

Desenvolvimento Comunitário: das Teorias às Práticas

**Turismo, Ambiente e Práticas Educativas
em São Tomé e Príncipe**

ORGANIZADORES

Brígida Rocha Brito (Coord.)

Nuno Alarcão

Joana Marques

Ficha Técnica

Título: Desenvolvimento Comunitário: das teorias às práticas
Turismo, Ambiente e Práticas Educativas em São Tomé e Príncipe

Organizadores: Brígida Rocha Brito (Coord.); Nuno Alarcão; Joana Marques

Colaboração: Joaquim Pinto; Bastien Loloum; Ana Sofia Alarcão; Fernanda Alvim

Autores: Adelina Pinto, Ana Cristina Palos, Ana Cristina Silva, Antónia Barreto, António Guedes, António Martelo, António Rodrigues, Araceli Serantes Pazos, Arlindo de Carvalho, Bastien Loloum, Brígida Rocha Brito, Bruno Silva, Carlos Vales, Céu Teiga, Cláudia Silva, Conceição Afonso, Danilo Barbero, Drausio Annunciato, Eleutério da Assunção, Eugénia Gonçalo, Eva Vidal, F. Veloso-Gomes, Germán Vargas, Irene Nunes, Isabel Rodrigues, Isaura Carvalho, Ivanete Nardi, Joana Marques, João Martins, Joaquim Ramos Pinto, Jorge de Carvalho, Jorge Bom Jesus, Luís Mário Almeida, Luís Moita, Manuela Cardoso, Márcia Moreno, Marcela Sobral, Mariana Roldão Cruz, Maria Teresa Andresen, Mariana Carvalho, Mário Freitas, Miguel Silveira, Nora Rizzo, Nuno Alarcão, Pablo Meira, Pedro Morais, Pedro Teiga, Rafael Branco, Raquel Lopes, Rogério Roque Amaro, Rosa Madeira, Vítor Reis, Xavier Muñoz y Torrent, Yossene Santiago

Revisão: Equipa do Projecto PTDC/AFR/69094/2006, Centro de Estudos Africanos (CEA/ISCTE)

Financiamento e Apoios: FCT, CPLP, Delta

Organização do Seminário: Centro de Estudos Africanos (CEA/ISCTE); Direcção-Geral do Ambiente e Direcção de Turismo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; Associação Internacional de Investigadores em Educação Ambiental (NEREA-Investiga)

Outros Apoios no âmbito do Seminário: FCT, Fundação Luso-Americana, Fundação Calouste Gulbenkian, CEIDA, TAP Portugal, BANIF, Câmara Municipal de Lisboa, Culturália

Local: Lisboa

Ano: 2009

1.ª Edição (Janeiro 2009)

Tiragem: 400 exemplares

Capa e Maquetização: Gerpress, Comunicação Empresarial e Marketing Lda.

Edição: Gerpress, Comunicação Empresarial e Marketing Lda.
Rua Joaquim Casimiro 6, 4.º Dt.º, 1200-696 Lisboa
e-mail: gerpress@sapo.pt

Depósito Legal: 287.969/09

ISBN: 978-989-96094-0-2

Agenda21 Escolar: um projecto educativo; da responsabilidade individual ao compromisso colectivo.

Joaquim Ramos Pinto¹ (Centro de Estudos Africanos/ISCTE, Nerea-Investiga)

I. Participação social: Um enfoque educativo - ambiental

Na última década tem estado na ordem do dia a importância da participação enquanto orientação de políticas ou como processo educativo para a resolução e minimização de problemas ambientais. A inclusão do termo participação na definição de programas de desenvolvimento local, tem vindo a tornar-se um elemento básico de qualquer documento ou declaração oficial. Uma das razões para tal, é que o grande número de experiências realizado tem vindo a comprovar que os processos participativos sugerem mais êxito, portanto, melhores resultados, do que os programas excessivamente tecnocratas (Heras, 2002).

“Partilhando objectivos, experiências e responsabilidades, as pessoas e organizações estabelecem ligações que perduram para além de um projecto concreto e que podem dar lugar a redes úteis para investir em novas iniciativas pro-ambientais. A participação favorece a construção de uma comunidade viva, integradora, comunicativa respeitadora e responsável, com capacidade de dar forma ao seu futuro” fomentando, desta forma, a integração social (Heras, 2002: 14). No entanto, como refere ainda Heras (1996: 23), necessitamos de uma aprendizagem sobre participação, uma vez que “não existe o cromossoma da participação”. Com isto pretende dizer-se que, como seres sociais e sociáveis, não implica, necessariamente, que a nossa socialização nos conduza à participação social. Para que a participação possa converter-se num instrumento para a construção de uma cidadania comprometida não é suficiente o querer e poder participar, é preciso, também, saber fazê-lo. Nas três dimensões, querer, poder e saber, a educação pode ter um papel importante.

Entender os processos participativos como processos educativos perante a problemática ambiental obriga-nos a trabalhar os aspectos do processo e não para os fins. Nesta perspectiva, mais do que as leis ou imposições, são importantes novas formas de gestão democrática, as quais devem incluir a educação ambiental como potenciadora de uma nova consciência crítica e emancipadora por parte dos cidadãos.

¹ Membro da equipa de investigação do Projecto PTDC/AFR/69094/2006 financiado pela FCT, “Os Impactos do Turismo no Desenvolvimento Comunitário em África: análise de experiências insulares”, CEAI/ISCTE, coordenado por Brígida Rocha Brito, constituída por Nuno Alarcão, Joana Marques e Bastien Loloum. Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Santiago de Compostela. Doutorando em Educação Ambiental (Universidade de Santiago de Compostela). Presidente da Direcção da Associação Internacional de Investigadores em Educação Ambiental.

De acordo com Caride e Meira (2004: 10), para conseguirmos uma “formação integral e contínua de todas as pessoas, dando a cada uma delas a oportunidade de participarem activamente e de forma plena num projecto de sociedade” é necessário uma “educação capaz de suscitar mudanças nas mentalidades, atitudes, saberes, condutas, etc., que desafie pessoas e comunidades na exigência de harmonizar o seu «mundo vivido» com as modificações científicas, tecnológicas, económicas, culturais, ambientais, etc., nas quais se expressa a modernidade tardia ou avançada – segundo o olhar mais ou menos crítico – com todas as suas variantes pós-modernas, incluindo o «mundo por viver».”

Neste contexto enquadrado por “compromissos explícitos com a integridade dos sistemas ecológicos e construção de um mundo mais justo, ético e com harmonia, situa-se a educação ambiental como proposta e resposta educativa para um desenvolvimento que prevê um presente/futuro sustentável; (...)”. “A educação ambiental, cremos, é uma oportunidade, entre outras, para que seja exequível assentar a educação e a sociedade sobre novas bases filosóficas, epistemológicas e antropológicas: criadora e impulsionadora de novos pontos de vista e estratégias no diálogo educação-ambiente, inspiradora de novos conteúdos e métodos pedagógicos, geradora de iniciativas solidárias e de responsabilidades partilhadas, promotora de coesão e integração social, garante de direitos e liberdades cívicas, possibilitando uma ética ecológica biocêntrica, etc.” (Caride e Meira, 2004: 12,16-17).

Se a educação tem como finalidade contribuir para o exercício da cidadania e para o espírito crítico dos cidadãos, dando-lhes a possibilidade de melhorarem a qualidade do nosso domicílio da vida, de acordo com Sauv  (2003), e, se por outro lado, como refere Meira (2000), a melhoria da qualidade de vida de uma comunidade depende tanto da restauração das capacidades sociais, económicas, políticas e culturais potencializadoras do desenvolvimento endógeno, como da compreensão e do manejo das possibilidades e dos limites que estabelece o ambiente para garantir a satisfação adequada das necessidades básicas a médio e longo prazo é importante que as políticas educativas se enquadrem em marcos estratégicos integrais devendo contemplar a dimensão educativo-ambiental como um dos seus principais eixos transversais.

Constituindo a comunidade educativa um modelo simplificado da sociedade é o local privilegiado para promover uma educação para a cidadania ambiental² e, consequentemente, um lugar de referência para o desenvolvimento de estratégias que promovam o respeito pelos princípios da sustentabilidade local, no âmbito da comunidade educativa, devendo ter em conta as solicitações do exterior onde as crianças e os jovens começam a definir as suas orientações e áreas de intervenção. Deve a escola, desta forma, apelar para

2 Cf. os Decretos-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, nº 286/1989, de 29 de Agosto e o Despacho 142/ME/90.

uma intervenção crítica por parte dos jovens e apelar para a aplicação dos princípios da Agenda21 em contexto escolar. (Pinto e Meira, 2003)

Refere, ainda, Ruivo (2002), citando Friedman (1996), que a criação de redes em contexto local poderão beneficiar o desenvolvimento de uma política social mais autónoma numa perspectiva de *empowerment*, em que o poder deixa de estar centralizado num órgão representativo e passa pela participação e cidadania dos sujeitos e comunidades envolvidas, do que a eles diz respeito. Nesta perspectiva, democracia participativa não significa que nos encontramos perante a capacidade de descentralizar os serviços mas sim descentralizar a tomada de decisão e a respectiva capacidade executiva. Desta ideia resulta a necessidade de se trabalhar com as pessoas as capacidades de decidir e executar.

2. Do compromisso Municipal ao compromisso escolar

Reconhecendo a necessidade urgente de se criarem compromissos (ambientais, sociais, culturais, económicos) que sejam assumidos pelos órgãos de gestão das escolas e pelos agentes sociais e políticos, representativos a nível do município, tem-se verificado em Portugal a aplicação da Agenda 21 em contexto escolar apesar, ainda, de uma forma muito tímida. Os compromissos, assumidos pelas autarquias e escolas que avançam para um processo de Agenda21 Escolar (A21E), pressupõem que todos os cidadãos, entidades públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais, incorporem e fomentem estratégias inovadoras de sustentabilidade e decidam que acções, aplicadas no contexto educativo, se comprometem realizar para melhorar o modelo de vida da comunidade educativa e que contribuam para a sustentabilidade da mesma. Propõe-se, desta forma, a criação de uma estrutura organizativa que possa criar as bases de apoio sólido à implementação da A21E e possa igualmente dar respostas às necessidades de todos os agentes sociais envolvidos e, de acordo com os princípios da Agenda21, o fortalecimento do papel de grupos principais, tais como: mulheres, jovens, ONGs, sindicatos, comunidade científica, grupos minoritários.

O Fórum Permanente da A21EA é constituído por organizações e indivíduos da comunidade educativa que reúne duas vezes ao ano para identificar prioridade e legitimar a acção ao nível das políticas do município. Por outro lado avaliará a implementação das medidas que tiveram como base um processo de decisão democrática. A Coordenação Executiva, constituída por representantes da autarquia, ONG e Escolas, tem um papel importante na coordenação e operacionalização das acções ao nível municipal. Terá um papel importante na articulação de actividades de intercâmbio e na assessoria aos projectos escolares ou de agrupamento. As Mesas Permanentes da A21EA, compostas por grupos de actores da comunidade educativa terão funções específicas de acordo com orientações

do Fórum Permanente ou de acordo com necessidades sentidas para assegurar áreas de actuação e funcionamento, como por exemplo: acompanhamento e avaliação; dinamização e coordenação de círculos de estudo; promoção de acções de formação de acordo com as necessidades sentidas pelos diferentes grupos da comunidade educativa: professores, alunos, auxiliares e pessoal administrativo, alunos e outros; integração social de grupos minoritários, implicando-os no processo.

As Comissões de Trabalho são grupos, também constituídos por actores da comunidade educativa, com actividade autónoma para dar respostas a necessidades ou interesses de colectivos, apoio a projectos ou articulação com a comissão executiva para acções de intercâmbio, comunicação e difusão, tais como: o fórum infantil; a Assembleia de Jovens; comunicação (Folha informativa); a Rede Municipal da Agenda21 Escolar (lista de discussão); e outros por sugestão do Fórum Permanente.

A implicação dos órgãos de gestão das escolas tem especial relevância neste processo que deve levar a repensar a filosofia ambiental da Escola, assumindo compromissos, através de linhas orientadoras no projecto educativo, de forma a tornar possíveis as melhores soluções sócio-ambientais no contexto escolar e meio envolvente, em primeiro lugar, pelo papel que desenvolvem a nível do conhecimento e compreensão da realidade e, por outro lado, porque a comunidade educativa constitui, como já referido, um modelo simplificado de sociedade no qual é possível avaliar processos e soluções em pequena escala. A escola é um lugar privilegiado onde se pode promover e experimentar estratégias que tenham, em si mesmas, um extraordinário valor educativo para viver de acordo com os princípios de sustentabilidade.

3. Por uma comunidade educativa crítica e (des)construtiva

Por sua vez Costa (2003) apresenta-nos os pressupostos teóricos que têm como requisitos a participação, a estratégia e a liderança, na construção de projectos educativos nas escolas. “A valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades como autor do seu próprio destino, as exigências sociais de criatividade e de inovação, os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro dos limites previsíveis transformaram o projecto em símbolo da modernidade e os projectos numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade.” (Costa, 2003)

Também na educação, em geral e, nas escolas em particular, a metodologia de projectos tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e de realização de diversas actividades em distintos níveis do seu funcionamento. Para isso, tornou-se fundamental o progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos (tendo

como parceiros imprescindíveis os restantes membros da comunidade educativa: auxiliares da acção educativa e pessoal administrativo, pais, representantes do poder local, representantes da sociedade civil nomeadamente associações locais e sector económico) devem assumir uma postura crítica, criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas. Estamos a reportar-nos a um modelo pedagógico que reconhece que o aluno é co-construtor do seu processo de aprendizagem, a uma concepção do professor que, como profissional, assume-se como agente de inovação e mudança, e as escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão.

Na realidade portuguesa, as escolas, comunidade educativa, contam com uma diversidade de iniciativas, actividades e programas de acção que se apresentam sob a designação de projectos. Estes poderão ser ao nível da intervenção de toda a escola, o projecto educativo de escola, ou de âmbito sectorial ou temático, o projecto pedagógico, e que, por sua vez, podem ser da turma ou da disciplina, podem ter uma abrangência interdisciplinar ou transversal cruzando diversas valências e intervenientes da escolas, podendo situar-se entre os projectos de diferenciação pedagógica ou de currículos alternativos, até projectos de intervenção comunitária, onde, em muitos casos, surgem os projectos de educação ambiental.

Dada a necessidade de articulação entre os projectos pedagógicos e os projectos educativos de escola, consideramos oportuna a forma como Costa (2003) nos apresenta os pressupostos teóricos que têm como requisitos a participação, a estratégia e a liderança, na construção de projectos educativos de escola, de forma a tornar a escola autónoma, participada e localmente integrada.

4. Finalidades da Agenda21 Escolar (A21E)

A A21E deve constituir um plano de acção estruturado, não devendo ser um conjunto de acções desarticuladas, e muito prático orientado para a resolução dos problemas sócio-ambientais da comunidade educativa, de acordo com as prioridades definidas no âmbito do diagnóstico efectuado. A A21E deve ter como base problemas identificados a nível local e não problemas distantes, reflectindo, naturalmente, que esses problemas poderão traduzir-se em problemas globais ou poderão ser resultado de outros problemas globais. A A21E deve implicar os diferentes actores sociais, co-responsabilizando-se no processo de construção da sustentabilidade a nível local. A A21E deve promover o respeito pelos princípios de sustentabilidade, devendo ter em conta as solicitações do exterior onde as crianças e os jovens começam a definir as suas orientações e áreas de intervenção. Deve a escola, desta forma, apelar para uma intervenção crítica por parte dos jovens e apelar para a aplicação dos princípios da A21 em contexto escolar.

5. Fases da Agenda21 Escolar

1. Fase de Planeamento / Operacionalização³

No processo de implementação da Agenda21 Escolar, considera-se importante uma fase de planeamento que consiste, num primeiro período, promover a discussão e participação, onde o maior número de actores sociais representativos das comunidades educativas devem intervir, definindo as linhas estratégicas e o rumo que deverá ser assumido a nível político pela autarquia e pelos órgãos de gestão das escolas, de forma a poderem dar respostas a projectos no âmbito da aplicação da Agenda21 a nível local e em contexto escolar. Num segundo período desta fase é necessário amadurecer, consolidar e sistematizar todo o trabalho de pesquisa e documental criado a partir da participação de todos os intervenientes, de forma a criar uma estrutura sólida capaz de dar as respostas adequadas e oportunas às escolas, comunidade educativa, comunidade científica, aquando da implementação do Plano de Acção.

Este é um projecto de investigação-acção em que, como afirmam Caride e Meira (1995: 138) insiste-se em que são precisas perspectivas metodológicas que captem as realidades educativas na sua complexidade, tal qual como se apresentam, com todas as suas particularidades e concreções, evitando formulações simplificadoras, abstractas e intelectualizadas. Neste sentido, considera-se que a mesma complexidade da educação deverá propiciar a complementaridade dos paradigmas, favorecendo a integração de diversas estratégias e procedimentos de investigação com o objectivo de obtenção de graus de abertura e de uma pluralidade conformes com a caracterização das próprias realidades educativas.

2. Fase de Implementação⁴

Motivação

Suscitar o compromisso e participação da comunidade educativa.

Reflexão

Repensar a filosofia ambiental da Escola / Agrupamento de Escolas.

Diagnóstico

Identificar problemas ambientais e elaboração de um diagnóstico ambiental em diferentes aspectos da vida escolar: conteúdos, metodologia, contexto; Diagnóstico do clima social da Escola; Diagnóstico dos aspectos físicos e funcionais da Escola.

³ Não pense aplicar uma Agenda 21 Escolar sozinho nem, tão pouco, amanhã.

⁴ Baseado na Agenda21 Escolar de Barcelona

Plano de Acção

Elaboração e desenvolvimento de um plano de acção: Definir prioridades de acordo com os problemas identificados e tendo em conta o âmbito das suas abordagens no âmbito dos conteúdos curriculares, estratégias de ensino, exequibilidade, etc.

Alguns aspectos a serem considerados na estrutura do plano de acção: objectivos; benefícios esperados; recursos humanos; recursos materiais; recursos financeiros; oportunidades / dificuldades; calendarização; etc.

Avaliação

Avaliação do processo (por cada fase) e resultados, tendo em conta a participação, a gestão e o currículo.

6. A participação como garante de processos democráticos na educação

A análise de alguns estudos sobre a efectividade da participação, levada a cabo por diferentes autores, e os resultados do trabalho de investigação desenvolvido por Ramos Pinto (2004) mostram que os processos educativos e os princípios do sustentabilidade local são tanto mais explícitos quanto mais se implicam os actores-chave (pessoas e entidades que têm interesses legítimos) no planeamento e na execução dos projectos. Esta apreciação é essencialmente visível onde se requer uma alteração fundamental no comportamento da comunidade para que se possam atingir os objectivos previstos. Nestes casos, a participação alimenta um processo que facilita o desenvolvimento de sociedades sustentáveis e a consolidação da democracia no mundo. Os benefícios da participação dos diferentes actores sociais compreendem novos desafios por parte dos órgãos de gestão autárquica e da escola e contribuem para:

- a afirmação do valor intrínseco da participação e o reforço da legitimidade dos processos e dos resultados das políticas educativas;
- o aumento do sentido de apropriação dos interessados pelos programas de educação ambiental, assim como a sua disposição para partilhar custos e manter os benefícios;
- melhor planeamento, maior eficiência e conhecimento do problema a partir dos interesses e ideias do maior número de interessados;
- melhor conexão entre as capacidades humanas e os investimentos ao nível dos recursos físicos, materiais e financeiros;
- maior transparência, mais responsabilidade e funcionamento mais ágil das instituições;
- maior fluxo de informação e de contributos nos processos de tomada de decisão;

- equidade e maiores benefícios para as pessoas de escassos recursos e grupos minoritários;
- fortalecimento das capacidades dos agentes como consequência do seu envolvimento nos processos de políticas de ambiente e educação ambiental.

Os novos desafios devem entender a participação como um processo educativo que contemple o trabalho tanto para a construção do percurso como para o benefício de determinados fins. Mais do que a imposição de Leis, normativas ou comportamentos, é importante o estabelecimento de novas formas de redes que estabeleçam relações entre o estado, sociedade civil e poder local. Assim, uma política educação que compreenda uma Escola Democrática requer que se entenda o processo participativo como exigência à colocação em prática das relações simétricas e horizontais entre os actores sociais e da consideração das suas percepções, vivências e representações do próprio processo.

7. Considerações Finais

Apesar de todo o empenho e compromisso das Organizações Não Governamentais e algumas autarquias, não se tem verificado, por parte dos governos sucessivos dos últimos anos, em Portugal, e do Ministério da Educação, em particular, um empenho efectivo e um compromisso para a criação de condições que favoreçam a implementação da Agenda21 Escolar, quer seja através da política educativa ou de programas de apoio financeiro a projectos escolares de Educação Ambiental. Por outro lado, a implicação dos órgãos de gestão das escolas tem especial relevância neste processo que deve levar a repensar a filosofia ambiental da escola, assumindo compromissos, através de linhas orientadoras no projecto educativo, de forma a tornar possíveis as melhores soluções sócio-ambientais no contexto escolar e meio envolvente; em primeiro lugar pelo papel que desenvolvem a nível do conhecimento e compreensão da realidade e, por outro lado, porque a comunidade educativa constitui um modelo simplificado de sociedade no qual é possível avaliar processos e soluções em pequena escala. Se a educação tem como finalidade contribuir para o exercício da cidadania e para o espírito crítico dos cidadãos, dando-lhes a possibilidade de melhorarem a sua qualidade de vida, é importante que os programas educativos e projectos curriculares se enquadrem em marcos estratégicos devendo contemplar a dimensão ambiental e educativo-ambiental como um dos seus principais eixos transversais. “A melhoria da qualidade de vida de uma comunidade depende tanto da restauração das capacidades sociais, económicas, políticas e culturais para potenciar o desenvolvimento endógeno, como da compreensão e do manejo das possibilidades e dos limites que estabelece o ambiente para garantir a satisfação adequada das necessidades básicas a médio e longo prazo” (Cartea, 2000).

Bibliografia

- CARIDE, J. A., MEIRA, P.A. (1995). “A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa”, in DIAS, A.(org). Novas metodologias em educação. Porto, Porto Editora.
- CARIDE, J. A. e MEIRA, P. A. (2004). Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano. Instituto Piaget, Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1993). Actas do colóquio sobre educação ambiental. Lisboa, CNE.
- Constituição da República Portuguesa (2003). As 6 versões após o 25 de Abril. Porto, Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de Agosto, institucionalização da Área-Escola.
- Despacho 142/ME/90, plano de concretização da Área-Escola e respectivo modelo organizativo.
- EVANGELISTA, J. (1992). Razão e Provir da Educação Ambiental. Lisboa, INAMB.
- Lei de Bases do Ambiente, Lei n.º 11/87 de 7 de Abril.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- MEIRA, P. (2000). La educación ambiental, en el escenario de la globalización, in Actas Nuevas Propuestas para la acción. Reunión internacional de expertos en educación ambiental. Xunta de Galicia, UNESCO.
- RAMOS-PINTO, J. e MEIRA, P. (2003). “Educación Ambiental y Diversidad Cultural - Procesos de participación social en la Agenda21 Escolar como estrategias para la Sostenibilidad”, CD-ROM, Actas do IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Centro de Congresos de Habana.
- RAMOS-PINTO, J. (2004). “Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções” in Educação, Sociedade & Culturas. Porto. 21.
- RAMOS PINTO, J. (2006). “De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos” in AmbientalMente Sustentable, Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental. Corunha. Volume 1, números 1 e 2.
- SAUVÉ, L. e ORELLANA, I. (2003). A formação continuada de professores em educação ambiental: A proposta do EDAMAZ in SANTOS, J.E. e SATO, M.. A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. Rima Editora. Brasil.
- TEIXEIRA, F. (2003). Educação Ambiental em Portugal: etapas, protagonistas e referências básicas. Lisboa, LPN.