



EDUCAÇÃO

Conselho Nacional de Educação

Recomendação n.º 1/2020

Sumário: Recomendação sobre educação ambiental.

Educação Ambiental

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos Conselheiros Relatores Isabel Menezes; Pedro Rocha dos Reis e Antero Resende o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 26 de novembro de 2019, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem um historial já longo de pareceres, recomendações, seminários, publicações e até projetos no domínio da Educação Ambiental. Não se trata, portanto, de uma preocupação nova do CNE, que tem sistematicamente reafirmado, como no Parecer n.º 4/2017 — Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI, que:

«De entre os grandes desafios que se colocam ao cidadão do século XXI, a preservação do ambiente surge como necessidade de salvaguarda da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável. Por outro lado, educar para a liberdade, para a responsabilidade, para o respeito para com o outro associam-se à ideia de educação para a sustentabilidade. Implicam a ação colaborativa para o bem comum e “[...] com vista à construção de um futuro sustentável”.»

A ideia da articulação entre a Educação Ambiental e outras “educações para” está presente na sua associação com a Educação para o Desenvolvimento [Parecer n.º 4/2009 (CNE, 2009)], a Educação para o Risco [Recomendação 5/2011 (CNE, 2011)], a Educação para a Cidadania [Recomendação 1/2012 (CNE, 2012b)] ou a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2012a), mas também nas reflexões produzidas a propósito da qualidade da educação no contexto da Agenda 2030 [Relatório Estado da Educação 2017 (CNE, 2018)] ou dos desafios sobre diversidade e equidade (CNE, 2013). Por um lado, esta articulação não é alheia ao reconhecimento de que a Educação Ambiental exige, efetivamente, uma visão abrangente e não fragmentada, como sublinha Viriato Soromenho Marques (2012) numa publicação do CNE sobre Desenvolvimento Sustentável; nesse sentido, são nucleares as ligações às questões da cidadania e do desenvolvimento, numa lógica que articula os espaços do local ao global.

A este propósito é também importante reconhecer, a nível internacional, as múltiplas cimeiras que se têm vindo a realizar ao longo das últimas décadas e das quais resultaram importantes resoluções, nem sempre cumpridas, tais como: a Convenção sobre Mudanças Climáticas, a Convenção sobre a Diversidade Biológica, a Declaração do Rio, a Declaração sobre Florestas, a Agenda XXI e, mais recentemente, a Cimeira de Paris. Estas iniciativas têm contribuído para a identificação e reconhecimento de problemas e para o desenvolvimento de uma consciência ambiental cada vez mais abrangente. A sua influência na definição de políticas educativas, seja por via do trabalho desenvolvido pela UNESCO ou pela Comissão Europeia, mas essencialmente pela liderança da ONU, é particularmente visível na recente definição de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (2015). De notar que estas organizações tendem a gerar flutuações e transições discursivas nas designações utilizadas que envolvem, intencional ou acidentalmente, visões diversas e conflituais sobre a relação entre a natureza, a economia e a política, para citar apenas três polos relevantes nesta discussão (Jickling & Sterling, 2017).

Em Portugal, embora desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, o Estado reconheça a educação ambiental nos novos objetivos da formação de alunas/os, em todos os níveis de ensino, as várias orientações de política educativa nesta área — a inclusão de educação ambiental nas orientações curriculares e na formação dos professores desde 1996, a criação da rede nacional de ecotecas em 1997, a organização de uma Mostra Nacional de projetos escolares de educação ambiental de 1998 a 2000, a criação de espaços para o trabalho de projeto como a Área Escola ou a Área de Projeto, a ênfase no ensino experimental das ciências — têm sofrido oscilações e reorganizações sucessivas. A exceção será o movimento Ecoescolas, patrocinado pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), que se mantém ativo desde 1996 e que envolveu, no ano letivo de 2018/2019, 1724 escolas. O Eco-Escolas visa “encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade” e, para além de uma rede institucional e de profissionais, desenvolve atividades de formação e disponibiliza recursos materiais para apoiar o trabalho das escolas (<https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>).

Ora, no contexto de um colóquio sobre Educação Ambiental no CNE, Eduardo Marçal Grilo (1995) enfatizava duas questões que se mantêm, até hoje, essenciais: o envolvimento das/os professoras/es e a ação concreta e quotidiana como foco dos projetos de Educação Ambiental.

Em primeiro lugar, “a importância enorme que tem o professor [...] agente privilegiado” (p. 181) da organização das aprendizagens nesta área. Não é assim surpreendente que as/os professoras/es estejam no centro das iniciativas de educação ambiental que, desde então até hoje, decorrem nas escolas portuguesas — como ainda recentemente demonstrou o seminário sobre Educação Ambiental organizado pelo CNE em maio de 2019 (<http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1452-seminario-ambiente-desenvolvimento>). Efetivamente, a educação ambiental nas escolas parece repousar fortemente na consciência, no conhecimento e na literacia ambientais de professoras/es, mas também no seu compromisso e agência. O trabalho sustentado que muitas escolas têm nesta área muito deve à competência e dedicação de professoras/es que têm recriado e posto em ação, de formas complexas e criativas, as orientações curriculares e a gestão dos desafios ambientais. Num estudo recente sobre as alterações climáticas, Guerra e Schmidt (2017) salientam, aliás, “a [sua] capacidade acrescida [...] para ouvir e refletir sobre pontos de vista alternativos” (p. 73) o que resulta numa maior resiliência e capacidade de adaptação.

Ora, a educação ambiental exige uma abordagem interdisciplinar, colaborativa e sistémica que é difícil de materializar em escolas marcadas pela falta de comunicação e de coordenação entre professoras/es e disciplinas escolares. Numa escola muito compartimentada, pouco favorável a práticas colaborativas e dialógicas, torna-se difícil encontrar os espaços e os tempos comuns necessários para desenvolver sinergias entre diferentes conhecimentos e perspetivas. Os esforços do Ministério da Educação para a promoção da Educação Ambiental requerem uma estratégia coordenada com as instituições de formação inicial e contínua de professores, tendo em vista a construção do conhecimento científico e pedagógico necessário à concretização de abordagens educativas contextualizadas, centradas no aluno, interdisciplinares, sistémicas, baseadas em investigação e ação sobre os problemas ambientais. Durante os últimos anos, o desenvolvimento de comunidades de prática — envolvendo a colaboração de diferentes agentes educativos na análise de problemas/dificuldades e no desenvolvimento e avaliação de propostas de solução — tem-se revelado uma modalidade eficaz na melhoria da Educação Ambiental em contextos específicos (Reis, Galvão e Batista, 2018). O envolvimento nestas comunidades tem facilitado o desenvolvimento: a) das competências profissionais — o saber das/os professoras/es; b) das condições de motivação — o querer; e c) dos meios de realização — o poder — indispensáveis à realização de práticas educativas de qualidade nos contextos específicos de sala de aula e de escola (Campos, 2011). As comunidades de prática têm proporcionado uma “rede de segurança” para as/os professoras/es, apoiando-as/os nos seus esforços de inovação, permitindo a partilha dos êxitos e a diluição e atenuação dos fracassos, combatendo os sentimentos de isolamento e desânimo e fomentando o desenvolvimento individual e a transformação social ao mesmo tempo.

Em segundo lugar, a importância de trabalhar as questões da Educação Ambiental através de projetos de ação, em ligação com a realidade concreta e influenciando a “prática quotidiana” (p. 142) das escolas, muitas vezes desarticulada com os objetivos do currículo enunciado. Esta ligação à vida, para parafrasear John Dewey (1916), implica atender, por um lado, à vida da e na escola,

mas também à vida para além dos muros da escola. Como salientava Ana Maria Bettencourt na já citada publicação sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2012, p. 16):

«A escola sai pouco da escola para ter contacto com o mundo exterior, para promover o conhecimento e o gosto da natureza, para ensinar e preservar o ambiente e o património cultural, para formar cidadãos ativos e intervenientes e para desenvolver competências de observação essenciais na promoção da cultura científica.»

A ênfase na ação, na transformação das práticas e no potencial da implementação de projetos nesta área envolve, pois, olhar para dentro da escola e para as suas estratégias quotidianas de gestão de recursos ambientais, incluindo uma diversidade de práticas de reciclagem, reutilização e redução, a implementação de dispositivos que garantam uma maior eficiência energética ou a redistribuição de recursos. Mas envolve também a transposição dos muros da escola.

Projetos como o “We Act”, o “IRRESISTIBLE” ou a estratégia WaterCircle (Reis & Marques, 2016; Marques, Faria & Menezes, 2018; Reis & Tinoca, 2018) têm promovido, em Portugal, a ação coletiva (e fundamentada em dados científicos) sobre problemas ambientais e sociais, reconhecendo alunas/os e professoras/es como agentes de mudança que utilizam a ciência para resolver os problemas das suas comunidades, através da produção de novos conhecimentos. O envolvimento em atividades de aprendizagem centradas em problemas da vida real permite que os alunos identifiquem possíveis causas e soluções para essas situações. Esse conhecimento desenvolvido pelas/os alunas/os é então usado para ações coletivas de resolução democrática de problemas: iniciativas nas quais as/os estudantes tentam informar e mobilizar a comunidade para comportamentos mais ecológicos. Por meio do envolvimento nessas ações, as/os alunas/os começam a reconhecer-se como criadores de conhecimento (e não apenas simples consumidores de conhecimento). Neste contexto — e independentemente da sua idade — as/os alunas/os são consideradas/os como atores sociais de pleno direito (“cidadã/o agora”), e não como simples objetos de socialização (“cidadã/o em preparação”), capazes de implementar, com êxito, ações junto das suas famílias e grupos de pares. Estes projetos — apoiados por autoridades locais e instituições de ensino superior — articulam a investigação científica com os problemas locais das comunidades, permitindo que as/os alunas/os contextualizem o conhecimento e conectem a escola ao mundo real.

Mas a ênfase na ação abre também a possibilidade de uma maior articulação com experiências de educação comunitária. Estas experiências envolvem, desde logo, o estabelecimento de parcerias com autarquias ou organizações não-governamentais — que, em boa verdade, foram pioneiras na criação de consciência coletiva e na promoção de iniciativas de educação não formal nesta área (Freitas, 2006). Mas implicam também o desenvolvimento de projetos *na natureza*, como foi o caso do Projeto “Cidadania e Sustentabilidade para o século XXI — caminhos para uma comunidade sustentável nos Açores”, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e cofinanciado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD). Vale, aliás, a pena salientar que a significativa tradição, noutros países, de projetos de educação ambiental que decorrem no contexto da floresta e em estreita articulação com a natureza (Malone, 2008; MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015; MacQuarrie, 2018), pela consideração de que a qualidade destas experiências de interação direta é essencial para a formação de um sentido de pertença aos ecossistemas comunitários em que vivemos (Neilson, 2009; Rios & Menezes, 2017), mas também pelo desenvolvimento de um sentimento de si enquanto ser vivo em interação com outros seres, humanos e não humanos — se quisermos, um “eu ecológico” (Wilson, 1996).

De algum modo, as orientações da política educativa e ambiental, nos últimos anos, sustentam uma visão integrada, seja a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a proposta de Estratégia Nacional para a Educação Ambiental 2020 (Agência Portuguesa do Ambiente, 2018) ou o Referencial para a Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Pedroso, 2018). O Referencial para a Educação Ambiental para a Sustentabilidade pretende apoiar a implementação da educação para a cidadania ao longo dos doze anos de ensino obrigatório e incentivar a introdução de temas transversais que contribuam para a mudança de comportamentos e atitudes em relação ao meio ambiente dos jovens, das suas famílias e das comunidades onde vivem. A ENEA 2020 apresenta uma lógica de educação ao longo da vida, envolvendo espaços de educação formal e não formal e que estimule “um diálogo aberto, crítico e reflexivo sobre os problemas ambientais, participando na

sua prevenção e resolução, bem como nos processos de tomada de decisão” (p. 15) — afirmando como objetivo estratégico promover uma educação ambiental mais participada. Ainda assim, é interessante reconhecer que, neste documento orientador, a expressão “política” parece apenas referir-se aos decisores e às medidas do lado do Estado, não explicitamente sugerindo a existência de uma dimensão política na capacitação cidadã no campo ambiental. Aliás, há uma tendência, em Portugal, a “sobrevvaloriza[r] a questão ecológica em desfavor da questão cívica” (Schmidt & Guerra, 2013, p. 193), não reconhecendo “os desafios democráticos e políticos da educação ambiental e para a sustentabilidade” (Van Poeck & Östman, 2018, p. 1406) e arriscando despolitizar a discussão dos problemas ambientais. Ora, e como bem sublinha Carla Amado Gomes (2016), devemos estar “cientes da nossa *dupla naturalidade*, de cidadãos do Estado em que nascemos e do Planeta que habitamos” (p. 98, itálico no original).

Ora, a “emergência climática” com que hoje nos deparamos, e os acontecimentos recentes tanto ao nível do recuo de significativos decisores políticos nesta matéria, sustentado no questionamento da informação científica disponível, quanto ao nível da conscientização e agência crescentes de jovens, com uma reivindicação continuada de mudanças urgentes, justifica a afirmação, pelo CNE, de uma nova recomendação nesta matéria.

Assim, o CNE recomenda:

Favorecer uma lógica de “educação ambiental permanente”, ao longo da vida, a integrar em espaços de educação formal e não formal, reconhecendo que a dimensão da transformação social que tem de se produzir neste momento exige uma profunda mudança atitudinal, de políticas e de práticas, a todos os níveis sociais (do governo às empresas e escolas) e envolvendo todas as pessoas, com especial ênfase nas gerações de adultos.

Estimular o compromisso cívico ambiental ao longo do ciclo vital, incluindo as instituições educativas desde o pré-escolar ao ensino superior, no desenvolvimento de projetos que favoreçam a articulação com parceiros locais e práticas sustentáveis do ponto de vista ambiental.

Colocar o foco da Educação Ambiental na capacitação para a transformação social, através do envolvimento democrático dos cidadãos — crianças, jovens e adultos de diferentes idades — em iniciativas individuais e coletivas de resolução dos problemas que afetam a sua vida e as comunidades onde vivem. Este foco na ação permitirá contrariar o sentimento de incapacidade e falta de poder de muitos cidadãos relativamente aos problemas socioambientais.

Admitir a inevitabilidade de uma dimensão política da educação ambiental, reconhecendo as articulações entre os problemas ambientais e as lógicas de crescimento económico (por exemplo, a necessidade de transição de uma economia linear para uma economia circular) e de exploração/desigualdade, bem como a necessidade de afrontar a ligação entre a crise ambiental e a crise demográfica traduzida num excesso populacional, a nível global.

Desenvolver projetos em ligação com os desafios ambientais nacionais e globais, desde a desertificação e a desflorestação às alterações climáticas e ao abuso de recursos hídricos, para dar apenas alguns exemplos.

Capacitar a/os aluna/os com o conhecimento interdisciplinar, as capacidades, os valores, as predisposições e os compromissos necessários para assumir uma cidadania ativa em relação aos problemas ambientais.

Valorizar a ação em contextos da natureza como núcleo de uma educação ambiental, reconhecendo o papel das cognições, comportamentos e afetos como motor da transformação individual e coletiva.

Enfatizar a pertinência de disseminar exemplos de “práticas interessantes” em Educação Ambiental, provenientes de projetos bem-sucedidos, desenvolvidos por escolas em articulação com parceiros sociais, ONG, IPSS, empresas e autarquias. Esta disseminação poderia ser favorecida pela criação de uma plataforma digital que incluísse recursos sobre Educação Ambiental e candidaturas para projetos com financiamento próprio.

Apoiar as escolas na criação de espaços e tempos comuns, necessários ao desenvolvimento de sinergias entre diferentes conhecimentos e perspetivas e na estimulação de práticas colaborativas e dialógicas promotoras da pluralidade de opiniões e perspetivas. Para isto, faria sentido a aplicação de uma filosofia idêntica à dos coordenadores de bibliotecas escolares aos professores que coordenem práticas e projetos de educação ambiental.

Reforçar a visibilidade e concretização quotidiana dos princípios da Educação Ambiental nas escolas, através do desenvolvimento de práticas de gestão de resíduos, de reciclagem, de reutilização, de combate ao desperdício alimentar, de gestão energética ...de forma sistemática e intencional, reconhecendo o seu papel educativo.

Reconhecer que a mudança — tanto de crianças e jovens, quanto de adultos — implica duas componentes pedagógicas essenciais: a ação/experiência, seja por via de projetos *na* natureza, mas também de lógicas participativas e que envolvem a colaboração com outras pessoas; e a reflexão crítica, necessariamente plural, politizada e cientificamente sustentada, sobre os problemas ambientais. Assim, faz especial sentido a implementação de projetos, clubes escolares e iniciativas de índole ambiental, que possibilitem aos participantes um contacto efetivo e experienciado com as questões do ambiente.

Favorecer a formação intensiva, inicial e contínua, de profissionais de educação e formação, professoras/es e outras/os, problematizando uma visão antropocêntrica dos problemas ambientais e suscitando uma reflexão sobre a eventual adequação de uma ética ecocêntrica.

Assumir que esta é uma dimensão nuclear da capacitação de profissionais, tanto no ensino profissional quanto no ensino superior, na medida em que há conhecimentos e competências essenciais para um exercício profissional ambientalmente responsável e sustentável em diversas áreas (da engenharia ao *design*, da nutrição à gestão).

Afirmar a ênfase na sustentabilidade ambiental e social como dimensão nuclear da responsabilidade social de instituições educativas, mas também de autarquias, IPSS e empresas, e como estratégia de concretização da justiça intergeracional, afirmada na Constituição da República Portuguesa, mas também do princípio da solidariedade intrageracional (Gomes, 2016).

Referência

Agência Portuguesa do Ambiente (2018). *ENEA 2020. Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Disponível em https://apambiente.pt/_zdata/DESTAQUES/2017/ENEA/AF_Relatorio_ENEA2020.pdf

Bettencourt, A. M. (2012). Abertura. In Educação para o Desenvolvimento Sustentável (pp.11-17). Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent.pdf>

Campos, B. P. (2011). Formação de professores em serviço para a mudança no desempenho profissional. In L. Serrasina, F. Gomes, J. Rosa & J. Portela (Coords). *Formação contínua. Relatos e reflexões* (pp. 217-228). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.

CNE (2009a). *Parecer n.º 4/2009. Parecer sobre Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_4_2009.pdf

CNE (2009b). *Recomendação 5/2011. Recomendação sobre Educação para o Risco*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Pub_DR_EducParaRisco.pdf

CNE (2012b). *Recomendação 1/2012. Recomendação sobre Educação para a Cidadania*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Rec_Ed_Cidadania.pdf

CNE (2012a). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent.pdf>

CNE (2013). *Diversidade e equidade em educação*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf

CNE (2017). *Parecer 4/2017. Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_PerfilAlunos-2.pdf

CNE (2018). *Estado da Educação 2017*. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017_04-03-2019.pdf

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan. Disponível em <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.274992/page/n1>

Freitas, M. (2006). Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41: 133-147.

Gomes, C. A. (2016). Responsabilidade intergeracional e direito ao (ou dever de?) não uso dos recursos naturais. *Revista do Ministério Público*, 145: 75-99.

Grilo, E. M. (1995). Sessão de encerramento. In *Educação Ambiental* (pp. 179-183). Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/783-educacao-ambiental>

Guerra, J. & Schmidt, L. (2017). Capacitação local e processos adaptativos. O lugar dos professores no projeto ClimAdaPT.Local. *ambientalMENTEsustentable, ano XII*, vol. I, núm. 23-24: 63-73.

Jickling, B. & Sterling, S. (2017). *Post-sustainability and environmental education. Remaking education for the future*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

MacQuarrie, S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education, 3-13*, 46:3, 345-361.

MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 1-23.

Malone, K. 2008. "Every Experience Matters: An Evidence Based Research Report on the Role of Learning outside the Classroom for Children's Whole Development from Birth to Eighteen Years." Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department Children, School and Families, Wollongong, Australia. Disponível em <http://www.face-online.org.uk/docman/news/every-experience-matters/download>

Marques, R. R., Faria, J. L. & Menezes, I. (2018). Investigar com jovens na escola pública: A estratégia WC (WaterCircle) como espaço de construção coletiva do conhecimento e ação na Educação Ambiental. *Currículo Sem Fronteiras*, 18,3, 981-1002.

Marques, V. Soromenho (2012). Enquadramento da EDS. In *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 103-110). Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent.pdf>

Neilson, A. L. (2009). The power of nature and the nature of power. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14,136-148.

Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Direção Geral de Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Reis, P. & Marques, A. R. (Coord.) (2016). *As exposições como estratégia de ação sociopolítica: cenários do projeto IRRESISTIBLE*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Reis, P. & Tinoca, L. (2018). A avaliação do impacto do projeto "We Act" nas perceções dos alunos acerca das suas competências de ação sociopolítica. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(2), 214-231.

Reis, P., Galvão, C. & Batista, M. (2018). Formação contínua de professores e comunidades de prática: perspectivas da universidade de Lisboa. In A. F. Cachapuz, A. Shigunov Neto & I. Fortunato (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 257-275). São Paulo: Edições Hipótese.

Rios, C. & Menezes, I. (2017) 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!': children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, 23:10, 1402-1413.

Schmidt, L. & Guerra, J. (2013). Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: Contextos e protagonistas da educação ambiental em Portuga. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193-211.

Van Poeck, K. & Östman, L. (2018). Creating space for 'the political' in environmental and sustainability education practice: A political move analysis of educators' actions. *Environmental Education Research*, 24:9, 1406-1423.

Wilson, R. A. (1996). The development of the ecological self. *Early Childhood Education Journal*, 24 (2): 121-123.

26 de novembro de 2019. — A Presidente, *Maria Emília Brederode Santos*.

312931904