

IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

22 a 24 de setembro de 2010

Laranjeiras-SE/Brasil



IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657

UM ENCONTRO CONTEMPORÂNEO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cae Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos (cae_jah@hotmail.com)¹

Resumo

O acontecimento ambiental é um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, e a educação ambiental sem dúvida ocupa um lugar central nas pautas educacionais por todo o mundo. No entanto, podemos afirmar que, na grande maioria dos casos, a realidade escolar ainda encontra-se muito distante dos ideais de uma educação para a sustentabilidade, principalmente na educação infantil. Nesse sentido, o objetivo desse ensaio, resultado de pesquisa teórica, é destacar as importantes sinergias possíveis entre a educação ambiental e a educação infantil na contemporaneidade. Para tanto, o texto foi organizado em três partes: a primeira traz um breve histórico conceitual da educação ambiental; a segunda sua inserção na educação infantil; e as considerações finais, com possíveis alcances da sinergia entre a educação infantil e a educação ambiental.

Palavras chave: educação infantil; educação ambiental; pedagogia freiriana.

Abstract

The environment is one of the most debated issues in contemporary life, and environmental education undoubtedly occupies a central place in educational agendas worldwide. However, we can say that, in most cases, the reality of school is still far from the ideals of education for sustainability, especially in early childhood education. Hence, the aim of this paper, resultant of a theoretical research, is to highlight important possible synergies between environmental education and early childhood education in contemporary times. Thus, the text was organized into three parts: the first provides a brief conceptual history of environmental education; the second its inclusion in early childhood education; and the final considerations, bringing some thoughts on the synergy between early childhood education and environmental education.

Keywords: early childhood education; environmental education; Freire's pedagogy.

Introdução

O acontecimento ambiental é um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, e a educação ambiental sem dúvida ocupa um lugar central nas pautas educacionais por todo o mundo. No entanto, podemos afirmar que, na grande maioria dos casos, a realidade escolar ainda encontra-se muito distante dos ideais de uma educação para a sustentabilidade, principalmente na educação infantil.

Nesse sentido, o objetivo desse ensaio, resultado de pesquisa teórica, é destacar as importantes sinergias possíveis entre a educação ambiental e a educação infantil na contemporaneidade. Para tanto, a primeira parte do texto traz um breve histórico conceitual da educação ambiental. Compreendendo as diversas mudanças que culminaram na construção das concepções contemporâneas da educação ambiental, analisaremos, na segunda parte do texto, sua inserção na educação infantil. Finalmente, nas considerações finais, serão discutidos possíveis alcances da sinergia entre a educação infantil e a educação ambiental.

Breve histórico conceitual da educação ambiental

Você pode tirar o menino da selva, mas não a selva do menino.
(padrasto de Mogli, na animação da Walt Disney “Mogli: o menino lobo 2”)

O conceito de educação ambiental surge, em meados dos anos sessenta, em meio à crescente capacidade de exploração dos recursos naturais, ao avanço do conhecimento científico e à ampliação do movimento ambientalista, “como resultado de uma onda universal de preocupação em preservar e restaurar o meio violentamente agredido” (RUFFINO, 2003, p.5), ou seja, carregando em sua raiz conceitual uma definição fundamentalmente preservacionista. Como resultado dessa “onda ambientalista”, nas décadas seguintes vários encontros, conferências, congressos e seminários por todo o mundo se propuseram a discutir a temática, consequentemente atribuindo, especialmente pela redação de novos documentos, diferentes significados ao conceito de educação ambiental.

Podemos destacar, por exemplo, a “Carta de Belgrado”, redigida em 1975 na “Conferência de Belgrado”. Esse documento decretou parâmetros para uma nova ética global pelo crescimento econômico com *controle* ambiental, uma ética de “erradicação das causas da pobreza, fome, analfabetismo, poluição, exploração e dominação” (RUFFINO, 2003, p.6). Outro ponto de destaque foi o reconhecimento da importância da escola para o

desenvolvimento da educação ambiental em caráter interdisciplinar, porém, por meio de uma educação individualista e comportamentalista, centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, buscando a transformação da sociedade pelo resultado da soma de seus indivíduos transformados, processo que “[...] não tem sido capaz de causar transformações significativas na realidade socioambiental” (VIÉGAS; GUIMARÃES, 2004, p.58).

Essa perspectiva de transformação da realidade pelo indivíduo transformado, ou seja, com um foco de ação no resultado, é uma visão simplista, pois reduz uma realidade que é complexa. Simplista, pois, ao restringir a responsabilidade dos problemas socioambientais à ignorância do indivíduo e de suas atitudes “ecologicamente incorretas”, desconsidera a responsabilidade de toda a dimensão pública e política na gênese desses problemas (LAYRARGUES, 2003; CARVALHO, 1995).

Simplista, pois desconsidera a importância no movimento de transformação do sujeito inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental, e que são nas relações intrínsecas a esse processo que ocorrem o aprender e o ensinar da formação para uma cidadania não individualizada, e que se exerce, como aprendizagem, no movimento do coletivo. Guimarães (2004) denomina esse movimento de transformação da realidade socioambiental que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania de “movimento coletivo conjunto”, nomenclatura que, apesar de parecer redundante (coletivo conjunto), objetiva reforçar a idéia de um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia, e não um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva. “Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação” (CARVALHO, 2004, p.20).

Em 1977, em Tbilisi (Geórgia, ex-URSS), durante a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, foi elaborada uma definição de educação ambiental que serviu de sustentação para essa visão mais crítica da realidade socioambiental, instituindo esse momento como um dos mais importantes na história conceitual da educação ambiental, definindo-a como:

Processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Ed. Ambiental também está relacionada com a prática de tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Além do reconhecimento das relações natureza-sociedade, o evento reforçou a importância do caráter interdisciplinar da educação ambiental, e delineou como seus principais objetivos a consciência do meio ambiente global e a sensibilização pelas questões ambientais, além da aquisição de conhecimentos pela diversidade de experiências, a incorporação de valores de interesse e preocupação em relação ao meio ambiente, juntamente com o compromisso de mudanças comportamentais associadas a esses valores, e a evolução das habilidades práticas para uma participação ativa na preservação e solução dos problemas ambientais, juntamente com a possibilidade de colocar em prática essas habilidades (DIAS, 1992).

Como consequência dessas orientações, surge uma corrente de educação ambiental que compreende a importância de formar cidadãos que entendam e incorporem os problemas de seu ambiente, e que ajam ativamente e criticamente frente a esses problemas, uma educação ambiental que busca superar a visão “ecológico-preservacionista”, uma vertente “sócio-ambiental” da educação ambiental (MEDINA, 1997). Importante ressaltar que, apesar da força que essa vertente ganhou desde os anos 1980, não é exagero afirmar que as práticas alicerçadas na educação ambiental preservacionista são predominantes ainda hoje, dentro e fora da escola.

Em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil), acontece a “Conferencia das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento”, resultando na elaboração da Agenda 21 (entre outros documentos), um programa de ações que objetiva promover, globalmente, uma nova forma de prática ambiental: a educação ambiental para a sustentabilidade, ou seja, uma educação ambiental baseada nos princípios do desenvolvimento sustentávelⁱⁱ.

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado no Encontro da Sociedade Civil (Fórum Global), explicita os princípios para essa educação ambiental: crítica e inovadora, individual e coletiva, que, socialmente orientada, mas centrada no(a) educando(a), busca o desenvolvimento íntegro do indivíduo, objetivando a participação ativa desse sujeito em busca da transformação social. Uma educação ambiental interdisciplinar, que, por uma perspectiva holística, relaciona ser humano, natureza e universo, buscando, nessas relações, pela atuação consciente e pelo diálogo, a solidariedade, a igualdade, o respeito e valorização pelas diversas culturas, etnias e sociedades. O(A) educador(a), enquanto educador(a), assume-se, na impossibilidade de sua neutralidade política, no compromisso com a transformação, e, pela ênfase no aprender, busca a emancipação, o engajamento, a participação do(a) educando(a), criando novos estilos de

vida, desenvolvendo consciências éticas, trabalhando pela democratização dos meios de comunicação (LEONARDI, 1997).

Esses pressupostos tornaram-se muito relevantes para a educação ambiental, que, partindo de um enfoque crítico e holístico, assume como objetivo buscar os valores que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, aptos a tomar decisões e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade sustentável, que, segundo Ruscheinsky e col., pode ser definida como:

[...] a que vive e se desenvolve integrada à natureza, considerando-a um bem comum. Respeita a diversidade biológica e sociocultural da vida. Está centrada no pleno exercício responsável e conseqüente da cidadania, com a distribuição eqüitativa da riqueza que gera. Não utiliza mais do que pode ser renovado e favorece condições dignas de vida para as gerações atuais e futuras (2002, p.8).

Apesar do profundo senso ético, igualitário e justo dessa perspectiva ambiental pela sustentabilidade, há um problema de compatibilidade com a insustentabilidade do princípio do lucro e da constante procura pela expansão e movimentação de capital inerente ao modelo de desenvolvimento baseado em uma ideologia capitalista (ALMEIDA; SUASSUNA, 2005). Em direta relação com esse modelo de desenvolvimento, associa-se o interesse das diversas esferas que compõem a sociedade (Estado, empresas, ONGs, movimentos sociais, etc.), cada qual dotada de diferentes valores, em dirigir o processo social de acordo com suas posições, o que gera uma luta pelo poder (LIMA, 2004).

Esse duelo é caracterizado pela busca constante dos atores sociais pela legitimação de seus discursos e práticas, ao mesmo tempo deslegitimando os discursos e práticas do outro, uma luta pela construção da credibilidade para tornar-se autoridade no campo, por exemplo, da sustentabilidade, podendo assim discriminar as práticas que são ou não sustentáveis. O problema maior é que a constituição da realidade por meio da legitimação do discurso escolta os interesses dominantes, hoje, a lógica do capital.

Neste sentido, o que de um lado, por exemplo, o movimento ambientalista, considera como práticas insustentáveis, como a produção e o consumo desenfreados e a prioridade do lucro e do desenvolvimento econômico, do outro lado, como as empresas e o mercado financeiro, por sua vez, incorporam em seus discursos como práticas sustentáveis. Como exemplo dessa legitimação da sustentabilidade do desenvolvimento econômico pelo mercado financeiro, podemos citar o crescente investimento de empresas em práticas de responsabilidade social e ambiental. Adotando conceitos modernos, como, por exemplo, o da sustentabilidade, as empresas incorporam feições transformadoras enquanto, na verdade,

perpetuam um “conservadorismo dinâmico”, que, segundo Guimarães, é “a tendência inercial do sistema social para resistir à mudança promovendo a aceitação do discurso transformador precisamente para garantir que nada mude” (1998, p.16). Esse conservadorismo dinâmico é uma das principais dificuldades a ser superada por uma educação ambiental transformadora.

A educação ambiental que não busca ou não consegue mudar essa realidade, que reproduz os paradigmas constituintes e constituídos da e pela sociedade moderna em sua ação educativa, torna-se ela própria um dos mecanismos de sua reprodução, tornando-se parte do processo de conservação social pela legitimação dos interesses dominantes. Essa educação ambiental, denominada por Guimarães (2004) de “conservadora”, não é capaz de superar o cientificismo cartesiano e a compreensão antropocêntrica de mundo que sustentam a relação desintegrada entre sociedade e natureza, alicerçando, juntamente com a luta pelo controle, gestão e apropriação dos recursos naturais e a falência de um projeto civilizatório que compreende progresso e conhecimento como dominação e controle, os pilares da crise ambiental contemporânea (QUINTAS, 2004).

Em contraposição a essas práticas educativas funcionais à lógica científica instrumental e positivista, surgem algumas propostas de educação ambiental, não como novas educações ambientais, mas outras concepções de educação ambiental, com outros elementos estruturantes na organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre essas abordagens, podemos citar a educação ambiental crítica, a ecopedagogia, a educação ambiental transformadora e a alfabetização ecológica, abordagens discutidas por diferentes autores no livro “Identidades da educação ambiental brasileira” (2004), organizado pelo Ministério do Meio Ambiente, além da ecomotricidade (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009). Todas essas abordagens possuem um ponto comum: pilares construídos a partir da educação crítica, enraizados nos ideais democráticos do pensamento crítico aplicado à educação, ideais defendidos e em grande parte construídos pelo educador Paulo Freire.

Ao trabalhar com a percepção do(a) educando(a) sendo-com-outros-ao-mundo, visando sua inserção crítica na realidade, buscando, por meio da problematização dos temas pertencentes ao seu universo vivido, o despertar da consciência, a pedagogia freireana propõe uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental (LIMA, 2004). A educação libertadora, sustentada por uma visão emancipatória de mundo, está fundada na importância do diálogo nos processos educacionais, na relação horizontal entre educador(a)-educando(a), na valorização do conhecimento de experiência feito do(a) educando(a), de sua historicidade, de sua cultura, de seus processos sociais, na liberdade pela crítica, pela reflexão, pela criatividade, no amor como ato de liberdade, como fundamento do

diálogo, como princípio da busca curiosa do ser humano, ser inconcluso, incompleto e inacabado, pelo ser mais (FREIRE, 1983; 1987; 1992; 1996; 2000).

Pela integração e interação de pessoas, áreas, disciplinas, ou seja, leituras, descrições, interpretações e análises do ambiente de acordo com diferentes saberes específicos, é possível a produção de um conhecimento mais amplo, um saber coletivo, que busca uma compreensão íntegra de ambiente. Porém, esse saber interdisciplinar não depende simplesmente do cruzamento de conhecimentos similares, depende da construção fundamentada no diálogo das diferenças, na riqueza da diversidade (COIMBRA, 2005). Uma construção que pressupõe uma intersubjetividade em busca de uma concepção unitária de ser humano, oposta à fragmentação resultante da objetividade cartesiana (FAZENDA, 2002).

Analisando esse breve histórico conceitual da educação ambiental, pudemos acompanhar as diversas mudanças que culminaram na construção das concepções contemporâneas do termo. Analisaremos agora a inserção da educação ambiental na educação infantil.

A inserção da educação ambiental na educação infantil

[...] apesar de toda sua coragem, era apenas uma criança e em última análise talvez só tivesse assumido uma tarefa tão pesada por leviandade infantil (KAFKA, 1986, p.47).

No Brasil, em 1981, instituiu-se a “Política Nacional de Meio Ambiente”, que apresentava em seu segundo artigo (Princípio X), com objetivo de capacitar a comunidade para a “participação ativa na defesa do meio ambiente”, a educação ambiental a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981). Alguns anos mais tarde, a nova “Constituição Federal Brasileira” (1988) reforçou essa idéia no artigo 225 do capítulo VI (do Meio Ambiente), no qual se destacou a responsabilidade do Poder Público na promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e da conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988). Finalmente, em 1991, o Ministério da Educação (MEC) também aderiu a esse movimento, decidindo, pela portaria 678/91, que os conteúdos da educação ambiental deveriam ser contemplados em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1991).

Porém, somente em 1999 o mecanismo legal para a efetivação da educação ambiental em todos os níveis do ensino formal foi criado, pela “Política Nacional de Educação Ambiental” (Lei no. 9.795), que estabelecia, no artigo 10, que a educação ambiental deveria ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis

e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999). Porém, apesar da exigência legal da inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, e do consenso acadêmico em torno da importância de uma educação ampla e íntegra na primeira infância, o que certamente engloba os conteúdos da educação ambiental, o MEC desenvolve uma política de educação ambiental que está muito mais voltada para o ensino fundamental do que para a educação infantil, relação que envolve ainda um descaso com o conhecimento da realidade das escolas e das práticas de educação ambiental na educação infantil (RUFFINO, 2003).

Esse favorecimento pelo ensino fundamental em relação à educação infantil é evidenciado nos documentos que servem como referenciais e diretrizes para a educação no Brasil. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento referencial para o ensino fundamental que possui um tema transversal “Meio Ambiente”, foi implementado para a 5ª a 8ª séries do ensino fundamental o “Programa Parâmetros em ação de Meio Ambiente”, um guia para o desenvolvimento da temática ambiental e de projetos de educação ambiental na escola. Além disso, os cursos de formação continuada e os materiais produzidos e disponibilizados na área são, em geral, voltados para professores(as) do ensino fundamental (RUFFINO, 2003). É importante deixar claro que não é objetivo desse ensaio criticar o zelo recente à educação ambiental no ensino fundamental (muito pelo contrário), mas sim o descaso com a educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) aborda a questão ambiental na educação infantil, através do eixo “Natureza e Sociedade”, porém “[...] a presença dos princípios, objetivos e metas da educação ambiental não é marcada em momento algum” (RUFFINO, 2003, p. 16). Partindo da consideração de que grande parte das escolas e dos(as) professores(as) dispõem de poucos recursos para a compra de livros, e de que o principal documento da educação infantil não contempla as questões básicas da educação ambiental, torna-se evidente a fragilidade dessas práticas pedagógicas nesse nível de ensino. O descaso com a formação do profissional em relação às questões ambientais muitas vezes culmina no desenvolvimento de projetos sem qualquer tipo de orientação ou deliberação governamental.

O maior problema disso é que a maioria dos(as) professores(as) na educação infantil ainda trabalham com concepções tradicionais de educação ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação. Além disso, o(a) professor(a) acaba recorrendo ao auxílio de materiais já prontos, como livros e vídeos, que em geral não tratam da realidade local, mas de

uma realidade mais global, prejudicando a possibilidade de uma aprendizagem mais próxima dos(as) alunos(as), ou seja, mais significativa (RUFFINO, 2003)

Levando isso em consideração, aliado à questão de que as instituições educacionais em sua maioria ainda carregam os estigmas da educação conservadora, assumindo-se enquanto reprodutoras, mesmo que inconscientemente, de uma cultura alienada às realidades locais, fragmentada, reducionista e predatória do meio ambiente, a luta da educação ambiental crítica não se resume apenas em legitimar-se numa escola agente de mudanças, mas fazer parte de um processo que compreenda a escola também como objeto de mudança (STERLING, 1996).

Para que isso ocorra, o processo não se resume na adesão curricular da educação ambiental crítica, mas numa transformação do espaço escolar de modo que ela seja capaz de “praticar aquilo que prega” (HUCKLE, 1995, p.33), o que implica numa educação ambiental que considere aprendizes não somente o(a) aluno(a), mas os(as) professores(as), os(as) estagiários(as), o(a) diretor(a), o(a) secretário(a), o pessoal de limpeza e cozinha, o(a) jardineiro(a) e também os pais. Dessa maneira, quando todos agirem como co-proprietários do projeto e co-responsáveis pelas conseqüentes transformações, haverá uma valorização da educação democrática pela participação, cooperação e solidariedade (FREIRE, 2005).

A transformação das estruturas organizacionais do sistema de ensino tradicional não é uma exigência única e exclusiva da educação ambiental. Segundo Nunes e col.,

Trabalhar partindo do cotidiano infantil é impossível dentro de uma concepção tradicional de educação, onde as respostas são dadas prontas, sem reflexão e sem ação, sem discussões e construção do conhecimento, já que nesse ensino ‘reina’ a memorização de conteúdos, o fazer por fazer pedagógico, onde não se considera o/a aluno/a como um todo, fragmentando a vida da criança em dois momentos: dentro e fora da escola. Sem sentido a prática torna-se vazia de significados, sem o desejo de saber mais, de ir além do espaço da sala de aula (2000).

A criança na idade pré-escolar encontra-se em formação inicial de seus conceitos e valores (NEAL; PALMER, 1990), está sentindo, conhecendo e construindo seu mundo, identificando-se e envolvendo-se com sua realidade. Neste sentido, torna-se essencial que a educação ambiental crítica, dialógica, já faça parte de sua realidade, para que a criança possa criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo, desvelando uma realidade que é complexa e ancorando-se por meio de sua corporeidade.

Considerações finais: educação ambiental e educação infantil, um encontro contemporâneo

O desenvolvimento da educação ambiental com crianças na idade pré-escolar possui ainda outras peculiaridades. Em relação aos conteúdos, há necessidade de zelar pela coerência entre os referenciais específicos a serem trabalhados e a capacidade intelectual das crianças, respeitando as limitações de apropriação de conteúdo nessa idade. Porém, esse zelo não pode convir como pretexto de práticas que partem da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças, práticas, aliás, que têm predominado na educação infantil (BRASIL, 1998). Para possibilitar uma leitura ampla, crítica e consciente do mundo, buscando uma compreensão íntegra do meio, os conteúdos também devem ser apresentados de forma integrada, porém vinculados a diversas áreas do conhecimento, buscando o conhecimento da diversidade pela pluralidade de fenômenos e acontecimentos (RUFFINO, 2003).

Em relação às atividades em si, há necessidade de um planejamento prévio, contanto com a participação das crianças e dos demais envolvidos no projeto pedagógico, garantindo um leque de atividades desafiadoras e problematizadoras, todas associadas a objetivos claros que busquem proporcionar a descoberta e a criatividade, e a produção e construção do conhecimento pelas crianças. Em consequência à dificuldade de concentração por um longo período de tempo das crianças nessa idade, torna-se necessário, além de uma dinâmica que favoreça o movimento, uma alternância relativa entre as atividades propostas (RUFFINO, 2003).

Importante também que as atividades estejam presentes no cotidiano escolar, partindo da realidade específica na qual a escola está inserida, e relacionadas a um pensar sobre os problemas socioambientais, caso contrário, poderemos estar apenas formando “[...] excelentes catadores de lixo, pequenos agricultores urbanos, ótimos comerciantes de sucata, ou alpinistas e fazedores de rapel de final de semana. Porém, muito pouco, ou quase nada de educação ambiental estaremos construindo” (BARCELOS, 1997, p5).

Os valores e atitudes que compõem os princípios da educação ambiental devem estar incorporados por todos os envolvidos no projeto pedagógico, transformando o espaço escolar em ambiente exemplo, pois nada valem as palavras a que faltam a “corporeidade do exemplo” (FREIRE, 1996, p.38). Entre os valores éticos que compõem as relações da sociedade com a natureza pode-se destacar os valores de responsabilidade, de solidariedade e de respeito em busca de um modelo social sustentável, direcionado à qualidade de vida do ser humano dentro

dos limites da natureza; de cooperação e do diálogo, pela valorização da diversidade cultural e das diversas formas de conhecimento (BONOTTO, 2003).

O desenvolvimento da capacidade de participação política coletiva dos indivíduos para a construção da cidadania e de uma sociedade sustentável e democrática, considerado por diversos autores como um dos objetivos fundamentais da educação ambiental (CARVALHO e col., 1996), também merece destaque. Porém, trata-se de um assunto delicado, pois o senso do coletivo depende no processo gradual de desenvolvimento da personalidade social da criança, que ocorre por meio de suas interações sendo-com-as-outras-ao-mundo.

Mas talvez a consideração mais importante é que todo esse processo esteja a todo o momento em sintonia com a realidade social e cultural concreta do(a) educando(a).

As crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em diferentes situações de convivência, utilizando-os em momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os em função das respostas que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas. Isso significa dizer que a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural (BRASIL, 1998, p.21).

A criança constrói seu mundo de maneira muito particular, e relevar essa peculiaridade deve estar na raiz do planejamento pedagógico alicerçado na aprendizagem significativa. Na educação ambiental, isso significa pensar e conhecer o local, para poder mudar o global. Significa ser educador(a), e ser educando(a), se aproximar da natureza do ser que é capaz de se comprometer, para se aproximar da essência do ato comprometido (FREIRE, 1992). Significa conhecer e possibilitar à criança conhecer seus limites, para que, por meio de atividades que não estejam nem além nem aquém de suas capacidades, possam ultrapassá-los. Significa práxis, ação e reflexão sobre o mundo para poder transformá-lo. Significa libertação autêntica, que é consciência do mundo que nos cerca e, mais importante, é fazer parte desse mundo como agente transformador. Significa humanização em processo (FREIRE, 1987).

Mas, acima de tudo, significa esperança, pois não é possível buscar sem esperança (FREIRE, 1992). É esperança que faz parte da natureza humana, pois inacabado, e consciente de ser inacabado, o ser humano está inevitavelmente predisposto à busca, tornando a esperança “uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”, assim como “condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE 1996, p.81). Mas ter esperança não significa esperar. Ao contrário, ter esperança é ativo, e esperar é passivo, tornando-se necessário, segundo Paulo Freire, a criação de um novo verbo: “esperançar”ⁱⁱⁱ. O ser humano é um ser

pedagógico, e é um ser esperançoso, mas “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2005, p.11).

Referências

ALMEIDA, Arthur J. M. de; SUASSUNA, Dulce. A Formação da consciência ambiental na escola. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.15, p.107-129, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

BARCELOS, Valdo H. L. **A educação ambiental e o cotidiano escolar**. Santa Maria, RS: UFSM, Imprensa Universitária, 1997. (Caderno de Extensão, v.2).

BONOTTO, Dalva M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 229 p. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acessado em: 26 fev. 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismo de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm>. Acessado em: 26 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Portaria 678/91, de 1991**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207>>. Acessado em: 12 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.13-24.

_____. Movimentos sociais e políticas de meio ambiente. A educação ambiental onde fica? In: SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BRAGA, T. (Org.). **Cadernos do III Fórum de educação ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995. p. 58-62.

CARVALHO, Luiz M. e col. Conceitos, valores e participação política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. M. (Org.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996. p.77-119.

COIMBRA, Andrey de S. Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.14, p.115-121, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (RIO 92). **Agenda 21**. 3ª ed. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologias. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.

GUIMARÃES, Roberto P. Modernidad, medio ambiente y etica: um nuevo paradigma. **Ambiente e Sociedade**, ano 1, n. 2, p.5-24, 1998.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAYRARGUES, Philippe. P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza**: elementos para uma sociologia da educação ambiental. Tese (Doutorado) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 2003.

LEONARDI, Maria L. A. A. Educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Gustavo F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.85-112.

MEDINA, Naná M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M., TABANEZ, M. F. (Org). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997.

NEAL, Philip; PALMER, Joy. **Environmental education in the primary school**. Oxford: Blackwell Education, 1990.

NUNES, Catiane dos S. e col. Trabalho com projetos em educação infantil: uma abordagem sócio-ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.04, out./nov./dez., 2000. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

QUINTAS, José S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.113-140.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.

RUFFINO, Sandra. F. **A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP**. 2003. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

RUSCHEINSKY, Aloísio e col. Educação ambiental: uma perspectiva freireana. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, v.7, 2002.

STERLING, Stephen. Education in change. In: HUCKLE, John; STERLING, Stephen. **Education for sustainability**. London: Earthscan, 1996. p.18-39.

VIÉGAS, Aline; GUIMARÃES, Mauro. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n.0, p.56-62, 2004.

ⁱ Cae Rodrigues - Doutorando em Educação (UFSCar). Vice Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (UFSCar). Pesquisador da Linha de Pesquisa Estudos Socioculturais do Lazer do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (UFSCar).

ⁱⁱ A concepção de EA baseada na sustentabilidade (Educação Ambiental para a Sustentabilidade - EAS) toma referência o capítulo 36 da seção IV da Agenda 21.

ⁱⁱⁱ Referência retirada da palestra de José Eustáquio Romão, ministrada no VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, realizada na PUC-PR (Curitiba, PR), no dia 6 de novembro de 2006.