oportunidades das trocas de conhecimentos, experiências (alunos/famílias) - Se, quais evidências da consciência ambiental dos alunos interagindo com as famílias para as boas práticas sustentáveis. - Perceber, se, como, a quem o eco escolas promove a sensibilização ambiental
Programa Eco Escolas/ Incêndios Florestais	Experiência com Literacia Ecológica e Prevenção dos IF	. O programa EE contribui para o ensino da literacia ecológica. Mas este é apenas um projeto, certo? Existem projetos específicos ou iniciativas extracurriculares relacionadas	- Se, quais atividades ou iniciativas ecológicas

		com a literacia ecológica na sua escola? - Como o ensino da literacia ecológica, tem contribuído para sensibilizar os alunos e a comunidade sobre o âmbito dos IF? -Como tais ações são integradas ao currículo da escola ou na sua prática pedagógica? - Existem projetos específicos ou iniciativas extracurriculares para o ensino da prevenção dos Incêndios Florestais? - Que atividades ou recursos são utilizados para promover a prevenção dos (IF), junto aos alunos? - No contexto particular dos IF, qual a importância de efetuar essa sensibilização perante crianças e adolescentes? -	existam para além do currículo -Se, quais desafios e impactos curriculares são enfrentados para estas atividades - Se, quais atividades ou iniciativas específicas envolvem, escola, alunos e comunidade para o conhecimento sobre os (IF) - Se, como são percebidas as boas práticas dos alunos e da comunidade no âmbito colaborativo de ações para prevenção dos Incêndios Florestais ao bem comunidades -Se, quais atividades específicas sobre a prevenção dos incêndios florestais, são, ou não integradas ao currículo - Se, quais desafios com o conteúdo programático -Se, quais atividades extracurriculares específicas foram, ou são realizadas para o ensino da prevenção dos (IF) -Se, quais apoios ou desafios vivenciados pela escola, alunos e comunidade em atividades de prevenção dos (IF) - Se, quais coparticipações -Se, quais impeditivos e constrangimentos -Se, quais recursos pedagógicos ou materiais são utilizados para promover essa prevenção junto aos alunos e as famílias
--	--	---	---

		Acha que formando os mais jovens estes também conseguem passar a mensagem aos adultos, nomeadamente aos pais ou outros elementos da comunidade educativa? - Quais fatores evidenciam o êxito da escola em relação ao programa? - Como as atividades do EE contribuem para uma cultura escolar mais sustentável e consciente?	- Se, como as crianças e adolescentes sensibilizados quanto aos (IF), promovem atitudes de prevenção dos riscos aos (IF) - Se, como as crianças e adolescentes sensibilizadas são influenciadores junto aos pais, e pessoas da comunidade para mudança de atitudes, para prevenção dos riscos aos (IF) - Se, como práticas de cidadania - Se, como práticas de competição - Se, como práticas em agregar conhecimentos
	Oportunidades Desafios e Obstáculos:	- Quais são os principais desafios que enfrenta ao implementar o projeto Eco Escolas ou outros programas direcionados à literacia ecológica na sua escola? - Como é que a sua escola aborda questões relacionadas com a falta de recursos ou formação nesta área? - Que oportunidades existem para expandir ou aprimorar a abordagem da literacia ecológica na sua escola e, em particular, na prevenção dos incêndios florestais?	- Se, quais Inconveniências, desafios, constrangimentos e impactos das iniciativas ambientais eco escolas, ou outros programas na escola - Se, em quais times, das parcerias quanto aos apoios materiais, apoios em recursos humanos, especialistas - Se, qual integração com o currículo, sobre a literacia ecológica na prevenção dos incêndios florestais - Se, qual aderência do programa eco escolas ao currículo como política

			pública educativa pelo (DGE)
	Futuro dos programas de literacia ecológica:	- Como vê o futuro do projeto Eco Escolas ou outros programas sobre literacia ecológica na sua escola? -Quais são as suas expectativas e esperanças para o desenvolvimento contínuo destes programas? - Que sugestões ou recomendações teria para melhorar ou expandir o(s) projeto(s) no futuro?	-Se, com quais adequações em parcerias, -Recursos materiais e humanos, -Apoios em integração das autarquias com a escola - Se, quais especialistas nas atividades com alunos e comunidade -Se, quais integrações, apoios das autarquias com a escola em atividades extraclasse -Se, quais políticas públicas escolares - Se, com todos os alunos -Se, quais adequações ao currículo -Se, quais, a quem formações

ANEXO C- GRELHA DE ANÁLISES DE CONTEÚDOS

Conforme Guerra (2000) ser “fundamentada na «desestruturação da estruturação do discurso singular” (Demazière e Dubar, 1997, p. 19) consistindo na identificação dos temas, na construção de uma grelha de análise que decompõe ao máximo a informação. A grelha era construída de forma endógena em relação ao quadro teórico referencial e a partir das hipóteses que ele gerava e de forma exógena em relação ao material empírico. Leia-se os nomes fictícios dos arguentes assim nomeados: [E1-Ana, E2- Paula, E3-Luiz, E4-Meire, E5-Alice, E6- Mara, E7-Milena, E8- Karina, E9- Isa, E10- Anita]

Dimensão	Subdimensão	Falas
Projetos da Literacia Ecológica no Programa Ecoescolas	Preocupações ecológicas	E1 Ana: "...tudo que tem a ver com a sustentabilidade, portanto, tudo que tem a ver com isso é importante." E2 Paula: "...sempre foram centrais neste agrupamento." E3 Luiz: "de facto são preocupantes..." E4 Meire: "Na educação ambiental, que é fundamental. Eu acho que é fundamental, tem que existir." E5 Alice: "Ora, a nossa preocupação tem de ser constante. Nós sabemos que a questão ambiental, todas as questões ambientais e a própria sustentabilidade têm de ser prioritárias..." E6 Mara: "...sempre abordar a parte ecológica... é importante..." E7 Milena: "Nós temos um programa para dar." "...há sempre uma parte ecológica. Essa eu faço um reforço." " não sou uma pessoa muito ativista fora do meu programa. " E8 Karina: ": Eu acho que são muito importantes e é importante." E9 Isa: "Há uma preocupação constante..." "...para essa questão do ambiente e como só temos um planeta, temos que cuidar dele, rsrs. [risos de satisfação]." E10 Anita: "... temos que repensar um bocadinho, sobretudo os nossos hábitos e temos que ser nós a mudar se queremos ser um planeta melhor e se queremos dar às próximas gerações uma casa onde viver." "...um bocadinho esta perspectiva."
Projetos da Literacia Ecológica no Programa Ecoescolas		

	Mais valia do programa eco escolas	E1 Ana: "...o eco escolas...pretende orientar para ação..." "...é incentivar a cidadania participativa e os jovens mais ativos. "...para depois de despontar a ação..." "o nosso foco, mais do que o conhecimento, é agir...em síntese, incentivam os jovens..." "...criar, participar, implementar projetos para uma comunidade mais sustentável," "... Mais que sensibilizar é ajudar a mudar comportamentos, né?" " Ou seja, é, vai deitar alguma coisa no lixo, não é? Qual o ponto Certo? Vai optar entre ir a pé ou de carro ou optar por ir a pé. Esse tipo de, de comportamento, de, decisões que com o tempo, pronto." E2 Paula: "...abrem horizontes aos alunos, não é?" "...e que os fazem pensar no que está à volta deles." E3 Luiz: "...do manter...a natureza, porque... qualquer dia não temos ecossistema." E4 Meire: "Não pode ser só na escola..." E5 Alice: "Ora, a nossa preocupação tem de ser constante. " E6 Mara: "..., os alunos perceberem a ecologia em si." "...os benefícios é mesmo os alunos conseguirem perceber...o que é correto e o que é que não é." E7 Milena: " Como eles saberem trabalhar em projeto." "...estarem em grupo fora do contexto turma, porque são vários alunos salpicados de outras turmas que trabalham juntos." E8 Karina: "Eu acho que são muito importantes e é importante..." "...por trabalhar também muito a política dos 3Rs, agora já é os 5Rs ou os 6Rs..." ...na
--	---	--

		Educação Especial também fazemos a separação do lixo." E9 Isa: " ajudar a mudar quer no presente, quer no futuro que eles sejam um pouquinho mais, despertados mais conscientes para os riscos, e para que eles possam operar comportamentos[toca sirene da escola] em volta dele." "...contribuir para mudar as pessoas,..." E10 Anita: " consciencializar e pô-los no terreno e para que eles percebam o que é que realmente podem fazer, o que é que realmente tem que acontecer para mudar." "...o Eco escolas é precisamente ...consciencializá-los para o nosso problema maior atualmente."
	Eco formação	E1 Ana: "...oferecemos formação ..." "Damos muita formação durante o ano, esclarecimento de dúvidas, formações temáticas." "..., é dirigida aos multiplicadores, que são os professores, os professores coordenadores." "...geralmente, né, com a minha circular de respondem..." "...o dia das Bandeiras... é dirigindo aos alunos, vem alunos e professores de todo o país." E2 Paula: "Não há muito, não." E3 Luiz: "Sim, percebo..." " todos os anos temos um seminário..." "...seminários promovidos pela ABAE...é muito boa." Os professores vão ali beber alguma formação...depois virem para as suas escolas...fazerem esta replicação desta mesma formação, ...focado muito a questão também do combate aos incêndios, da conservação destes ecossistemas todos." "...neste tipo de seminários, são, de facto,

		digamos, mais valias.” “acho que era importante...os próprios assistentes, para os próprios funcionários, acho que era, de facto, muito importante eles participarem.” E4 Meire: “Temos um seminário Eco escolas, todos os anos.” “...Seminário Nacional Eco escolas. Todos os anos ele é feito numa cidade diferente.” “...são aquelas cidades onde tem mais escolas. Eco escolas.” “No seminário, nós temos formação também para quem quer.” “Podemos ir só assistir.” “...depois desenvolver uma atividade na escola, uma atividade prática, e um relatório de reflexão.” “E que nos dá horas de crédito, e que nos ajuda a progredir também na carreira.” “ São seminários muito ricos. São encontros muito ricos de muita partilha.” “Qualquer dúvida, pegamos o telefone e rapidamente eles nos esclarecem e estão sempre prontos...” “Os alunos normalmente não vão neste seminário...quando estivemos em pandemia, que não fomos, fizemos online...nós tivemos aqui na nossa escola alunos a participar. Online.” “...temos os fóruns...vários workshops sobre temáticas muito diversas, sobre a parte de botânica...nós depois também temos o Dia Eco às Escolas...comemorar o Dia Eco às Escolas, com atividades.” “Temos vários e-binários também, ao longo do ano... é para professores, é para autarquias, é para alunos, muito interessantes.” “E binários, fóruns.” “...qualquer professor pode ir, qualquer diretor pode ir.”
--	--	--

		E5 Alice: " a formação docente não é da responsabilidade política." " A... ABAAE...de momento não tem uma oferta tão rica ou tão vasta como devia ter, descendo em conta os diversos sistemas e não sei se têm inclusivamente sobre os refeitórios. Mas isto era fundamental." " ... também não tenho noção se existe assim tanta informação...andei a explorar o site do Eco escolas, até era com os meus técnicos e fazer uma dessas formações e talvez se não fosse à altura certa eu não vi que tivesse ali uma formação específica para, por exemplo, não só para os professores, mas por exemplo para técnicos que acompanhem, por exemplo os auxiliares na sua educação." "...para ensiná-los trabalhos, mas também a nível da capacitação " "E também tem que se formar, tem que estar essa formação às pessoas para perceber. Até, por exemplo, para ajudar os professores nessa parte da compostagem. Porque no fundo nós sabemos que são eles que vão fazer. A questão, por exemplo, dos refeitórios. O que é que acontece aos resíduos depois do refeitório. As refeições que são servidas diariamente." " À comida, aos restos orgânicos, à questão toda do plástico, do papel. " Para lidar principalmente com o pessoal. Porque a formação docente não é da responsabilidade política. À comida, aos restos orgânicos, à questão toda do plástico, do papel. Então é um desafio, E6 Mara: " ...já fiz formação, mas foi por iniciativa própria. Assim que tenho
--	--	---

		conhecimento que age para a comunidade, não sei." E7 Milena: "Talvez façam, mas eu não tenho conhecimento. " E8 Karina: "...nunca estive envolvida nesse projeto..." "...nem aquelas formações que fazem assim, ainda nunca participei, pronto, não quero dizer que um dia não venha a participar..." "...Portanto, propriamente, participar num projeto das escolas, nunca participei. " "...pelo que eu percebo, os meus colegas vão fazer formação também a outros sítios, e trazem depois outras ideias." "...e cabem por ser ideias novas também para como trabalhar essas temáticas com os alunos das escolas." "Por acaso, eu nunca tive disponibilidade para fazer dentro desta área..." E9 Isa: " ...participei já, foi mais ao nível de[pausa longa], dos docentes, depois nós aqui tentamos passar essa sensibilização, também sensibilizar para também, seja dada continuidade ao trabalho que é feito em sala de aula." Ham, especificamente para as auxiliares até o momento que eu tenha apercebido, nada." E10 Anita: "...nós temos pouco conhecimento da escola. A equipa que tem a formação anual lá no programa, nós depois colaboramos, aprendemos só com eles ou com aquilo que temos à mão, no fundo."
	Relevância para prevenção dos incêndios florestais	E1 Ana: "E então acho que é muito importante informar, é de facto." É assim os incêndios florestais... é um assunto que acho

		que é da maior importância..." "Não é só porque para comportamentos de risco em determinada época do ano, o que não se pode fazer, é não ter esses comportamentos, evitar o risco, evitar, fazer fogo...especialmente nas áreas de maior risco, não?" "... infelizmente é o interior do país, devido à transformação da floresta na produção de eucalipto de Pinheiro... áreas muito facilmente inflamáveis...grandes alterações climáticas...muito mais menos umidade e mais calor, e há aqui dois fatores às alterações climáticas e à e a gestão florestal... ou não gestão, rsrs[riso ironia],transformado em mata de produção com um elevado risco de incêndio não tinha quando era autóctone." E2 Paula: " Eu acho que é total. Eu acho que é total." " Eu sou muito sensível a isso, neste caso." E3 Luiz: "...efetivamente, são um dos grandes maus da destruição da natureza." "... tratar estes temas, não só num determinado ano...portanto, nunca os deixar terminar." "... contribuiria, efetivamente, para que houvesse uma menor situação de incêndios, talvez." " Por isso é que eu digo, é importante para os alunos, não deixarmos que se perca esta importância e este continuar de abordar o tema." E4 Meire: "nós abordamos muito a floresta, as áreas protegidas. Porque aqui há as consequências dos incêndios o que leva às alterações climáticas, que medidas é que se podem tomar aqui" "...comemoramos,...o dia mundial da floresta." "Falamos em termos de
--	--	---

		floresta, temos o dia mundial da floresta, temos o dia mundial da água, apelamos muito aqui ao desperdício da água, fazemos muito trabalho em sala de aula sobre a poupança da Integração curricular para água." "Em que cada vez mais essa problemática dos incêndios florestais seja deixados de existir ou que haja uma prevenção realmente...a parte da literacia é fundamental" "muitas vezes não sabem qual é a serra que fica mais próxima já visitaste uma floresta e alguns dizem que não conhece a serra que fica mais próxima de ti ou um rio e há muita falta deste conhecimento..." "...há uns 4, 5 anos talvez...ações de plantação de pinheiros em determinados locais no Pinhal de Leiria na Zona da Marinha Grande fizemos também aqui uma atividade neste sentido...projeto acaba por não estar bem relacionado com a parte florestal" "...o conhecimento pelas plantas autóctones...nós comemoramos a semana da floresta autóctone e falamos muito sobre isto o que é a floresta autóctone que plantas autóctones é que nós temos aqui quais são as vantagens da floresta autóctone..." E5 Alice: "Preocupa uma questão da prevenção, nós termos ações." " A ação porque nós somos ação e reação não é?" " Esse bom enfoque é primordial." "...é preciso a informação...as pessoas e principalmente os alunos... têm que perceber a parte não só de tudo aquilo que é destruído no nível ambiental da nossa fauna da nossa flora das espécies que são mais altamente inflamáveis
--	--	--

		do que as outras e principalmente a questão da prevenção." ... a questão da literacia." "A literacia dizer, ah incêndio." "Eu sei o que são incêndios. Incêndios é quando há fogos mas isso não é literacia verdade relativamente à questão dos incêndios e principalmente da prevenção porque obviamente tudo tem que começar com a prevenção..." "... com a calamidade que nós vivemos há uns anos há pouco tempo com a situação de Pedrogão..." "para sempre marcada ... " "... isto foi uma desgraça horrível para o nosso país..." "... parece que ainda cheira fogo." "...nós temos que aprender com os erros..." "... estamos muito preocupados com a questão da mudança climática, que temos de estar preocupados..." "Até a nível de nós, utentes, pessoas... as pessoas têm que perceber isto..." "Os próprios idosos também têm que perceber quando se dá muito calor, o que é que hão de fazer a prevenção..." "...a questão da própria sombra... a questão da seca... o clima... as mudanças climáticas, o oxigénio..." "... havendo prevenção não só nas escolas não só a nível das políticas..." E6 Mara: " Considero importante, sim. Até porque vemos constantemente, e em Portugal ultimamente tem super incêndios, incêndios catastróficos mesmo. "... a maior parte dos incêndios não são de causas naturais, são de causas para o humano." E7 Milena: "Acho, acho, acho muito." "Tornamos pelo menos os alunos pessoas mais conscientes do que como evitar, o que é que as consequências.."
--	--	---

		E8 Karina: "...sempre ter, e claro ..." "...estes ensinamentos, e claro que também estará sempre essa parte dos cuidados a termos com os incêndios..." "passar sempre estas informações para quem nos rodeia, não é? " E9 Isa: " Há uma preocupação constante..." "...ajudar a mudar quer no presente, quer no futuro que eles sejam um pouquinho mais, despertados mais conscientes para os riscos, e para que eles possam operar comportamentos[toca sirene da escola], em volta dele." E10 Anita: "... acho que é cada vez mais importante..." "...mas esquecemos muitas vezes que há incêndios e não é só de estar lixo no chão."
Crrículo escolar	Integração curricular para prevenção dos incêndios florestais	E1 Ana: "... acho que é cada vez mais importante..." "...mas esquecemos muitas vezes que há incêndios e não é só de estar lixo no chão." E2 Paula: " Sim, é integrado nos currículos. Isso é." "Sim. Isso é sempre." "Agora, acho que os miúdos são formados para essa prevenção. Uns mais que outros." "... também faz parte dos currículos. "Podia fazer-se mais, sim." "Podia tratar-se mais, sim." "E obviamente que isso se fala quando nós damos as árvores ou quando damos o meio ambiente ou quando damos as coisas, falamos e integramos isso. E todas as pessoas o fazem." E3 Luiz: " Isto fazem parte, sim." "...isto é sempre...acho que é útil, de facto, ministrarmos isto dentro de qualquer uma

		disciplina.” “...nas ciências naturais, há uns capítulos... da conservação da natureza, dos incêndios, o porquê de conservar, o porquê dos incêndios, tratando sempre... ’ E4 Meire: “...São muitas, mas elas conseguem ser bem integradas.” “...a Educação Ambiental...a Matemática, no Português, nas Ciências, na Geografia, em qualquer disciplina.” “. Isto é abrangente e todas as disciplinas conseguem integrar no seu currículo a educação ambiental.” “...é fundamental, tem que existir.” E5 Alice: “...tudo está ligado... como a matemática está em todo o lado.” “O ambiente está em todo o lado.” Nós vivemos no ambiente.” Portanto, como não integrar? “tudo está ligado...está a falar na interdisciplinaridade.” “ Por exemplo, até eu que sou de Português, que é a minha área dominante, se pensamos na literatura ou na educação literária, todos os textos têm a ver com as vivências.” “ Com o ambiente onde as pessoas vivem, ou com a agricultura, ou o ambiente mais rural, ou da cidade.” “Portanto, tudo, tudo.” E6 Mara: “Não. Eu acho que não.” “... matemática, é matemática, não das mais nada. Português ou português, não das mais nada.” “...apesar de termos disciplinas individuais, elas não precisam de ser individuais.” “...e ainda, os professores fazem muito o individual...” “...ao deixarmos para o Ecos ou para o Clube do Ambiente, estamos a esquecer que são atividades que não são obrigatórias.”
--	--	--

		E7 Milena: " Nós falamos muito sobre os incêndios e o método como evitar dentro mesmo do programa de ciências." "...falamos sempre dos incêndios." E8 Karina: "isso já está dentro do próprio currículo do estudo do meio." "... um dos assuntos também já é essa parte dos incêndios." E9 Isa: " ... tentamos articular e integrar e alargar um bocadinho mais os conteúdos programáticos adaptando a mensagem que se pretende transmitir..." "...como, se pode preservar as zonas das florestas, os cuidados de ter para evitar os incêndios." E10 Anita: "...tudo está relacionado e acho que..." "...independentemente de se o livro não diz que eu tenho que falar de incêndios, mas eu vou falar..."
	Projetos específicos para os incêndios florestais	E1 Ana: " Não! Efetivamente...em termos de prevenção de incêndios florestais não temos nada específico neste momento." " Não temos assim nada muito específico." " Atualmente é sobre floresta..." " , portanto uma atividade que tem a ver com o conhecimento das árvores que existem na escola, pronto." " Nunca fui totalmente prevenção de incêndios. Mas foi muito ligada a floresta e também é alguma prevenção." " ... nós não temos nenhum projeto específico sobre os incêndios em Portugal, desde quando foram os grandes incêndios em 2017." "... depois, ficou um bocadinho menos, com menos foco...pretendemos continuar a trabalhar." "Ham, se quer não

		surgiu a ideia, essa oportunidade..." "...e se calhar, ainda não surgiu aqui o parceiro certo, para trabalharmos mais as questões da prevenção de incêndios." E2 Paula: "Não sei quais específicos. Porque não tenho debruçado sobre isso." "Não sei se é suficientemente falado..." E3 Luiz: "Poucos, muito poucos. Nós, aqui na escola, não temos...[pausa curta]." "... uma das nossas preocupações é a questão dos bombeiros." ". Acho que é importantíssimo." E4 Meire: "...nós abordamos muito a floresta, as áreas protegidas. "Porque aqui há as consequências dos incêndios..." "Em que cada vez mais essa problemática dos incêndios florestais seja deixados de existir ou que haja uma prevenção realmente na nossa escola." E5 Alice: " Não tenho esse conhecimento." "Mas acredito que haja algum projeto, ou seja, de interesse dos alunos ou dos professores que querem desenvolver, mas são projetos pontuais." "Do meu conhecimento e aquilo que eu acompanho, não tenho conhecimento, as escolas...eu acredito que façam esses trabalhos, não tenho conhecimento de nenhum, de todo, aliás, dos outros, nem da parte da prevenção, nem através, por exemplo, fora o Eco escolas, nem nos grupos de ciências, nem nos grupos de ciências vivas, nem nos grupos...[pausa curta]" "Nem extracurriculares. " E6 Mara: "Sinceramente, eu acho que não. Acho que está um bocado perdido." "...
--	--	--

		acredito que se faça aqui, é como se fosse um simulacro do Sismo, só que neste caso era de incêndio." "...eu acho que a maior parte das escolas não estão preparadas para lidar com a situação." E7 Milena: " Não tanto no Eco escolas, mas muito no programa de ciências. Isso falamos." E8 Karina: "...fala-se do tipo dos incêndios e da questão do que é que se pode fazer ou não, pronto." E9 Isa: "...assim de momento não me ocorra..." "[pausa curta] normalmente há atividades que depois que levam para estas questões e nós, de momento podemos não estar inscritos..." E10 Anita: "Eu acho que existem muito poucos." " No caso concreto dos incêndios eu acho que há muito poucas ações que falam ou que sensibilizam para isso." "Especificamente."
	Papel das escolas e das famílias	E1 Ana: "... o nosso foco é principalmente para escolas, tenham atividades, ações no sentido da sustentabilidade." "Obviamente a sua realidade, não é?" " E se é uma escola do interior, rural, se é uma escola, urbana, se é uma escola do primeiro ciclo ou se é uma universidade." " o eco escolas em síntese, incentivam os jovens, ham, ham, [pausa pensativa], criar, participar, implementar projetos para uma comunidade mais sustentáveis, isto é, o foco é eco escolas." "a comunidade os pais e amigos o bairro, he,

		he, [risos alegres], não é? " " Esse é o nosso objetivo." E2 Paula: "O papel da escola, de facto, é importante." "...A escola faz o que pode." "...uns contrariados em casa e outros promovidos em casa." "Portanto , muitas vezes o trabalho da escola é muito contrariado pela sociedade onde eles estão inseridos." "dizer, o problema das crianças aprenderem ao nono não é um problema da escola, é um problema das famílias e da sociedade." "Isto é, a escola serve para tudo." E3 Luiz: "...temos que... imbuir...ou transmitir esta preocupação também aos alunos, para que eles efetivamente tenham consciência...dos males...ao longo da sua vida...que nunca tenham...este tema, ou esta unidade da natureza, da conservação da natureza, de fora. "...acho que isto é importante também para a própria comunidade, até nem só escolar..." E4 Meire: "mas aqui a ideia é trabalhar com os alunos da escola." "Temos feito...aqui na nossa escola os Ecocozinheiros..." "Então os meninos trazem de casa...aí abrangemos puxamos aqui um bocadinho a família também então os meninos fazem em casa uma emenda saudável a partir de sobras alimentares." "...eles elaboram e inventam criam ali uma receita e trazem prato nesse dia...eles levam para casa e eles convencem os pais a fazer e tem sido maravilhoso isso..". E5 Alice: "...a escola essencialmente." "...tem de ser disputado este interesse nas
--	--	---

		crianças... há que utilizar esses interesses para o desenvolvimento deste tipo de preocupação..." "...e deve ser essa escola... explicar, qual é o papel dos bombeiros..." " e a população também tem que ser ensinada e trabalhada para as políticas ambientais." "...nem toda a gente percebe o processo " "A ação do município leva nunca a dizer de obrigar a fazê-lo." " porque respeito muito o trabalho dos diretores e das escolas e o que as pessoas querem fazer, não é o papel do município." " a parte de como agir ou saber como é, como prevenir. Se eu me queimar, o que é que eu tenho de fazer? Se houver um incêndio na escola e quando sabemos que há uma série de alcoólicos, o que fazer? Essa parte é muito importante." " um agricultor...uma pessoa que tem uma casa e que está a fazer pequenas queimadas, que sabe que tem um período próprio para fazer, horas próprias, a quantidade e tudo o que deve e que pode ser queimado." A questão das escolas é muito abrangente." " E que tenham uma comunidade, que não sejam só os alunos e o ministro, mas a comunidade preocupada com esses projetos " ...começando no seu primeiro local que é a escola, a sua sala de aula. "...manter a minha mesa bem arrumada." "Depois a própria sala. Depois a própria escola. Depois a volta da escola. E partir para a comunidade Isso é que é o verdadeiro desafio. É partir da escola para fora. E isso tem que ser fomentado." E6 Mara: " cabe a nós ter o papel de tentar incentivar, mostrar ao aluno..." " acho que é
--	--	--

		sair da escola." "Manter da escola, mas sair e para fora. Envolver a comunidade, seja de família como mesmo a comunidade... neste caso, por exemplo." "...os alunos que estão envolvidos neste projeto são alunos que se interessam para essa temática e querem mesmo estar envolvidos." "acho que esta temática deve ser levada para a sala de aula para tentar envolver esses alunos que não têm muito interesse e tentar..." "para que sejam evitáveis estas situações que neste caso, por exemplo, os incêndios." "Mas eu acho que é mesmo envolver toda a gente. Toda a gente. E para fora." E7 Milena: "tornamos as pessoas mais conscientes... mas eles se quiserem levam um suporte bom." "... quando eles vão para outras escolas, não sei até que ponto é que eles aproveitam isso." E8 Karina: ", o que eles aprendem logo deste processo da escola, e começarem depois as mães quase que obrigadas a fazer..." "como na escola estão habituados a fazer, chegam a casa, mesmo que os pais não façam, quase que os obrigam a fazer..." "na Educação Especial também fazemos..." E9 Isa: " ...ajudar as nossas crianças a adquirirem novos hábitos, hábitos mais cuidadores, rs,rs [risos], do planeta, com uma maior sensibilidade para estas questões... depois, com, com os pais, com as famílias, o incentivar depois...também não seja só aqui que se faça, mas que em casa os incentivem ... vamos envolvê-los um bocadinho.""", sensibilizá-lo para levar também a mensagem para casa, ...com a
--	--	---

		intenção de que depois a mensagem seja, ham, abordada e que seja depois também ham[pausa curta, partilhada pelas famílias ... pra que eles também fiquem com essa consciência para que futuramente, possa mudar um bocadinho os comportamentos, [riso curto], mais errados." E10 Anita: "Eu acho que a escola tem um papel principal, ou um dos papéis principais nessa questão. Até porque nós estamos a formar os cidadãos do futuro. E, portanto, se eles começarem de pequeninos com estes novos hábitos, será mais fácil daqui a uns anos eles próprios fazerem essa questão."
	Comparticipação em projetos ecológicas escola/faluno/famílias	E1 Ana: " ...há muito trabalho também feito extracurricular." "alguns dos temas ...tem dado bons resultados... projeto de alimentação circular saudáveis e sustentáveis que os jovens cozinham ao vivo é o Eco cozinheiros." "...muito impactante acho eu para eles." "tem bom retorno ..." "...projeto limpeza de, praias...Brigada amar o Mar...pintar sarjetas e bueiros..." "...escolas pintam uma mensagem junto a sarjeta que diz, o mar começa aqui, portanto pra passar a mensagem que tudo, cai no chão, podem parar ao mar." "...limpeza de praia..." " ...Odivelas...horta da escola é cuidada pelos alunos com necessidades especiais..." E2 Paula: "...no Conselho Pedagógico, houve uma ação por causa da sujidade e da separação, que houve uma sensibilização grande dos diretores de turma e aos miúdos..." "...para fazer educação

		ambiental...pusemos também uma caldeira de painéis solares... grande campanha de divulgação... também para apoiar e fomos divulgando "...O fazê-los plantar uma árvore é uma das coisas que eu acho que é muito educativo." E3 Luiz: ", efetivamente, os alunos, quando nos ouvem falar deste tipo de assuntos, de temas, ficam, de facto, digamos, a entender." passado uns anos, se isto não é passado à prática, já é, se calhar, mais complicado..." "...acabam por esquecê-los mais tarde." E4 Meire: "que há dois anos fizemos foi workshops para os alunos e workshops para os adultos aqui... é muito rico." "fizemos aqui uma pequena manifestação na escola muito interessante fizemos cartazes, fizemos coisas e foi um trabalho...dentro do programa Eco escolas...os meninos vinham ali do ginásio para baixo naquela descida todos com cartazes em prol do ambiente foi muito interessante. Não saímos da escola, mas fizemos na escola." E5 Alice: Temos vindos a acompanhar isso com esta Autarquia...para a comunidade." "E da comunidade que chega à escola...o projeto do Giro o bios...com a questão da compostagem dos reciclados." " Ele está na comunidade... como despejar o óleo de alimentar." "Isto, anos e anos, as pessoas continuam a fazer isso." E6 Mara: "... esta semana preparámos... uma atividade que é para envolver os alunos e os familiares dos alunos, que no fundo é a reciclagem. Ou seja, os alunos vão ter que andar na rua e tentar apanhar o lixo, neste
--	--	---

		caso, e fazer a reciclagem." "Neste caso, a reciclagem pode estar envolvida na parte dos incêndios porque nós sabemos perfeitamente que há lixo, digamos assim, que se estiver na rua, se estiver em contacto com o sol, pronto, pode causar incêndios." "...eu acho que esta atividade envolve a escola, mas envolve a comunidade ..." E7 Milena: " fomos visitar...a sede dos bombeiros." "Os miúdos tiveram a falar com o comandante, tiveram a ver os carros, tudo isso.Foi uma saída que eles gostaram de ver e de se apropriar." " Incêndios em geral." E8 Karina: "...na Educação Especial também fazemos..." "...a separação do lixo...a importância de poupar a água..." "...por trabalhar também muito a política dos 3Rs, agora já é os 5Rs ou os 6Rs..." "...depois as mães quase que são obrigadas a fazer, ..." E9 Isa: "...vão um bocadinho prá além da sala de aula, que os leva ao exterior , que os mobiliza um bocadinho para outro tipo de atividades que os enriquece..." E10 Anita: "...tentarmos às vezes aqui não só nós, professores, que estamos com eles todos os dias a dizer as coisas, mas ligarmos a associações, as instituições que trabalhem essa questão que possa abordar com os meninos."
	Percepção dos papéis das famílias	E1 Ana: " difícil é mudar os adultos, as crianças é fácil, porque há muita coisa para crianças e pequeninas ainda há muita atividade, porque é fácil trabalhar com as

		crianças, mas a medida que crescem tem espírito crítico." "Os jovens já é mais difícil...os adultos, então... é ainda mais complicado..." E2 Paula: "Quando os pais atiram o cigarro para o chão, o que é que se está a ensinar ao miúdo? Ou quando os pais atiram a beata para o chão." " Quando os pais vão fazer fogueiras no meio das matas, passa a febras. Estão a ensinar aos filhos alguma coisa que não devem, não é..." "...de facto, a atitude de alguns pais que contrariam." "E para desenvolver tudo." "E deixou de haver aquela noção de que a educação vem de casa e aqui é a aprendizagem." "...nós temos que ensinar tudo." "Às vezes até é comer à mesa ou cortar as unhas e fazer a barba, como também já ensinámos." "...às vezes é tanta, tanta coisa que nós não nos conseguimos centrar em alguma coisa importante." E3 Luiz: "...o facto de estarem num espaço agradável, bem tratado, cuidado...se nota alguma preocupação pela natureza, as pessoas gostam disso..." "...se as pessoas estiverem num espaço onde o lixo é enorme, está pelo chão, não há o mínimo de limpeza, todos os dias há o material estragado...as pessoas se sentem-se muito melhor num outro espaço, onde de facto não há lixo no chão, é tudo bem cuidado... a própria comunidade, ela agradece." E4 Meire: "...a presença de lixo, de resíduos, que os meninos fazem na escola. Eles...não têm muitas regras, não têm muitos hábitos em casa, talvez porque eles deitam o lixo
--	--	--

		para o chão." "eles vêm muito sem regras, isto é aquilo que nós mais notamos...eles não fazem a separação do lixo. Eles têm lixo e eles colocam o lixo. tudo junto." "...eles trazem muitas embalagens de plástico para o pequeno almoço, sumos, salgados, doces..." E5 Alice: "É mais errada a percepção dos adultos do que a percepção dos mais jovens." Os que têm, naturalmente, hábitos em casa... foram educados assim e fazem isso na escola." "...porque é um hábito." "... em contexto social, as atividades grupais são completamente diferentes dos hábitos que nós temos." " Temos de pensar que, às vezes, tem de haver alguma rigidez para que se torne um hábito." "com o questão de respeito pelo outro." "... acho que tem de haver uma mudança." " ... está tudo ao contrário. Ainda bem que existem até para uma questão de coima ou de infração." E6 Mara: "...se calhar não fazem reciclagem em casa..." "...se toda a gente fazer aquela coisa mínima, vai haver diferenças..." "Estamos a tentar, as gerações que aí vêm, estarem familiarizadas com este assunto." "... porque há muita gente que não tem filhos ou não tem ninguém que anda em escolas." " "Portanto, acaba por, neste caso, estarem fora deste assunto." "...depende um bocado muito da família, porque se os pais não estiverem muito interessados, eu acho que isso pode influenciar um bocadinho o aluno..." E7 Milena: "... os pais põem os meninos nestas atividades porque também não tem o sítio onde os deixar. "Eles são recrutados no
--	--	--

		princípio do ano...só que são atividades extracurriculares..." " E muitos dos nossos meninos não querem ficar à tarde. Um porque tem explicações, o outro porque tem futebol, o outro não sei quantos. E muitos não querem ficar mais tempo." E8 Karina: "...como na escola estão habituados a fazer, chegam a casa, mesmo que os pais não façam, quase que os obrigam a fazer." E9 Isa: "...porque eles as vezes, eles dizem: - Ah, meu pai às vezes faz, às vezes deita pelo chão. " ""- Ah, meu pai agora já não faz, já tenta evitar." "-Agora já fazemos lá em casa, agora já vou com minha mãe. " E10 Anita:"...os meninos têm muita esta consciência do que é o incêndio e do que é que ele destrói." "...num exemplo muito prático, muitos dos nossos adolescentes cada vez começam a fumar mais cedo e não têm esta preocupação de olha, vou pôr o cigarro ali porquê...(pausa curta)."
Disseminação em sustentabilidade	Intervenção dos alunos junto as famílias e comunidade	E1 Ana: " ...subseção importante, estejam imbuídos nessas atividades, não são só os professores...são eles que tem que, ham, se envolver, e, e, portanto, e quando isso acontece, sai da escola para comunidade, vai para a família e para os amigos, pra, pra, para autarquia." E2 Paula: "E os miúdos vão para casa ensinar aos pais, e os próprios pais de agora já aprenderam há 25 anos atrás, ou há 30 anos atrás" "O teu pai também atirava? Sim, o meu pai também atira, ainda ontem eu lhe

		disse para ele não atirar.” “...aqueles miúdos que aprenderam e que depois vão levar a voz a outras pessoas.” E3 Luiz: “os alunos ao ouvirem estas mensagens, ao participarem neste tipo de programas, neste tipo de projetos, acho que mais tarde...os alunos conseguem transmitir isto aos pais...a mãe, chega à casa, pergunta ao seu filho, a avó pergunta ao seu neto, qual foi o teu dia? “...hoje andei a tratar das plantas, andei a cortar, andei a pôr o lixo.” “...este veículo de transmissão...são eles...” “...efetivamente está a passar e é interessante.” “...nas aulas, os alunos sabem responder, sabem participar, e nota-se que, de facto, já existe algum alerta.” E4 Meire: Tem que ser, tem que ser, tem que ser mesmo de pequeninos.” “ Nos pequeninos, nos pequeninos. E eles levam esta mensagem para casa.” “Saúde, o ambiente, a solidariedade, nós falamos muito nisto, num conjunto.” “Mas a minha mãe fuma.” “comemoramos... o dia mundial do não fumador, o dia mundial da alimentação.” “, o dia mundial da floresta...” E eles comentam, mas eu já disse à minha mãe que a minha mãe fuma e que não deve fumar.” “E eles falam da experiência também.” “...três anos para cá fazem entrevistas a várias professoras. Se fuma, se não fuma, porque é que fuma.” “: Vão para o parque de estacionamento, onde estão encarregados de educação, à espera dos seus filhos, netos, e perguntam, fazem a pergunta.” “Perguntam, primeiro se podem entrevistar, identificam-se e fazem a pergunta. Quem é
--	--	---

		fumador, não é fumador, o que é que acha, o que é que não acha." E5 Alice: "...os menores...envolvem-se muito nessa questão da separação dos resíduos, o que é o lixo orgânico, o que é o listão de resíduos..." "...também vão para casa, também falam e toda a gente vai estar mais atento, pelo menos." Muitas vezes os meninos me dizem a minha mãe tem isso lá em casa e eu já vi isso." Primeiro começa em casa. A dizer. Ah, eu tenho que levar para a escola. Ah, mas eu também nem uso isso." "Um começa a levar e o outro também quer levar." "a recolha do óleo alimentar." "Isso é o envolvimento da comunidade." "E da comunidade que chega à escola." E6 Mara: "Eu acredito que sim. " "... o aluno acho que acaba sempre por levar para casa." "...mostrar o que é que é bom e o que é que é mal, os alunos vão levar para fora..." "...não fica só na escola." E7 Milena: "...acredito que eles vão para casa e falam e passem a família e aos outros, o que fazem. " "Chega, chega. Muitas vezes." "Os ensinamentos, todos os conselhos podem levar para casa." E8 Karina: "...porque eles depois também as levam para casa." "Depois chega ao resto da população, porque da escola chega às famílias e chegamos depois, de uma forma mais abrangente, à população em geral." E9 Isa: "Sim. Acredito que sim..." "os próprios alunos mais crescidos que vão, ham, influenciando e que vão ajudando..." "...sensibilizando sempre, os mais crescidos
--	--	---

		também vão orientando..." "portanto, vão ajudando, vão colaborando também. " E10 Anita: "...eles próprios depois até dizem aos pais, não podes fazer isso, não podes fazer aquilo ou vamos plantar uma árvore porque houve aquele incêndio na casa de não sei quem."
	Cultura escolar resiliente para boas práticas ecológicas	E1 Ana: Sim, uma cultura escolar..." "...muitos dos jovens que participam no eco escolas" "...se motivam por estar na escola, pra aprenderem..." "...pode gerar mais empatia pela escola e isso contribui para o sucesso." "Portanto, nesse aspecto, eu acho que contribui para a cultura da escola, no sentido que a cultura da escola é um sítio para aprender e estarmos felizes para aprender." E2 Paula: "...Isto tudo tem melhorado." "...melhora bastante a consciência." "... eles têm mais consciência." "Nós vimos que a consciência ambiental e a consciência relativa aos fatos ecológicos é muito melhor." "a sociedade está cada vez mais desperta para isso." " Que é a consciência ecológica aumentada." E3 Luiz: "Sim, acredito muito nisso." "há muitos jovens que estão a ficar muito mais despertos para esta preocupação com a conservação da natureza, com o aproveitamento de determinados recursos, acho que há muitos jovens que estão a ser de facto muito, digamos, preocupados e querem o que é bom." "...acho que os alunos ficam, efetivamente, imbuídos deste espírito

		e acho que é importante.” “..., acredito muito niss” “, acho que os alunos ficam, efetivamente, imbuídos deste espírito e acho que é importante.” “...já notamos alguma preocupação dos alunos... nota-se que, de facto, já existe algum alerta.” E4 Meire: “..., acredito muito nisso” “, acho que os alunos ficam, efetivamente, imbuídos deste espírito e acho que é importante.” “...já notamos alguma preocupação dos alunos... nota-se que, de facto, já existe algum alerta.” “Eu acredito que sim eu acredito que sim e tem que ser de pequenos para eles levarem isto e é fundamental ter esta cultura de escola e levar tudo isto para casa para que os pais, família tomem consciência de que estamos num planeta e este é o nosso planeta e que está a ser destruído e todos os anos temos este problema dos incêndios e tem que haver esta consciência.” E5 Alice: “Eu acho que sim.” “ Estas crianças que aqui estão, já os pais deles estiveram no currículo com os de ciências, com a porta da educação ambiental...” “E acho que tem vindo muitas mudanças...” “... acredito muito que os jovens ainda poderão fazer alguma coisa...” “... que foram tendo com a integração deste tipo de projetos, noto.” “Mas que ainda falta um longo caminho a percorrer” “acho que há sim uma mudança.” “Também houve a integração de muitas pessoas de outras comunidades e de outros países... as pessoas estão super bem recebidas, as pessoas se sentem integradas.”
--	--	---

		E6 Mara: "Sim, sem dúvidas. Como nestas atividades todas, eu acho que sim. "Estamos a tentar, as gerações que aí vêm, estarem familiarizadas com este assunto." "...acho que aos poucos e poucos conseguimos." "eu acho que o futuro parte mesmo agora das gerações que aí vêm. " " ...que venham a perceber a grande importância e que tentem ter atitudes favoráveis à ecologia." E7 Milena: " Podia contribuir se houvesse mais alunos que estivessem inscritos,..." E8 Karina: "...depois vão crescendo já, pronto, a saber mais com uma consciência maior, sim." E9 Isa: "as crianças estão um bocadinho mais sensíveis a essa questão da necessidade de reciclar, da necessidade de cuidar do ambiente..." "...cuidar dos espaços..." '. E nota-se que à medida que os anos vão passando e que eles vão estando envolvidos, e que depois também passam essa mensagem aos primeiros anos, e que a escola em si vai melhorando esta questão. " E10 Anita: "Sim, eu acho que sim." "A cultura escolar é reforçada com isso. (Anita afirma com a cabeça)."
avaliação	Êxitos eco escolas	E1 Ana: " Ham, no início é mais difícil depois com tempo, vão, vão, vão evoluindo. Às vezes é mais com incentivos para isso..." "... mas sim, é por aí, [não percebi a última palavra]." E2 Paula: "Eu acho que é um êxito. (há pessoas falando alto próximo a sala, a diretora sugere) -Ó Célia, se quiseres..."

		Podes ficar para cima? Não é porque depois faz barulho.” “Mas pronto.” [a entrevistada retoma a fala da resposta]. “O êxito do programa eco escola a escola é total” É um bom resultado.” “...é um programa de êxito, sem dúvida nenhuma.” E3 Luiz: “ Há, há êxito... recebemos muitos prémios...temos, de facto, muitos projetos... galardoados ou merecedores...de prémios.” “...revela, de facto, esta preocupação que nós temos perante os alunos, de incentivar os alunos a participarem neste tipo de projetos...” E4 Meire: “posso dizer que temos tido sucesso, durante o ano nós inscrevemos em vários projetos...” Temos sempre a nossa bandeira verde, Eco escolas...” “há três anos recebemos quatro prémios a nível nacional...” “..., e temos recebido sempre prémios deste projeto, de outro projeto, que é sempre muito bom.” E5 Alice: “Completamente, sim, completamente.” “ ...o eco código e a motivação dos miúdos e dos pais...” “ Tem que se premiar o esforço e o mérito de terem feito algo diferente e preocupados.” “...nunca mais se vão esquecer daquilo...” E6 Mara: “Eu acho que neste momento está a fazer sucesso...” E7 Milena: “Todos os anos somos galardoados.” “ Mas se vamos para a sala de aula para a turma toda, ou seja, envolvendo os alunos que não estão interessados nesta temática, acaba por ser um desafio, por temos que tentar abordar a temática de uma forma interativa.”
--	--	--

		E8 Karina: "... sim, penso que sim, que sei que há um projeto com a escola já há muitos anos aqui, e que faz trabalhos..." "eu vejo dos colegas, têm sempre projetos com alunos e acabam por fazer várias atividades nas escolas e penso que sim. Sim, sim." E9 Isa: " há sempre alguém que, mobiliza e depois leva o restante do grupo..." "... pra desenvolver o projeto...todas neste âmbito, e também ,ham, ham, o próprio agrupamento também há articulação há disponibilidade sempre,...muita colaboração..." "... em relação importantes e depois o envolvimento, das crianças..." "...que os torna, mais, mais ativos e mais envolvidos no processo de aprendizagem deles, pronto." E10 Anita: " , há sempre alguém que, mobiliza e depois leva o restante do grupo..." "... pra desenvolver o projeto...todas neste âmbito, e também ,ham, ham, o próprio agrupamento também há articulação há disponibilidade sempre,...muita colaboração..." "... em relação importantes e depois o envolvimento, das crianças..." "...que os torna, mais, mais ativos e mais envolvidos no processo de aprendizagem deles, pronto."
Apoios	Atividades conjuntas	E1 Ana: "... as Câmaras organizam eventos, feiras é e diretamente com os alunos." "...As próprias escolas também agarram projetos de outras entidades, até delas próprias ou do município..." "... Há aqui também um envolvimento do município..."

		E2 Paula: “A Junta de Freguesia apoiou com a rega e tudo, e as crianças mesmo reflorestaram.” Atraímos a um projeto da Câmara que era de... de constituição de um sumidouro de CO2.” “E plantámos as azinheiras.” E3 Luiz: “...Sejam os bombeiros voluntários, sejam os bombeiros municipais, tentamos sempre levar os alunos... procuramos sempre que os alunos vão a estes sítios.” E4 Meire: “... nós fomos aos bombeiros municipais...” “Fizemos uma entrevista aos bombeiros fomos muito bem recebidos, eles colaboraram muito bem conosco demoramos imenso tempo nos bombeiros porque aquilo foi tão bom.” “Os bombeiros quiseram mostrar mais e foi maravilhoso...” E5 Alice: “...também temos projetos de educação ambiental. E incluem-se, muitas vezes, nas atividades da própria Eco escolas. E são ações de educação não formal ou informal, que são também desenvolvidas por nós de município...” E6 Mara: “Pelo que eu sei, é promovida pela escola.” E7 Milena: “ Às vezes temos projetos que precisamos de parceiros.” E8 Karina: “Eles gostam sempre muito dos bombeiros... e os bombeiros lá também fazem essas sensibilizações.” “...há vários projetos mesmo fora da escola...” “ As escolas depois têm que se inscrever...” “e é bom ver, assim, estas pessoas que às vezes nos vem, assim, a falar sobre estes assuntos,... alguma coisa também nessa área...” “...da prevenção dos incêndios...”
--	--	---

		E9 Isa: "...há formações até projetos com, em articulação com a (Polícia de Segurança Pública)." "...a Câmara Municipal tem uma oferta educativa de várias atividades, ham, [pausa curta],e então nós vamos inscrevendo..." "e pra já não sermos só nós aqui estarmos aqui a transmitir haver pessoas com maior, ham, experiência nessa área e então virem aqui, falar, portanto se eventualmente há algum pai que é bombeiro, pode ser também convidado a vir e falar, dos conhecimentos, o que que[pausa longa], pronto." "temos outros colegas..." E10 Anita: "testemunhos ou estes relatos reais de determinadas situações neles cria logo um impacto muito diferente. " "...do 25 de Abril ...relato do que era... "E o mesmo para os incêndios...não só nós, professores, que estamos com eles todos os dias a dizer as coisas, mas ligarmos a associações, as instituições que trabalhem essa questão que possa abordar com os meninos."
Desafios das Políticas Públicas Escolares e Ambientais para prevenção dos incêndios florestais	Recursos educacionais e financeiros	E1 Ana: "...em termos de recursos, é, pronto, que temos mais são exposições." "... desafio do financiamento. Não é?" "...como avançar projetos é preciso, haver dinheiro, né?" "...a equipa que trabalha aqui, para acompanhar as escolas também, tem que receber o seu salário, não é?" "E tudo isso também tem um custo. Não é?" "Também tem o escritório, portanto aqui, há sempre um desafio, que é o financiamento que nós felizmente não, não tem sido grande, grande problema, porque temos algumas fontes." "Pois muitos

		recursos, baseiam-se nos contributos de nossos parceiros e na prestação de serviços...” “São muitas escolas...temos outras pessoas que ajudam nesta tarefa...” “Não, não tem sido um drama a falta de recursos [risos acanhados].” E2 Paula: “...investimos bastante dinheiro...do Orçamento Privativo, para pôr painéis solares...” “...há 10 anos para reduzir a fatura energética... reduzimos em 500 euros por mês ” E3 Luiz: Há falta de recursos ” “Muita falta de recursos...” “ Os recursos são muito poucos ou nenhuns “...de facto não temos, efetivamente, em termos de materiais, não temos. Aqui na escola não temos. Temos o simples...extintor... e as mantas, poderá haver aí, e pouco mais.” “...em termos de material, não temos.” “...nos socorremos, os bombeiros voluntários estão logo aqui perto, portanto temos esta...” “Este positivo está logo aqui à nossa mão.” “..., se houvesse mais coisas...” “Portanto, a falta de recursos aqui, de facto.” , se calhar mais recursos, até às vezes nem é necessário recursos humanos, às vezes recursos materiais, se calhar já era bom.” E4 Meire: "Nas atividades, sim, há Infelizmente, há..." "por vezes sentimos falta de alguns recursos, sempre." "Quer recursos humanos, quer recursos materiais " “: Não é fácil” “...“E muitas vezes nós precisamos de ajuda, de colaboração e não conseguimos.” “. Todos os anos nós ganhamos a bandeira verde... o ano passado não fomos porque não havia transporte ” “cada escola tem que fazer a sua inscrição.” “Tem um custo.” “Ou paga a escola ou paga o município em inscrição.” “ inicialmente, começou por ser a escola a pagar. Os dois primeiros anos foi a nossa escola que fez o pagamento em
--	--	--

		inscrição." "Depois, começamos a contar com o município." "...o município tem pago a inscrição." "Se calhar o município não conseguia." "Nós sabemos que na falta de recursos, os professores, a coordenação, a escola em geral, se articula." "...a nossa diretora está sempre disponível para colaborar nas atividades, e ela disse sempre, é para fazer, então é para fazer, é para avançar...muitas vezes não é assim tão fácil, nós para adquirirmos um determinado produto, e isto aconteceu imensas vezes, estão a cada vez fazer menos isso," E5 Alice: "... o município paga à ABAAE, que é a Bandeira Azul, e à eco às escolas, essas inscrições." "...é por escola... não é por agrupamento..." " Nunca, nenhuma escola que pertencesse a um projeto Eco escolas, que tenha pedido material, não teve por falta de dinheiro." "às vezes não aparecem empresas...a nível da sustentabilidade." ". E nós financiamos com apoio financeiro..." "...somos nós que pagamos..." "a junta de freguesia também...fazem parte do conselho das escolas e também dão o seu apoio. Normalmente também dão com o dinheiro da câmara..." E6 Mara: "...considero que há recursos..." " Ou seja, nós temos todos os recursos e mais alguns dos laboratórios de ciências para podermos utilizar. E sabemos onde estão, sabemos o que é que são." "Agora, relativamente à parte dos incêndios, eu acho que não. Não, acho que acabam a ser por boca. Por recurso em si, eu acho que não temos." E7 Milena: "Não temos recursos. " "Não, não. Os únicos recursos são os livros, os
--	--	---

		vídeos" "...o resto não. "...muitas vezes a gente pede terra ou pede-se plantas para plantar aqui. Dizem sempre que sim, que sim, mas depois nunca vem a tempo, nunca vem nada." " Os parceiros é que não cumprem." E8 Karina: "...nas escolas não há recursos para grandes coisas, para quase nada, mas como os professores são assim aquelas pessoas que se desarrascam, fazem milagres às vezes sem ter grandes coisas, portanto, às vezes sem grandes coisas a gente consegue fazer assim coisas extraordinárias..." E9 Isa: "... vamos tendo alguma verba, ao longo do ano ..." "...também canalizamos a verba para, ham, a aquisição destes materiais..." "também, podemos, pedimos ajuda a Câmara, e a Junta de Freguesia... temos assim entidades parceiras...vamos tendo alguma ajuda tendo assim uma ajuda também da comunidade, rsrs[risos concomitantes de empatia]." E10 Anita: "...nós temos pouco conhecimento da escola. " "...nós depois colaboramos... com aquilo que temos à mão..."
Parcerias	Contribuições entre as partes envolvidas para a prevenção dos incêndios florestais	E1 Ana: "...nós trabalhamos muito em parceria, ham, sempre.: Parceria." [pausa curta] "...como regime de requisição do ensino,... quem me suporta aqui,... , é o Ministério da Educação." "Parceria... técnica, parceria financeira, parceria de interesses, e se calhar, ainda não surgiu aqui o parceiro

		certo, para trabalharmos mais as questões da prevenção de incêndios.” “...autarquias que queremos aprofundar, porque neste momento são os próprios municípios, Câmaras Municipais que incentivam as suas escolas a participar, porque já perceberam que estiverem eco escolas no território. Também tem a vida facilitada, não é?” “...portanto, também é continuar crescer, com estas parcerias de forma mais profunda e crescer...Esse é o nosso grande objetivo.”... evoluímos para um projeto que é o Eco município, que é para valorizar as autarquias...” “...articulação entre uma comissão nacional que acompanha o programa que tem o Ministério da educação, Ministério do Ambiente, Instituto da Conservação da Natureza, em vários parceiros, articulamos, portanto, com o plano anual que as escolas têm, comunicamos com as escolas.” “São muitas escolas, e que parte também, tá lá em cima, e que temos outras pessoas que ajudam nesta tarefa...projetos geralmente são com parceiros,...” “Eco agrupamentos...” “...não só com escolas, também trabalhamos com as autarquias, as freguesias e com os municípios, e,... nós tentamos passar essa mensagem da questão dos incêndios, rsrsrs[risos baixos].” os municípios...colaboram com suas escolas,...pagam inscrição da escola.” “...temos vários parceiros, [pausa curta].” “...são... um bom contributo.” E2 Paula: “...cada criança trouxe uma árvore e todos nós fomos fazer uma atividade de florestação numa área que foi à
--	--	---

		volta do Castelo de Alcanede." "A Junta de Freguesia apoiou com a rega e tudo, e as crianças mesmo reflorestaram." "Atraímos a um projeto da Câmara que era de... de constituição de um sumidouro de CO2. E plantamos as azinheiras." E3 Luiz: "A própria Escola Superior de Educação também já tem ministrado algumas formações nesse sentido... , num seminário internacional, portanto, com os alunos da Escola Superior de Educação" "...Se continuar a existir a preocupação das entidades competentes, quer do Ministério, mais perto de nós, se calhar até da própria Câmara Municipal, se continuar a existir este tipo de preocupação, se continuar com estes temas na sua agenda, eu penso que a situação não vai acabar." "...eu penso que este combate às alterações climáticas, a este combate aos fogos, a este mal que é a destruição da natureza, eu penso que tudo isto se pode ir melhorando se efetivamente houver esta congregação de esforços, se houver esta união de todos." "..., e nós temos que parar, temos que saber parar, mas é necessário que estamos todos unidos, todos solidários, todos imbuídos neste espírito, neste trabalho, nesta luta "...tem que haver, efetivamente, alguma congregação de esforços e unirmos para que, efetivamente," E4 Meire: "Temos também a parte das parcerias, que muitas vezes não é fácil." "A Sra. Diretora tem feito um grande esforço nesse sentido, nós também..." "Temos depois a ABAAE. Portanto, isto é uma articulação entre Eco escolas e ABAAE." "A Associação
--	--	---

		de Empresas da Bandeira Azul.” “ ... depois temos sempre também elementos, participantes do Ministério, do Ambiente. Da direcção da escola onde esse seminário é feito.” “Vários membros temos tido, inclusive, comunicações com o estrangeiro.” “Fazemos muitas vezes videoconferências, porque não conseguem estar professores universitários, pessoas da Quercus, da Associação Zero. Há um envolvimento.” “...sexta e o sábado é de manhã à noite.” “E o Eco às Escolas não funciona só em escolas, funciona em escolas...em instituições...com jardins de infância...” “De uns dois anos para cá, já o ensino superior está envolvido também no Eco às Escolas.” “...temos um Conselho Eco às Escolas... dentro do Conselho Eco às Escolas nós temos professores das várias áreas, do português, da geografia, das ciências, da matemática, das várias áreas, do EV, de TIC também.” “A direcção tem que fazer parte do nosso Conselho, a Câmara, o município...é uma das condições... encarregado de educação, e depois, claro, os alunos, não é?” “...quem já é Eco escolas, poderá ser...Eco escolas madrinhas.” “Poderá ser madrinha de uma Eco escola que está para começar.” “exemplo...aqui do nosso agrupamento, não é Eco escolas, e então podemos convencer o coordenador desta escola a dizer...” “Eu posso ser a madrinha?” “E então vamos ajudar. Eu vou colaborar, vou esclarecer e vamos começar.” “Também há os Eco-municípios, também há as Eco-freguesias.” “...o nosso conceito é um bocadinho ainda fraquinho, mas há muitas já
--	--	---

		há muitas Eco-freguesias a trabalhar neste sentido." E5 Alice: "... o município, enquanto parceiros." "...parceiros colaborativos, e não só parceiros de uma atribuição monetária para desenvolver um projeto..." " Participando nas reuniões, participando na discussão do plano, participando nas assembleias e, principalmente, naquilo que nós conhecemos muito mais facilmente..." "das semanas académicas e atividades que nós apoiamos com as associações de estudantes..." "...responsáveis pela limpeza dos espaços..." "...noutros espaços conforme os projetos... a Câmara Municipal é promotora...a usar o autocarro, o transporte das crianças, mas é muito interessante..." "a nossa preocupação... ter este serviço educativo sempre presente nas outras áreas do município, aliadas à educação." " ...a divisão...da ação social, da ação em saúde, também tem ações próprias, destinadas, que devem pensar para fazerem projetos educativos em sala de aula concreta e educação não formal..." Portanto, é uma preocupação também do Executivo Municipal," "Estes serviços à nossa comunidade, porque é isso que nós servimos, para dar serviço comunitário à nossa comunidade. " E6 Mara: "..esta atividade envolve a escola, mas envolve a comunidade também e eu acho que é muito importante. " E7 Milena: "À partida temos parceiros, mas quando lhes vamos pedir alguma coisa, nem nada." " Nem a câmara..."
--	--	---

		E8 Karina: "...é importante também essa transversalidade entre as escolas e vir aqui assim um bocadinho a troca de experiências com escolas de outros sítios." "...os bombeiros lá também fazem essas sensibilizações." "...eles demonstravam, tinham vários vídeos e várias experiências, eles podiam fazer várias atividades..." "...os bombeiros e a proteção civil já ajuda a escola..." E9 Isa: " essa troca, essa partilha, que ajuda." "apoios, ou mais na comunidade mesmo escolar, ou as famílias, ou até algumas entidades. "... trabalhamos em conjunto e sempre acrescentando. " E10 Anita: " ...poderia ser interessante um bombeiro vir falar do que se vive num incêndio. Os meninos não têm a noção do que é estar à frente de chamadas." "...os incêndios, portanto tentarmos às vezes aqui não só nós, professores, que estamos com eles todos os dias a dizer as coisas, mas ligarmos a associações, as instituições que trabalhem essa questão que possa abordar com os meninos."
	Avaliação	E1 Ana: "... avaliar se cumpriram os requisitos mínimos para serem eco escolas, para serem reconhecidas como eco escola." "...por outro lado, tem todo um sistema de avaliação, tá, tem provas dadas muito de resultados." "tem que demonstrar que fazem reuniões eco escolas, com auditoria ambiental à escola, Integração curricular comunicação e avaliação e monitorização de

		ações... apresentam... um plano de ação... depois em junho avaliamos se essas ações foram concretizadas e quais foram os resultados." "E em 3 em 3 anos visita presencial, a escola... por nós... por elementos do Ministério da Educação ou enviam uma grelha de indicadores, que vão, no fundo comprovar que as escolas realmente estão a ter boas práticas com base, num questionário, um inquérito, verificar na escola, que ter um ser vários momentos de avaliação." E2 Paula: [Não se aplica] E3 Luiz: "...temos uma série de selos, a própria bandeira" "... alcance dos objetivos eco escolas." E4 Meire: " fazemos destes três consumos, água, luz e gás, todos os anos." "...fazemos um estudo...uma comparação em relação ao ano passado, se estamos a gastar mais, estamos a gastar menos, o que é que aconteceu? " "... porque é que se gastou mais nesta altura, porque é que se gastou menos nesta altura?" " Veio o inverno, gastou-se menos água, houve menos regas, como é que as regas são feitas?" São feitas de manhã, são feitas durante o dia, são feitas à tarde? " Gastou-se mais água durante o dia do que à tarde?" "...nós temos a nossa grelha." "documento interno...para nós nos orientarmos." " Depois, todos estes registros são registrados..." " Na plataforma é com eco escolas. Portanto, tudo isto vai passar para a plataforma. " "Entretanto, eles têm umas grelhas próprias. " "E nós vamos colocando lá estes registros" "...em junho
--	--	---

		vamos fazer um balanço temos que avaliar... e nesse inquérito que é feito aos alunos. Há dois inquéritos, um que é feito aos alunos e outro que é feito a nós, e os meninos..." "temos uma brigada de monitorização, em que nós fazemos a monitorização dos consumos de água, e essa fazemos mensalmente, os meninos vão ao contador da água e registam todas as semanas o consumo da água, para termos uma ideia da quantidade de água que se gasta semanalmente, neste caso, para depois também podermos refletir sobre isso, não é? Como evitar tanto consumo." A brigada verde também faz fiscalizações às casas de banho dos alunos, vai verificando se há torneiras a pingar... também da eletricidade..." "...também fazemos do gás." E5 Alice: "...recebo relatórios, que acompanho nas próprias reuniões." "quando não estou...e não consigo mesmo ir ou estar presente." "... acompanhamento in loco. Eu já fiz parte do júri de algumas atividades que eles fizeram." "Vou ver as atividades, vou participar com os alunos sempre que posso." " ", 98% das visitas de estudo e atividades das escolas, todas do Conselho de Santarém, e tenho estes dados através dos agrupamentos..." E6 Mara: "...através das atividades que nós fazemos e os debates..." "..., ou fazemos um debate primeiro e fazemos a atividade, ou os dois em conjunto." E7 Milena: "Nós respondemos muito a concursos que eles fazem. Ganhamos alguns concursos e todos os anos temos
--	--	---

		adquirido a bandeira Eco escola que é nos dada por um certo número de participações em projetos.” E8 Karina: "...como é o primeiro ano, eu acabo mesmo a não perceber muito bem dessa situação." E9 Isa: "...nos momentos destinados ham, ou que consigamos avaliar naquele horário, ou tal dia vamos nos juntar e vamos fazer uma atividade mais alargada , ou então dentro dos próprios espaços das disciplinas , normalmente a disciplina do estudo do meio, as vezes até articulada com outras disciplinas, porque pode-se aproveitar, ah, é para trabalhar os outros conteúdos ." E10 Anita: " nós temos algumas atividades com eles que levam mesmo a eles perceberem e ganharem conhecimento sobre esta questão da ecologia e do que é e de como é que podemos mudar as coisas."
	Valorização dos professores	E1 Ana: É, são desafios... duro, é difícil... valorizarem mais os coordenadores.” “...professores que coordenam os eco escolas, possam ter tempo para trabalhar com seus alunos no âmbito do eco escolas.” “Um desafio é..., o crescimento em quantidade versus a qualidade” “...nós não queremos baixar os padrões de qualidade... gerir isto, é um desafio também.” “...outro desafio também é manter as escolas interessadas, “...é conseguir inovar um bocadinho” “...é um grande desafio, que é motivar a nossa rede de forma continuada.

		E2 Paula: "Os professores estão muito sobrecarregados..." "...bombardeados com solicitações de tudo quanto há." "Sim, existem vários projetos em várias turmas e até em vários clubes." "... Às vezes não conseguimos selecionar tanto como devíamos porque depois é tudo bom, não é?" "É tudo bom em todos os âmbitos." "E eu penso que esse é o principal problema da Eco escola." "É a competição...com tantas outras coisas boas." "Que é difícil." "E têm muitas turmas e muitos alunos e muita matéria para dar e muitas coisas para fazer e depois às vezes fica difícil." E3 Luiz: "O programa Eco escolas tem toda uma panóplia de temas e de áreas..." E4 Meire: "...a falar de professores mesmo, nós temos uma carga horária muito grande." "... os projetos que nós temos, mas não é fácil trabalhar isto tudo." "...porque tem que se desarrascar com estas atividades" "... e a sobrecarga fica para quem está à frente." E5 Alice: "Com a mudança constante de professores, e dos projetos também de ingerência às próprias escolas, os projetos educativos, nem sempre é fácil..." "...a educação" "É uma manta." E6 Mara: E7 Milena: E8 Karina: E9 Isa: E10 Anita:
	Multiplicidade de projetos eco escolas	E1 Ana: " nós lançamos as escolas vários projetos temáticos" "...coordenados por nós,

		nós lançamos vários às escolas por ano, cerca de 20 projetos." E2 Paula: " Sim, existem vários projetos em várias turmas e até em vários clubes." E3 Luiz: "O programa Eco escolas tem toda uma panóplia de temas e de áreas..." E4 Meire: "...a falar de professores mesmo, nós temos uma carga horária muito grande."... os projetos que nós temos, mas não é fácil trabalhar isto tudo." "...porque tem que se desarrascar com estas atividades" "... e a sobrecarga fica para quem está à frente." E5 Alice: "...cabe tudo dentro da educação ." "...porque infelizmente tudo se pede à escola hoje em dia..." E6 Mara: "...programa que é o Clube do Ambiente, e acho que há mesmo um que é o Eco escolas..." E7 Milena: "Olha, os programas não serem tão carregados de conteúdos e dar mais tempo aos professores de fazerem as suas atividades, tanto de pesquisa como de investigação, dar mais tempo." " ... com turmas de 28 alunos..." " Não temos condições para eles trabalharem em grupo nem eles vêm com essas capacidades." "Teríamos que ter mais tempo no número de alunos por turma." E8 Karina: "integrar os projetos...falta sangue novo, sangue novo de professores que tenham ideias novas e que possam avançar com os projetos, que não tem acontecido porque os professores mais novos andam a saltitar, cada ano estão na sua escola e acabam por não investir numa
--	--	--

		coisa que sabem que depois não vão dar continuidade. " E9 Isa: "é muita coisa e, claro que o horário não chega rsrs." "Tem que se trabalhar muito para além de, rsrs,[risos concomitantes]. E às vezes conciliar tudo e família e dar resposta a tudo o que é, é um bocadinho difícil é um constrangimento, ham, pra todas, vamos tentando, vamos tentando," E10 Anita: "...temos o tempo escasso, temos os professores cansados ..." "o tempo e aquilo que acarreta abraçarmos estes projetos e fazermos atividades sobre eles."
	Burocracia	E1 Ana: "...escolas tem várias etapas, não é?" "... todas as eco escolas do mundo, tem a metodologia que chamamos dos 7 passos..." "...conselho, auditoria, planeação,..." "...grelha de indicadores..." "tem que ter provas dadas..." E2 Paula: "Principalmente a burocracia dificulta muito, muito, muito o processo." "E depois é difícil alocar aquelas equipas que eles exigem dos conselhos Eco escolas, que envolve a Câmara." "E as pessoas, quer dizer, a Câmara tem muitas escolas, não é fácil de implementar, não é nada fácil." "A burocracia é tão grande que as atividades e as coisas não são generalizadas às escolas inteiras." "Formam classes de professores ou classes de algumas turmas, ou de alguns clubes...generaliza alguns professores e algumas turmas, mas pouca coisa." "Eu acho que se fosse mais fácil a implementação, se houvesse menos burocracia e menos

		exigência..." "Quando há muita exigência, não se fazem, porque há muita exigência." " Mas eu vejo que podia ser mais generalizado se a facilidade de implementação pelos professores fosse mais fácil. Não envolvesse tanto trabalho administrativo." "O nível de relatórios e o nível de suporte dos projetos é demasiado exigente." "Muito tempo." "Muito tempo e muito exigente... porque tudo leva muito tempo." E3 Luiz: "...nós somos obrigados a fazer uma série de reuniões ao longo do ano e a do final de ano " "... nas escolas, não temos tanto espaço de manobra..." E4 Meire: "Há muita burocracia no meio disto tudo, não é? Parece um país, é muita burocracia..." as coisas muitas vezes não se fazem, porque as coisas chegam tarde." "A carga horária que temos...e muita parte burocrática que nos impedem, muitas vezes, de desenvolvermos esta ou aquela atividade." E5 Alice: "...temos aqui uma coisa chamada fracionamento de despesa...temos que juntar tudo num único."Isto é a parte da contratação pública, que é a parte financeira, que é mais burocrática." " ... é só um custo de tempo..." " Nós compramos, nós não podemos chegar a uma loja ali e comprar." "Nós temos uma parte do logístico, uma secção de compras... não tem a ver com a falta de recursos." E6 Mara: "... eu não estou por dentro...o Clube do Ambiente é que eu vou, e nós tentamos sempre abordar a parte ecológica."
--	--	--

		E7 Milena: "... programa muito, muito ambicioso e muito burocrático. " "Pede muito, vive à custa de projetos que são pedidos às escolas, as escolas pouco têm a dizer, são executantes desses projetos, e esses projetos muitas vezes são muito bonitos, mas levam tempo a fazer e mais tempo a concretizar no papel, nas várias plataformas." " Por isso, eu julgo que é muito burocrático." E8 Karina: "Nesse ano, as políticas têm vindo a mudar e a disciplina de educação visual perdeu muitos professores." "...como não estou numa escola fixa, tenho andado a saltitar, e acabei por nunca me introduzir num projeto desses. " E9 Isa: "...maior rapidez na resposta àquilo que é solicitado ..." "Dentro, às vezes, dos timings que são projetados. " E10 Anita:"...a questão da burocracia, tentarmos ao máximo evitá-la para termos mais tempo para programar outras coisas e é um bocadinho termos tempo de qualidade com as crianças ... para conseguirmos realmente trabalhar estas coisas que são importantes. "
	Inclusão de todos os alunos	E1 Ana: " as sugestões era, tornar oficial do Ministério da Educação... onde todas as escolas em que o Ministério assumiu o programa como um programa de Literacia Ambiental, fundamental para todos os seus alunos." "...não é o caso em Portugal..." E2 Paula: "acho que chega a pouca gente..." "...generaliza alguns professores e algumas

		turmas, mas pouca coisa." " Uns mais que outros." E3 Luiz: ". E outro desafio era tentar ao máximo que os alunos, enfim, nós temos um grau de participação dos alunos no Programa Eco escolas, enfim, já temos tido sempre na ordem dos 20, 30 alunos,..." " ... e eles aderem de forma voluntária..." " ...há sempre este desafio de a gente querer um bocadinho mais." E4 Meire: "estar presente no currículo dos alunos que seria uma expectativa maior para alcançar a vossa expectativa e isto partindo do pré-escolar até lá acima, até ao ensino superior que já temos, o Eco escolas do Ensino Superior..." "E aí éramos obrigados, entre aspas, a trabalhar isto e era mais fácil e todos os miúdos, poderiam participar." E5 Alice: "...houve a integração de muitas pessoas de outras comunidades e de outros países, houve muitos migrantes em Portugal..." "...era mais uma população brasileira ou cabo-verdeana, ou quanto muito angolana. " ...uma abertura meia. Pós-pandemia...uma guerra da Ucrânia..." E6 Mara: " ...os alunos que não se interessam não estão envolvidos." "Todos os alunos que não vão, ou porque não querem, ou porque não podem, não têm disponibilidade, acabam por estar despetos dessa temática, dessa importância. " E7 Milena: "o nosso grupo é muito restrito,..." "Porque ainda não é muito atrativo para eles." "E muitos não querem ficar mais tempo. "
--	--	---

		E8 Karina: "...em projetos é bom eles participarem com outros meninos que não têm necessidades educativas especiais, em projetos comuns... alguns dos meninos poderiam ser integrados também nesses projetos." E9 Isa: "Nós temos alunos desde o pré escolar ao quarto ano." E10 Anita: "...temos sempre meninos interessados em querer participar, em querer perceber mais."
	Times de recursos	E1 Ana: "Não, não tem sido um drama a falta de recursos." "... claro que tem que ser muito bem geridos, não é? Sempre! É importante, cada evento tem que ser autossuficiente, pedimos apoio de toda a gente, pra que isso aconteça ." ...solicitar esse apoio de tornar as coisas sustentáveis a nível económico também, mas temos conseguido gerir bem esse aspecto." E2 Paula: "Eu acho que os recursos não são impeditivos. Não." "É a vontade." "A vontade move montanhas." "Não é preciso dinheiro. Também é." "Mas quando nós trabalhamos as coisas como deve ser, a coisa vai." "A coisa acontece. "Não, acho que não é os recursos..." E3 Luiz: E4 Meire: "...as coisas muitas vezes não se fazem, porque as coisas chegam tarde." Pedimos terra, terra fértil... em novembro... nesta altura já não vamos utilizar a terra, vai ficar para o ano seguinte." "E

		muitas vezes nós precisamos de ajuda, de colaboração e não conseguimos.” E5 Alice: "...tem que se fazer uma informação, mas não há, não tem a ver com a falta de recursos." " Eu acho que às vezes tem a ver com a falta, disso também é verdade." "Nós podemos não ter porque não existe disponibilidade." "...Por exemplo, uma planta autóctone... aquilo não vai." E6 Mara: "...ainda não há muitos cursos nem muitas formações, mas estamos num mundo tecnológico." "Aí até podemos mesmo pegar nas tecnologias, no telemóvel, no computador, ir ao YouTube, ver vídeos, jogos e acabamos estar por cativar a atenção dos alunos.” E7 Milena: "...muitas vezes a gente pede terra ou pede-se plantas para plantar aqui. Dizem sempre que sim, que sim, mas depois nunca vem a tempo, nunca vem nada. " E8 Karina: "...a gente consegue inventar e reinventar coisas, e mesmo sem ter grandes recursos, não há grandes recursos nas escolas para muita coisa, mas nós lá conseguimos reinventar-nos e conseguimos às vezes fazer milagres com pouco." E9 Isa: "... uma dificuldade às vezes é os times, às vezes queremos fazer alguma atividade, nós vimos, mas às vezes a resposta não vem logo no momento certo." "os nossos jogos não foram acabados, porque faltava-nos tinta." "não veio atempadamente, ficou à espera.A terra também veio, não veio atempadamente. " E10 Anita: "...a gente consegue inventar e reinventar coisas, e mesmo sem ter grandes
--	--	---

		recursos, não há grandes recursos nas escolas para muita coisa, mas nós lá conseguimos reinventar-nos e conseguimos às vezes fazer milagres com pouco."
	Impeditivos observáveis	E1 Ana: "tornar oficial do Ministério da Educação, ... não é o caso em Portugal" " "...quem nos governa...ter esses princípios incorporados... os responsáveis por gerir o território que já tenham estes princípios..." E2 Paula: " É a competição com tantas outras coisas boas que também podem acontecer na escola, e com tantas outras informações boas que se devem dar aos alunos e com tantas dessas coisas todas boas. Que é difícil." E3 Luiz: "...enquanto o próprio Ministério da Educação não se convencer que, efetivamente, isto é tão ou mais importante que, se calhar, o ler, o aprender e fazer contas, isto também é importante." " " , se calhar, dizer, não, vamos ver o que é que é preciso fazer por aquele riacho que passa ali ao lado da porta." " "...entretanto, é tudo saber ler e escrever. Mas, se aquilo vai cheio de lixo, se tem lá, enfim, animaizinhos que é preciso tratar e cuidar, isso ninguém se preocupa."... o próprio Ministério, não as entidades competentes, organizadoras, também não darem tanta ênfase a estas coisas." E4 Meire: "...a parte da literacia é fundamental, os ministros terem cada vez mais conhecimento." " "Talvez inserir nos programas dos outros isto tem que partir do

		Ministério da Educação, não é? Inserir isto mesmo no currículo... não sei se numa disciplina não sei se em disciplinas mas inserir, ...um capítulo em várias disciplinas..." E5 Alice: "...a profissão de bombeiro em Portugal não é como por exemplo nos Estados Unidos que é uma profissão de topo é uma carreira e aqui também não sei lá altos cargos como comandantes ou responsáveis pela proteção civil mas isto é fundamental." "a escola é a responsável por tudo é uma intermediação tem de haver uma intermediação tem de haver..." E6 Mara: "...se crescer, não vai crescer assim muito..." "Vai demorar anos e anos porque eu acho que estamos numa sociedade que não nos interessa essa parte." E7 Milena: " ...se eles não mudarem o seu dinheiro política e a maneira de fazer ecologias nas escolas, tende a acabar. Porque não vai haver professores que deem tanto tempo seu para incrementar os projetos deles." E8 Karina: E9 Isa: "... poderia haver mais formação nesse âmbito." " E, se calhar, também maior investimento nessa área." "... um maior investimento e um maior envolvimento a nível também das estruturas..." E10 Anita: " Eu acho que o futuro devia ser a aumentar este tipo de programas e este tipo de atividades..." "...não sei até que ponto é que estes programas conseguem evoluir para aquilo que seria expectável e aquilo que seria o bom deles para se
--	--	--

		consciencializarmos os meninos com tantos desafios e tanto obstáculo."
	O apontar de expectativas, esperanças para o futuro	E1 Ana: "...temos que ter esperanças!! Eu acho que tenho de ter em vistas as formações...para mudar o mundo, pra, pra mudar este rumo de sustentabilidade." "Ensino Superior também, ou Eco Campus" "...há cerca de 1/3 das escolas públicas em Portugal...nossa expectativa era atingir os 50%, pelo menos." "..., são metas que a própria Unesco já estabeleceu ..." "... todas as escolas terem a Literacia Ambiental...em 2030...adiram, ao conceito de sustentabilidade." E2 Paula: "Sim, as minhas expectativas e as esperanças são..." "...eu tenho a convicção de que é realmente um programa bom e que não é para acabar." E3 Luiz: "...as minhas expectativas, diria que são positivas, são altas." "... é necessário que não deixemos de cair este tipo de projetos,este tipo de programas, que possamos ser acompanhados pelas direções das escolas, pelas entidades competentes, achamos que efetivamente, se isso acontecer, achamos que este tipo de situações não acaba." E4 Meire: " Na realidade envolver todos. A expectativa é, envolver cada vez mais, cada vez mais isso deixa muito claro é envolver cada vez mais." E5 Alice: "que ... todas as escolas do nosso concelho sejam escolas eco escolas..." "O nosso objetivo é que efetivamente todas as

		escolas tenham projetos, verdadeiros projetos de educação ambiental. " "...nós não vemos a comunidade como sua totalidade. Esse é o meu verdadeiro desafio." E6 Mara: "...minha grande expectativa é que as crianças... venham a integrar-se na parte da ecologia, que venham a perceber a grande importância e que tentem ter atitudes favoráveis à ecologia." E7 Milena: "Não tenho muita esperança, não." E8 Karina: "...não estarem fixas nas escolas e haver muita rotatividade, a gente espera que agora com estas novas políticas e estes novos concursos que as pessoas sejam mais fixadas nas escolas, para que também haja um corpo docente coeso nas escolas." E9 Isa: "... envolver todos e articular as várias instituições..." E10 Anita: "...termos um bocadinho mais de tempo para abordar estas questões porque são importantes, os meninos precisam um bocadinho, às vezes...tentarmos aprofundar aqui algumas coisas para que estes programas possam continuar a existir, para que este tema de incêndios e de sustentabilidade não morra na praia e que realmente se façam e se vejam frutos."
--	--	--

