

Participação de uma comunidade educativa na educação ambiental de uma comunidade local

Courela, C & César, M.

Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências
conceicaocourela@yahoo.com & macesar@fc.ul.pt

Introdução

Entendemos a comunidade educativa como um elemento fundamental na Educação Ambiental (EA) e na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da comunidade social envolvente. Num curso do 3º ciclo do ensino básico recorrente (educação de adultos), enquanto docentes da área curricular de EA, promovemos a realização de diversos trabalhos de projecto que contribuirão, e continuam a contribuir, para a EA e a EDS da comunidade educativa e da comunidade social envolvente.

Quadro de Referência Teórico

Ao assumir-se como signatário da Agenda 21, aprovada na Conferência do Rio de Janeiro, de 1992, Portugal assume o compromisso de contribuir para a inversão das tendências político-culturais e financeiro-económicas dominantes na sociedade ocidental e conducentes a um mundo claramente insustentável (Melo, 1998). Como se reconhece na Agenda 21, na primeira área do seu Programa, é imprescindível a “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável” (p. 1), estabelecendo-se, no objectivo 36.4, ponto c, o propósito de “Lutar para facilitar o acesso à educação sobre meio ambiente e desenvolvimento (...) desde a idade escolar primária até à idade adulta em todos os grupos da população” (p. 2).

A educação de adultos, designadamente na sua vertente escolar, correspondente ao 3º ciclo do ensino básico recorrente, pode constituir um espaço/tempo propício ao desenvolvimento da EA e da EDS (Courela & César, 2003, 2004, 2005). Para o efeito, é essencial que a escola evolua, no sentido da construção de uma comunidade educativa, tendência que, segundo Macedo (1991), se tem vindo a acentuar, desde finais da década de sessenta, nos países com sistemas educativos centralizados, como é o caso do sistema português. A comunidade educativa corresponde a um “grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas, com uma dinâmica própria” (p. 128). É nesta comunidade que se desenvolvem as inter-relações necessárias ao desenvolvimento da acção educativa, que se pretende inclusiva (Ainscow, 1991, 1999) e capaz de proporcionar o sucesso a jovens e adultos em risco de exclusão escolar e/ou social. A constituição de uma comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), na escola, pode facilitar a inclusão e o sucesso académico destes alunos (Courela & César, 2003, 2004,

2005), criando condições para que estes se constituam agentes de sensibilização/educação para a sustentabilidade de sectores da comunidade educativa e da comunidade social envolvente (Roth, 2003). Neste contexto, entendemos como comunidade social envolvente, as diversas entidades da comunidade local, públicas e privadas, colectivas ou individuais, passíveis de serem abrangidas pelas acções de EA e EDS desenvolvidas pelos alunos que constituem a comunidade de aprendizagem.

Metodologia

Projecto de investigação

Esta investigação inclui-se no projecto *Interacção e Conhecimento*, que estuda e promove as interacções sociais na sala de aula, designadamente através do trabalho colaborativo e do trabalho de projecto. Enquanto docentes da área curricular de EA, numa turma de um curso de currículo alternativo ao Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC), que decorreu do ano lectivo de 2000/2001 a 2002/2003, desenvolvemos um projecto de investigação-acção seguido de dois anos de *follow up* aos participantes no estudo. Recorremos a uma metodologia qualitativa e interpretativa, de inspiração etnográfica. Apresentamos um estudo de caso sobre alguns contributos de trabalhos de projecto realizados colaborativamente pelos alunos deste curso, para a EA e a EDS de sectores da comunidade educativa e da comunidade social envolvente.

Participantes no estudo

Participaram neste estudo os sete alunos da turma, seis do género feminino e um do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos (à data de início do curso), a professora de EA, os professores do conselho de turma, uma técnica do Espaço de Pesquisa Ambiental (EPA) da Divisão de Ambiente da Câmara Municipal do Seixal (CMS), crianças, educadoras e monitoras de jardins de infância e centros de Actividades de Tempos Livres (ATL) dos concelhos de Seixal e Sesimbra, alunos e professores de escolas do 1º e 2º ciclos de ambos os concelhos.

Instrumentos de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados, recorremos à observação participante (áudio e/ou vídeo gravada), entrevistas, técnicas de inspiração projectiva e análise documental.

Procedimentos

Os alunos realizaram vários trabalhos de projecto que começaram por ser apresentados na escola e que se disseminaram por diversas instâncias da comunidade educativa e da comunidade social envolvente. Destacamos o trabalho de projecto: *Aprender a separar para mais tarde reciclar*, que decorreu no terceiro período do ano lectivo de 2000/2001. No âmbito deste trabalho de

projecto foi redigido um texto dramático. O texto foi dramatizado com o recurso a fantoches, contando a turma com a colaboração de uma professora de arte dramática, que nesse ano se encontrava na escola. Posteriormente, foi efectuado o registo de Direito de Autor do texto, na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, em nome dos alunos e dos professores que colaboraram no projecto. Desde o ano lectivo de 2001/2002 o texto tem sido dramatizado por alunos da turma, pela professora de EA e por outros docentes. O público-alvo tem incluído crianças do jardim de infância ao 2º ciclo, bem como os adultos que as acompanham (professores, educadoras, monitoras e auxiliares da acção educativa).

Resultados

Aprender a separar para mais tarde reciclar

A investigadora, ou outros docentes a quem o texto tem sido cedido, apresentam o texto dramático às educadoras e/ou professores, de forma que a representação seja incluída na planificação anual de actividades lectivas. No dia da representação, uma das alunas do curso introduz a peça explicando às crianças como surgiu o trabalho e estabelecendo um diálogo informal, no qual as crianças têm oportunidade de exprimirem as suas ideias e dúvidas acerca da separação e tratamento dos resíduos sólidos urbanos (RSU). A peça compõe-se de dois actos. No primeiro acto, a propósito de uma situação do quotidiano, duas crianças estabelecem um diálogo acerca da separação dos RSU, tendo em vista a reutilização e a reciclagem. O segundo acto decorre junto de um conjunto de quatro ecopontos que entram em diálogo com as personagens, aprovando ou corrigindo a deposição que estas fazem dos RSU. No final, as duas personagens e os ecopontos cantam um pequeno poema sobre a importância da adequada separação, reutilização e reciclagem dos RSU para a preservação da natureza.

Durante a peça as crianças mantêm-se extremamente atentas, aspecto destacado por várias educadoras e também observado por nós, nas diversas representações. As crianças estabelecem uma relação de empatia com os dois fantoches, procurando ajudar a personagem menos esclarecida a corrigir os seus erros; no final da peça é frequente as crianças irem cumprimentar os fantoches e observarem os cenários e o biombo com grande curiosidade. Depois da representação, as crianças colocam questões e respondem prontamente às questões que lhes são colocadas pelos elementos do projecto que fizeram a apresentação, pelas professoras ou pelas educadoras.

Após esta fase, são solicitadas tarefas de inspiração projectiva, às crianças e aos adultos. Os trabalhos que as crianças produzem após a representação – textos e desenhos – constituem evidências empíricas da apropriação da mensagem do texto, mostrando que as crianças sabem distinguir os diferentes ecopontos e os RSU que devem ser colocados em cada um. Constatamos,

ainda, a mobilização/desenvolvimento de competências complexas, por parte das crianças, indispensáveis ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos conducentes a vivências mais sustentáveis. Efectivamente, quando contactadas posteriormente, as crianças mostram recordar-se da peça de fantoches e frequentemente relatam mudanças nos comportamentos próprios e nos do seu núcleo familiar o que, a nosso ver, evidencia o papel das crianças como agentes activos na EA e na EDS da comunidade em que se inserem (Uzzel, Fontes, Jensen, Vognsen, Uhrenholdt, Davallon, & Kofoed, 1998). Estes comentários são corroborados pelos relatos que as educadoras nos fazem acerca de conversas informais que têm com os encarregados de educação das crianças e em que estes descrevem as mudanças de comportamento verificadas no quotidiano do agregado familiar no que respeita à separação e correcto encaminhamento dos RSU, em resultado da acção pedagógica das crianças.

Para procurarmos conhecer o significado educativo que os professores, educadoras e monitoras atribuem à dramatização na EA e EDS das crianças e comunidade social envolvente, solicitamos-lhes que efectuem uma técnica de inspiração projectiva: completar livremente a seguinte frase: Com esta peça de fantoches, as crianças podem ... A título de exemplo, apresentamos um excerto do texto produzido por uma educadora, em que são referidas diversas capacidades e competências que as crianças podem desenvolver com o envolvimento nesta actividade:

“Quer no Jardim de Infância, quer em casa, as crianças podem: melhorar e aumentar conhecimentos, criar hábitos mais correctos, confrontá-los com outras vivências, desenvolver as capacidades de observação, pesquisa, representação e tantas outras.

Com esta peça as crianças podem « Imaginar um mundo melhor »” (aspas no original).

Nos textos que temos recebido e nas conversas informais com educadoras e professores estes salientam, entre outros aspectos, a adequação da mensagem do texto às crianças, o interesse suscitado pelos fantoches e o impacte desta actividade de EA e EDS na actuação das crianças, nas suas atitudes e comportamentos em relação aos RSU na escola/jardim de infância, bem como através da sua influência nos pais, outros familiares, amigos e vizinhos. A riqueza de evidências empíricas que temos observado nas numerosas representações já efectuadas permite-nos considerar que a participação das crianças na representação da peça e actividades subsequentes constitui uma actividade de EA e EDS com um carácter experiencial pois, como afirmam Heimlich e Dandi (2002), as crianças desenvolvem uma actividade estruturada, em que cada uma tem a oportunidade de se envolver na experiência de aprendizagem, discutindo-a com o grupo e podendo, mais tarde, generalizar a experiência a outras situações, aplicando os conhecimentos apropriados no seu quotidiano.

Considerações Finais

Este caso ilumina os contributos de um grupo de adultos de um curso do ensino recorrente para a EA e a EDS da comunidade em que se inserem e, paralelamente, evidencia a importância da colaboração entre a escola e outras instâncias da comunidade educativa e da comunidade social envolvente para a implementação de projectos que possam contribuir para a EA e a EDS dos cidadãos (Pyrovetsi, 2003). A dinamização da comunidade local pela comunidade educativa, em prol do ambiente é, seguramente, uma das vias que pode conduzir a comunidades mais sustentáveis.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Conferência do Rio de Janeiro (1992). *Agenda 21, Capítulo 36: Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento* (pp.1-12).
In: <http://www.bdt.fat.org.br/publicacoes/politica/agenda21/capitulo36>, acedida a 23 de Dezembro de 2005.
- Courela, C., & César, M. (2003). Educação ambiental na formação de adultos: um contributo para a aprendizagem da cidadania. In C. Sousa, & M.M.C. Ricardo (Eds.), *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate, contextos, questões e perspectivas* (pp. 263-276). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Courela, C., & César, M. (2004). Adult education and development of environmental literacy: contributions of a project of pedagogic innovation. In W. Leal Filho, & M. Littledyke (Eds.), *International perspectives in Environmental Education* (pp. 209 - 222). New York: Peter Lang Scientific Publishers.
- Courela, C., & César, M. (2005). Atelier imaginar, reutilizar, reciclar: percursos educativos de adultos numa comunidade de aprendizagem. In J.B. Duarte, & D. Franco (Eds.), *Formar professores para que escola? Teorias e práticas* (pp. 107-132). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Heimlich, J.E., & Dandi, S.S. (2002). Making the experience of environmental education experiential. In J.E. Heimlich (Ed.), *Environmental education, a resource handbook* (pp. 27-30). Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macedo, B.S.F.F. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4,(2-3), 127-139.
- Melo, A (1998). Comunidade educativa e parcerias para o desenvolvimento sustentável (conto de ficção pedagógica, ou talvez não...). *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4 – Nova Série, 141-148.
- Pyrovetsi, M. (2002). Involving local community in education for a sustainable environment. In Mediterranean Information Office for Environment, Culture and Sustainable Development (MIO-ECSDE) (Ed.), *Environmental education, the Mediterranean perspective: proceedings of the meeting* (pp. 99-104). Atenas: MIO-ECSDE.
- Roth, W.-M. (2003). *Contradictions in "Learning Communities"*.
In <http://www.Educ.univ.ca/faculty/mroth/conferences/CONF2003>.
- Uzzel, D., Fontes, P.J., Jensen, B.B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Davallon, J., & Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.