

Artigos

Geise Daniele Milagres Crepaldi ¹
Dalva Maria Bianchini Bonotto ²

Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil

Resumo: Neste artigo discorremos sobre o direito das crianças à Educação Ambiental (EA) em creches e pré-escolas. Para tanto, apresentamos de forma sucinta a história da EA. Em seguida analisamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o documento lançado no ano de 2017 que institui a Base Nacional Curricular Comum, voltados para a Educação Infantil (EI). Entendendo que há distintas teorias e práticas de EA, nesse trabalho trouxemos algumas concepções da EA crítica. Para oferecer subsídios às nossas reflexões, nos apoiamos em pensar a EA na perspectiva de articular a dimensão de valores, de conhecimentos e de participação política das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental Crítica. Conhecimentos, Valores e Participação Política.

Environmental Education: a right of Early Childhood Education

Abstract: In this article, we discuss the right of Environmental Education (EE) in kindergartens and preschools. To do so, we briefly present the history of EE. Next, we analyze the Brazilian education law and the Common National Curricular Basis in the area of early childhood education. Understanding that there are different theories and practices of EE, in this work we have brought some conceptions of Critical EE. In support of our reflections, we think that is important to EE articulate the dimension of values, knowledge and political participation of children.

Keywords: Early Environmental Education. Critical Environmental Education. Knowledge, Values and Political Participation.

¹ Mestranda em Educação na UNESP/Rio Claro. Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: geisedaniele@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro. E-mail: dalvambb@rc.unesp.br

Introdução

Neste artigo propomos uma discussão a respeito da importância da Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil (EI) como um caminho de formação ética, de compromisso com as questões ecológicas e de bem-estar e desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, consultamos o que diz a legislação brasileira nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além da Política Nacional de Educação Ambiental, que coloca esta modalidade de ensino como um direito de todos, inclusive das crianças pequenas.

Para contextualizar esta discussão, buscamos apresentar brevemente a história do movimento ambientalista e suas bandeiras de luta; além disso, apresentamos a pluralidade deste campo, em que diferentes visões de EA coexistem: desde as visões comportamentalistas, que colocam nos padrões de comportamento dos indivíduos a responsabilidade pelos desequilíbrios ambientais que enfrentamos – sugerindo, então, que basta mudarmos de comportamento para encontrar a solução dos problemas relacionados ao meio ambiente – até as visões críticas e transformadoras, cuja preocupação está em avaliar a complexidade da questão ambiental, em seu viés político e ético, para então buscarmos uma solução transformadora – pensando na relação dos seres humanos com a natureza e na relação dos seres humanos entre si.

Assim, o objetivo deste trabalho é levantar o debate: de que forma temos nos relacionado com a natureza? E ainda: como este relacionamento fica explícito no trabalho com crianças pequenas? Com estes questionamentos, nos apoiamos na Educação Ambiental Crítica, por considerarmos que:

(...) o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (CARVALHO, 2004, p. 18 e 19, grifo da autora).

Compartilhamos este raciocínio entendendo que a formação de um sujeito ecológico pode iniciar desde a pequena infância. Para tanto é preciso promover o relacionamento das crianças com a natureza, respeitando os ritmos das crianças, buscando também respaldo teórico para realizar um trabalho de mediação que não seja apenas de mudança de comportamento – que, claro, é importante, mas virá como consequência de uma educação transformadora.

Portanto, a linha de argumentação deste artigo caminha, em primeiro lugar, por entendermos a urgência da questão ambiental como uma questão de interesse de todos. A partir disso, vemos o importante papel da educação e levantamos a necessidade de trazer a prática educativa para um terreno que contemple a dimensão dos conhecimentos ambientais, dos valores (éticos, estéticos e morais) e da participação política, como explicitaremos mais adiante, trazendo a contribuição de Carvalho (2006) em cada uma destas dimensões.

Vamos, em seguida, focar na dimensão de valores, explicitando nosso posicionamento em favorecer, por meio da educação, os valores ambientalmente desejáveis. Consideramos que nesse sentido o papel do educador é fundamental. Ao trazer um exemplo hipotético, ilustramos uma situação cotidiana escolar para sugerir diferentes posturas por parte do educador, posturas que favoreçam o respeito à vida, ao meio ambiente como um todo – não apenas à linda borboleta, mas até ao estranho bicho-folha.

Assinalamos também que toda a discussão ambiental que nos é cara precisa ainda ser considerada do ponto de vista do bem-estar e do desenvolvimento infantil. Se dentro da rotina escolar houver espaços de relacionamento com o meio-ambiente – brincadeiras e contação de histórias ao ar livre, mais tempo para o parque, projetos que contemplem a questão ambiental, momentos de relaxamento junto à natureza, e etc. – podemos lograr um salto no desenvolvimento infantil. Tanto porque o contato com a natureza é prenhe de dinamismo, sons, texturas, aromas, tridimensionalidade, sabores, quanto porque este contato proporciona bem-estar físico e mental, auxiliando, por exemplo, na prevenção e no combate à obesidade infantil, à depressão e ao estresse (TORQUATI, 2010).

Para nós, pensar a educação da criança em contato com o meio ambiente é apostar na capacidade infantil de compreender a complexidade da natureza. É aprender com esta complexidade, constituindo-se no contato com a diversidade, de forma espontânea e leve. Além disso, é proporcionar às crianças memórias de momentos felizes vividos em contato com o meio natural, favorecendo o cultivo do apreço pela natureza e, futuramente, um engajamento com as questões ambientais.

Nosso objetivo último, então, de levantar o debate, é contribuir com os dois campos: o da Educação Infantil e o da Educação Ambiental. A produção científica neste particular é ainda pequena, e fomentar esta discussão é urgente, como vamos expor a seguir.

Educação Ambiental na Educação Infantil: o que diz a legislação

A história da Educação Ambiental (EA) é ainda recente. Neste artigo não pretendemos nos alongar sobre esse aspecto, mas consideramos ser importante assinalar algumas datas que situam os possíveis avanços e retrocessos deste campo. Vamos apresentar de forma sucinta três eventos globais ocorridos na década de 70 e um ocorrido no Brasil na década de 90, e em seguida analisar os documentos legais brasileiros com a intenção de oferecer, com base neles, um panorama da EA voltada para a Educação Infantil (EI).

Para adentrar essa questão, assinalamos que estamos diante de um processo histórico. O século XIX nos legou a ideia de que o progresso está associado às grandes chaminés de fábricas em plena atividade, a partir da Revolução Industrial. O uso e o abuso dos chamados recursos naturais sem limites trouxe consequências que se evidenciaram em meados do século XX.

Assim, as discussões ambientais nasceram da preocupação mundial em torno da finitude dos recursos naturais, além de outros impactos negativos causados pela interferência antrópica na natureza, colocando em risco inclusive a vida humana. Com a escassez de certos recursos, poluição das grandes cidades, escassez de comida, secas, extinção de espécies, uso intensivo de veneno nas lavouras, entre outras “novidades” vividas pela população da década de 50, para além da questão social/humana, o próprio modelo civilizatório começou a ser questionado³. A preocupação acerca do cenário ambiental tomou efervescência com a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, da oceanógrafa Rachel Carson na década de 60, onde a autora denunciava o uso de pesticidas nas lavouras norte-americanas, que, além de matar as pragas, matava também os pássaros (entre outros seres), causando um enorme desequilíbrio ambiental.

A discussão em torno da EA, em linhas gerais, é decorrência deste processo. Três eventos importantes marcam a década de 70, e serão brevemente apresentados aqui:

O primeiro evento de EA foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizado em 1972, em Estocolmo. Na carta de princípios elaborada neste evento podemos encontrar, no princípio nº19, a importância da educação voltada às questões ambientais. Neste documento, porém, podemos inferir que os países considerados subdesenvolvidos são responsáveis pelos desequilíbrios ambientais, quando afirma em seu princípio nº9 que a melhor maneira de sanar as deficiências ambientais está no desenvolvimento acelerado, na assistência financeira e tecnológica. O documento parece não questionar os grandes responsáveis: países mais desenvolvidos são vistos como o ideal no qual os países subdesenvolvidos devem se inspirar. Temos clareza disso em trechos como o presente no item I-4 que diz:

Os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Com o mesmo fim, os países industrializados devem esforçar-se para reduzir a distância que os separa dos países em desenvolvimento. (ONU, 1972)

O documento adquire ainda um caráter antropocêntrico ao afirmar no item I-5 que “de todas as coisas do mundo, os seres humanos são a mais valiosa”.

Seguindo nossa cronologia, elencamos o Encontro de Belgrado, ocorrido em 1975, na Iugoslávia. As discussões neste momento fazem referência ao evento de 1972. Este encontro lança a ideia de um “programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes” (UNESCO/PNUMA, 1975).

³ Concordamos com os autores que consideram a crise ambiental como uma crise mais ampla e profunda, envolvendo os atuais padrões de relação sociedade-natureza, em que o ser humano é tido como superior e a natureza, objetificada, existindo apenas para servi-lo, concepção que subjaz ao uso do termo *recurso*, com que é comumente denominada.

E, por fim, outro importante evento que marca a década de 70, é a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, de 1977, ocorrida em Tbilisi, Geórgia. Esse é talvez o evento mais importante sobre EA, fazendo neste ano de 2018 seu 41º aniversário. O encontro elaborou 41 recomendações que direcionam a EA, considerando nela uma vocação comunitária que tem como intuito “envolver o indivíduo num processo ativo de resolução de problemas que permita resolvê-los no contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o sentido da responsabilidade e o empenho de construir um futuro melhor” (UNESCO/PNUMA, 1993).

A EA nasce, portanto, a partir de um movimento ambientalista, liderado por cientistas e ativistas preocupados com a preservação e conservação dos recursos naturais, com assuntos ligados a ecologia e ênfase no ensino de ciências (BRASIL, 1998, p. 35).

Ainda no contexto mundial, damos um salto na história e viajamos até o Rio de Janeiro, que no ano de 1992 sediou a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, conhecida como ECO-92. O evento contou com a participação da sociedade civil e de representantes de 178 países (BRASIL, 1998, p. 52). A partir das discussões realizadas, por parte das ONGs participantes do evento, foram elencados importantes princípios da EA, gerando o seguinte documento: o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que por ter “(...) sido construído diretamente pela sociedade civil, tal documento pode ser considerado representativo de seus valores, anseios e entendimentos.” (BONOTTO, 2008, p. 298).

Fazer referência a este Tratado é importante, pois as discussões travadas em 1992 parecem não ter influenciado a redação da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei Nº9.394/1996), que embora tenha passado por revisões desde sua criação, não inclui em nenhum momento o termo “Educação Ambiental” em seu texto.

Nas revisões pelas quais passou, tampouco inclui o que diz a Lei Nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde no Capítulo I encontramos a EA como um *direito* de todos e que por ser “um componente essencial e permanente da educação nacional”, deve estar presente “em todos os níveis e modalidades do processo educativo”.

Compreendendo, porém, que a LDB possui caráter geral, e que seu papel não inclui legislar sobre o currículo escolar, encontramos no Art. 26 que os currículos de Educação Infantil “devem ter base nacional comum”⁴. Esta afirmação nos encaminha para analisar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro de 2017. Buscamos olhar especificamente para o capítulo que trata da EI.

Neste capítulo do documento encontramos uma única referência ao meio ambiente e nenhuma referência à EA. O meio ambiente é apresentado como algo que precisa ser investigado, protegido, cuidado e respeitado, como se vê no seguinte trecho referente às aprendizagens necessárias à transição da

⁴ Há outros documentos oficiais da Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais, de 1998, os Parâmetros de Qualidade de 2006, os Indicadores de Qualidade de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, todos eles influenciando bastante as práticas de EI. Optamos, porém, neste artigo, em analisar a Base Nacional Curricular Comum por ser o documento citado na LDB.

criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.” (BRASIL, 2017, p. 53).

Ainda analisando a BNCC, encontramos que o documento trata como um direito de aprendizagem e desenvolvimento *explorar* “elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 36). O documento afirma que as crianças demonstram “curiosidade sobre o mundo físico” e que cabe à Educação Infantil

(...) promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41, grifos nossos).

Quanto aos grifos que fizemos, estamos de acordo quanto à importância da instituição escolar prezar pelo conhecimento, mas consideramos que a forma como o documento trabalha está longe de abarcar a complexidade da questão ambiental. De acordo com nossa leitura, não se trata apenas de manipular, explorar ou conhecer, pois há outras dimensões importantes quando se pensa em realizar um trabalho de educação ambiental crítico e transformador, abarcando premissas que serão aqui apresentadas.

Consideramos também que cada etapa do desenvolvimento infantil possui uma especificidade. Assim, reconhecemos que alguns pontos do que falaremos a seguir se enquadram melhor ao trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola (abrangendo a faixa etária de 4 a 5 anos, segundo Art. 4º da LDB). O trabalho com crianças de até 3 anos (que segundo Art. 30º da LDB é oferecido pela creche) será mais adiante abordado em uma sessão especial.

Trata-se, portanto, de envolver as crianças em um trabalho de construção de conhecimentos, sem dúvida, mas que pode e deve significar mais que isso. Pode envolver valores, a apreciação estética da natureza de forma desinteressada (sem que a natureza precise ser útil para nós, com o reconhecimento ético do direito que a própria natureza possui intrinsecamente) e também da participação política, uma vez que as crianças podem e devem, ao questionar a realidade, engajar-se pela construção de uma nova lógica socioambiental.

Na luta pelos direitos da criança, que Educação Ambiental defendemos?

Com o que expusemos acima, salientamos que a EA é um campo novo, continuamente se constituindo, com diversas identidades e utopias, e sendo ocupada por grupos dos mais diversos interesses. Uma vez que se tornou um consenso a importância de “cuidar” do meio ambiente, vemos: projetos de coleta seletiva nas escolas; propagandas na televisão pedindo que fechemos nossas torneiras; entre outras ações pontuais e que se denominam de EA. Mas será que essas ações vão ao cerne da questão ambiental? É preciso que nos questionemos:

Que modelos de sociedade o debate ambientalista tem veiculado? Que premissas estão ali implícitas sobre a natureza do homem e da sociedade? Não se trata aqui,

simplesmente, de um exercício acadêmico. Diferentes visões que se tem dos processos sociais levarão a diferentes programas de ações, ou seja, o modelo de sociedade implícito ou explícito que uma pessoa assume traz consequências concretas para as propostas de trabalho que a mesma desenvolve. (CARVALHO, p.20, 2006)

Para nós uma visão possível dos processos sociais é a visão crítica, que nasce com a teoria marxista e se opõe ao ideário positivista, no qual o ser humano faz parte da sociedade como os órgãos fazem parte do corpo. Diz o positivismo que ao desempenhar nossas funções, cada um fazendo sua parte, o corpo social funcionará bem. Este pensamento positivista está muito presente na educação ambiental hegemônica, que coloca no indivíduo a responsabilidade dos problemas ambientais. Desta concepção resulta a prática educativa de ensinar as crianças a depositar o metal no lixo amarelo, mas não questiona padrões de consumo, extrativismo predatório, entre outras implicações do simples e cotidiano hábito de beber um refrigerante.

Por considerarmos que a crise ambiental não é um colapso *do meio ambiente* mas, sim, uma crise civilizatória cuja gênese se encontra na relação *ser humano – natureza*, intrinsecamente relacionado à relação *ser humano – ser humano*, a perspectiva da EA Crítica considera que

As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente (...). (CARVALHO, p. 20, 2004)

Ao nos ampararmos na visão de EA Crítica, há aspectos básicos para o desenvolvimento de um trabalho coerente, em que o processo educativo é entendido como “um caminho para mudanças mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo.” (CARVALHO, p. 22, 2006).

Para tanto destacamos, com referência em Carvalho (2006), como indicado anteriormente, a articulação de: valores, participação política e construção de conhecimentos para pensarmos o trabalho de EA. Assim, vemos o que consideramos os pontos falhos da BNCC no que diz respeito à EA, e na sequência vamos falar sobre essas três dimensões, que embora sejam apresentadas separadamente, sua articulação no trabalho pedagógico mostra-se indispensável.

Quando voltamos nosso olhar para analisar a BNCC, vemos que a dimensão de conhecimentos é a única explicitada, dando a indicação de que o relacionamento com o meio ambiente é imprescindível para que as crianças venham a resolver seus questionamentos e sanar sua curiosidade. Para oferecer um contraponto à essa proposta, vamos explicitar agora o que entendemos pelas três dimensões da EA.

A dimensão de valores: moral, ética, estética e meio ambiente

Na segunda metade do século XIX, segundo Frondizi (1958), a filosofia amplia seus estudos para a compreensão dos *valores*. A esta disciplina chamamos Axiologia, e ela nos conduz à compreensão de questões éticas e morais.

Valores são qualidades que atribuímos a algo (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1990, FRONDIZI, 1958), a partir da relação emocional com o mundo, envolvendo tanto um juízo positivo de atração sobre um objeto – que passa a ser bom, ou belo – como um juízo negativo de repulsão – mau ou feio. Enfim, a partir de um processo de valoração, algo deixa de ser indiferente em nossa vida.

Uma das questões que permeiam esta discussão é se o valor pertence ao objeto (se é intrínseco a uma obra de arte, por exemplo), ou se o valor está no sujeito que contempla o objeto.

Diante desta questão, nossos estudos apontam para uma relação de valoração conferida pelo *sujeito* diante do valor *do objeto* ao qual não se pode ficar indiferente. Afinal, se os valores pertencessem apenas ao objeto, todos os sujeitos seriam concordantes com relação às suas qualidades. E, por outro lado, se os valores pertencessem apenas ao sujeito, isso implicaria em recusar *por completo as propriedades do objeto*, segundo Sánchez Vásquez (1990), relativizando totalmente, por conseguinte, todos os valores.

Por se tratar de qualidades, os valores também estão sujeitos a diferenças hierárquicas, podendo ser relativos, inferiores ou superiores, sofrendo alterações por influência histórico-cultural:

O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente, e a sua apreciação das coisas e os seus juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm, portanto, uma significação social. (VÁSQUEZ SÁNCHEZ, 1990, p. 123)

Os valores também estão ligados a outros conceitos, como veremos adiante. Isso porque, embora possa haver objetos aos quais valoramos sem que isso signifique compromisso com a sociedade (valorizar um determinado livro, por exemplo), há, por outro lado, normas sociais que nos acompanham e às quais podemos valorar e agir em conformidade com elas (por exemplo, não roubar o livro que valorizo). A isso chamamos valores morais. Podem ser considerados como atos morais somente aqueles em que os sujeitos seguem por vontade própria, podendo escolher por eles com liberdade e responsabilidade, é o que nos ensina Sánchez-Vásquez (1990).

A moral, que nos faz conviver em sociedade buscando uma forma harmoniosa, estabelece uma série de regras para a conduta humana: não matar, não roubar, entre outras. E buscando compreender que fatores determinam a moral, temos a Ética, que nada mais é do que a reflexão sobre as regras morais, de forma teórica e científica, diante dos fatos humanos, *fatos de valor* (Sánchez-Vásquez, 1990):

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (*Idem*, p. 12)

Podemos concluir, a partir do exposto, que os valores são construções humanas, em constante revisão e mutação, e em sua construção estamos todos envolvidos. Dentro do processo cultural de aquisição de valores, das regras morais que vigoram em uma sociedade e da reflexão ética, a educação possui papel de destaque. Segundo Sauvé & Villemagne, “la educación interviene aquí en primer plano,

puesto que se trata de acompañar a las personas y los grupos sociales en el complejo proceso de aprender a ser, a relacionarse y a comprometerse en el mundo” (2015, p. 191).

As mesmas autoras se preocupam em definir que toda ética é antropogênica, e isso não significa que a ética precise ser antropocêntrica. Em outras palavras, embora nós, humanos, tenhamos criado os valores, a moral, a ética, a cultura, não implica que devamos considerar apenas nossa espécie e esquecer outros seres que também habitam o planeta – e, diga-se de passagem, há muito mais tempo que nós mesmos. Para tanto, elas defendem a necessidade de uma ética ambiental que traga novos valores influenciadores da cultura humana.

No momento histórico em que vivemos, em que o crescimento econômico é o grande lema do cotidiano jornalístico e o consumo mundial se espelha no padrão estadunidense como um modelo, vemos que a cultura do individualismo e da aquisição desenfreada de bens estão legando ao mundo: disparidades econômicas e sociais profundas, extinção de espécies, contaminação de ar, solo e água com agentes sintéticos para os quais não temos solução, quantidades astronômicas de resíduos sólidos nos aterros, em corpos d’água e em ilhas de lixo nos oceanos (ZANELLA, 2013), além do igualmente preocupante lixo vagando pelo espaço sideral (LEWIS, 2015).

É neste contexto que cabe falarmos de estética. Consideramos a partir de nossos referenciais que o relacionamento humano – consigo mesmo e com o mundo – vem se distanciando da dimensão estética da vida, e por isso estamos nos afastando do olhar sensível, da escuta atenta, da apreciação desinteressada, como veremos a seguir.

Nas palavras de Marin (2007), no espaço urbano temos uma tendência de desligamento frente às realidades concretas. A este processo Marin denomina *deseducação*. Quando a sacola com lixo sai de dentro de nossas casas e atinge a lixeira na calçada, o resíduo passa a não mais ser problema nosso. Se o plástico que outrora usei hoje flutua no oceano pacífico, que envolvimento posso ter com ele? Para essa autora:

Podemos pontuar algumas causas específicas para esse desligamento: as mudanças bruscas de paisagem que significam a perda de elementos topofílicos e identitários dos moradores com o lugar habitado; um crescente individualismo derivado do modo de viver que resulta na perda de sentido da coletividade; por fim, a substituição das vivências concretas pelas hiper-realidades. Evidentemente, esses três fatores estão profundamente interligados, inclusive em relações de causa-efeito e retroalimentação. (p. 112)

Diante desta cultura, a ética que integra as relações humanas e não-humanas precisa consolidar um caminho alternativo ao rumo hegemônico. “Como as questões envolvidas com o meio ambiente dizem respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta, tais questões – e os valores a elas associados – abrangem muito mais que opções pessoais.” (BONOTTO, 2008, p. 298). Desse modo, a vida e a diversidade biológica e cultural são temas de interesse universal, sendo caracterizados por Bonotto (2008) como “valores ambientalmente desejáveis”.

É importante ressaltar que educar em valores não é uma tarefa simples. Nessa tarefa, concordamos com Souvé & Villemagne que reconhecem um risco: é preciso cuidado para não trabalhar de forma “evangelizadora” ou “colonizadora”, impondo valores que cremos verdadeiros aos nossos

educandos, ou atuar de maneira oposta, eximindo-se de tratar a problemática socioambiental. Para as pesquisadoras, este trabalho exige que tenhamos em mente que “enseñamos más lo que somos que lo que sabemos, y los jóvenes detectan eficazmente la falta de autenticidad y de coherencia en sus ‘maestros’” (2015, p. 204).

Assim, o educador pode deixar claro quais são seus valores, afinal sua transmissão é evidente em várias situações – seja no currículo explícito ou no currículo oculto – pois aquilo que foi esquecido ou encoberto também demonstra valores. Fazê-lo sem inculcar é um grande desafio. Mas não explicitá-los, mantendo-os, porém, de modo oculto, guiando as atividades de ensino pode significar igualmente uma doutrinação, até mais perversa. Saber como e quando trabalhar com valores faz parte dos desafios que o educador precisa enfrentar.

Há educação ambiental sem educação em valores?

De acordo com o que postulamos até aqui, consideramos que não há neutralidade nem na transmissão de valores e tampouco na educação. Desta forma, tudo que escolhemos – ou deixamos de escolher – como conteúdo a ensinar e tudo que enunciamos (não apenas com palavras, mas também com gestos, com silêncios e com expressões) está imerso nos valores que professamos.

Para ilustrar essa questão, um exemplo hipotético – que tem todas as prerrogativas para ser real – será de grande valia: em uma situação pré-escolar trivial, as crianças brincam no parque e as professoras as observam. Uma criança vem mostrar para a professora que, enquanto brincava, um “bichinho” posou em seu brinquedo... a professora no mesmo instante empalidece, demonstra seus sentimentos de pavor ou nojo, do que, no caso que estamos imaginando, é apenas um bicho-folha. Em um gesto rápido, o destino do bicho-folha está traçado. As crianças param o que estão fazendo e assistem a cena. Uma atitude assim fala por si.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, que essa professora fictícia não teria contado, em seu curso de pedagogia, com uma preparação adequada para lidar de forma mais pertinente com esse tipo de experiência. Não estamos considerando aqui que é necessário graduar-se em biologia para proceder de forma diferente. Porém, queremos com esta cena levantar um problema de natureza ética com o seguinte questionamento: a atitude aparentemente banal de matar um inseto não seria uma aprendizagem para as crianças? “O menor, o diferente de mim, o que me causa pavor: se houver oportunidade, pisarei nele.”

Esta seria uma oportunidade para uma discussão ética profunda, possível de se fazer com as crianças pequenas. Atravessando a dimensão de conhecimentos (o bicho-folha representa algum perigo para nós?), a questão ética se faz presente e deve ser trabalhada (ele pode habitar conosco esse espaço? ele pode viver aqui, assim como nós? ele tem também direito à vida?). Daí a importância de articular essas dimensões, sem esquecer nossa ação política de envolver a comunidade (seja da sala de aula, da escola, do bairro, de diferentes escalas), pois no terreno da polis se dão as transformações mais significativas.

Para Marin (2007, p. 110) “(...) faltam-nos dois exercícios fundamentais para a condição ética: a criticidade e a sensibilidade”. Ambas, a nosso ver, podem ser exercitadas desde a pequena infância. No exemplo singelo que propusemos acima, um olhar crítico e sensível – que também depende de conhecimentos por parte da professora e de sua possibilidade de pesquisar, de ampliar seus conhecimentos – poderia atentar para o fato de que este inseto não oferece riscos à saúde das crianças, ao contrário de outros que de fato são perigosos.

Além disso, um olhar atento às tendências do inseto (buscando alimentar-se, por exemplo), se bem conduzido, seria uma brilhante aula/vivência que poderia marcar positivamente a vida das crianças. Não é preciso que a professora segure o bicho-folha nas mãos para “aceitá-lo” ou para “provar” que ela se preocupa com o meio ambiente. Talvez seja ainda mais simples que isso: deixá-lo viver, deixá-lo partir. Pedir às crianças que não toquem nele por respeito, pois seu corpo é delicado e o inseto pode machucar-se. Observar à distância. Apreciá-lo esteticamente. Essas ações ensinam também.

A construção da consciência moral no caminho da educação em valores

Antes de voltarmos à questão ambiental, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre como a criança constrói as relações de respeito, de cooperação e de responsabilidade. Essas e outras características, aliadas à autonomia, são fundamentais para atitudes que corroborem em favor dos valores ambientalmente desejáveis que mencionamos anteriormente.

Para adentrar neste assunto voltamos ao exemplo do bicho-folha. A reação instantânea da professora não é um fato isolado. Fazemos parte de uma cultura na qual as crianças facilmente convivem com experiências semelhantes em casa ou em outros espaços.

Indo ao supermercado com seus pais as crianças passarão por corredores com várias marcas de inseticidas, verá também propagandas na televisão e irá naturalizar, com o tempo, a atitude de matar os insetos, sem distinguir as diferentes situações de contato nosso com os insetos em que caberiam diferentes respostas. Por isso, retomando, a cultura é importante, tendo papel fundamental na construção moral do indivíduo, que segundo Puig (1998), é uma construção dialógica – indivíduo & cultura.

A moral não é pressuposto ou simples escolha. Ela é “feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação” (PUIG, 1998, p. 70).

Puig está interessado na construção de uma Consciência Moral Autônoma (CMA), que se configura por sujeitos que percebem a própria atividade física e mental (consciência como o “saber que se sabe”), aliando reflexões dessas atividades com juízos de valor e inserindo-se na autolegislação, ou seja, na capacidade de dirigir-se por vontade própria dentro de uma vontade universal. Mas qual seria a gênese da CMA?

Para este autor:

a construção da consciência de si e, em definitivo, da consciência moral depende da mediação que a linguagem realiza. Construimos a consciência graças à linguagem, ou melhor, graças ao uso da linguagem na relação interpessoal. (PUIG, 1998, p. 97)

A pessoa autônoma, segundo este autor, possui competências comunicativas que primam pelo diálogo e busca o consenso entre os envolvidos em determinado problema. Não se trata, assim, da inexistência de conflitos, mas de encontrar, no diálogo, o “melhor modo possível de enfrentamento dos conflitos morais” (PUIG, 1998, p. 103).

Um caminho possível para a construção da consciência moral passaria então por três procedimentos, segundo Puig (1998). São eles:

- ✓ Juízo moral: “instrumento da consciência moral que é usado quando devemos enfrentar situações difíceis (...) cuja resolução confronta diversos valores” (p. 104);
- ✓ Compreensão: “ajuda a reflexão ética a determinar o que é justo em cada situação concreta” (p. 108);
- ✓ Autorregulação: instrumento que vincula as capacidades anteriores com as “capacidades de ação e construção de formas de vida concretas” (p. 113).

Embora este autor não aborde explicitamente as questões ambientais, em seu trabalho há uma preocupação constante em pensar a convivência humana, os relacionamentos com os demais membros da comunidade à qual estamos inseridos.

Essas questões nos remetem a pensar um ser humano inserido num certo habitat, com o qual também se relaciona. Consideramos então, para este trabalho, que o sujeito que constrói uma consciência moral autônoma pode promover um relacionamento cooperativo não apenas com outros seres humanos, mas também – potencialmente – com o bicho-folha que porventura apareça em seu jardim.

A dimensão cognitiva – conhecer a natureza no relacionamento

O desenvolvimento cognitivo na infância é um assunto vasto, um campo teórico complexo, e é impossível dar acabamento a tão instigante tema em poucas palavras. Para falar sobre isso, então, vamos apenas retomar um aspecto da BNCC que citamos no início: trata-se da questão do conhecimento e da curiosidade infantil, que no documento oficial ganha destaque e em nossa leitura está representado pela busca por *informações*. Para discorrer sobre o conhecimento queremos, antes de tudo, dizer que *conhecimento é diferente de informação*.

A educação da primeira infância tem sofrido essa distorção, e comumente podemos encontrar livros didáticos voltados para a EI em escolas públicas e privadas, contribuindo para encurtar o tempo da infância e assumindo a pré-escola como espaço de “preparação” para o Ensino Fundamental (EF). A esse respeito Mello (2007, p. 93) adverte dizendo:

(...) creio ser possível criticar um processo de educação infantil que poderíamos classificar como estreito, por valorizar o conhecimento de “conteúdos” infantis, a assimilação de capacidades, conceitos e ações isoladas – situação ainda comum nas práticas educativas da Educação Infantil hoje.

Consideramos que o conhecimento ambiental trabalhado na EI precisa, em primeiro lugar, oferecer às crianças o contato com o meio natural mediado pela cultura, que estabelece relações e produz sentidos.

Não se trata, portanto, de apenas proporcionar o contato das crianças com os elementos naturais, uma vez que isso não é suficiente para promover a EA. Não se trata, tampouco, de oferecer livros didáticos cheios de *informações* como se eles fossem capazes de assumir um papel de mediação.

Assim, defendemos que o material didático que vem pronto da editora, por melhor e mais cuidadosamente elaborado que ele seja, será incapaz de tocar nas crianças sua sede pelo saber, sua curiosidade. Para Mello (1999, p. 21), “(...) só à medida que respondemos ao desejo de conhecimento das crianças promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento”.

As situações concretas vivenciadas pelas crianças são fundamentais. Para oferecer um exemplo que ilustra nossa reflexão, podemos imaginar uma bem intencionada professora fazendo projetos de EA com as crianças, explicando sobre o ciclo da água, cantando músicas e contando histórias, trabalhando com afinco na preparação das atividades. Mas, assim que começa a chover e as crianças correm para a janela para ver a chuva, são repreendidas pela professora, que neste momento deixa de usar situações concretas de aprendizagem muito valiosas.

Observar os fenômenos da natureza e também a forma como o ser humano se relaciona com a natureza são práticas potencialmente fomentadoras de *desejo de conhecimento*. É preciso ter cuidado, na EI, para não cair nas armadilhas do trabalho consolidado – e passível de críticas – da cultura escolar:

Quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. (...) Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo. (MELLO, 2007, p. 94)

A EA na EI, portanto, passa necessariamente por conhecer a natureza no relacionamento: relacionamento da criança consigo mesma, com a própria natureza, com as pessoas à sua volta e com a cultura, aspectos estes indissociáveis se estamos buscando o pleno desenvolvimento da criança e das funções psicológicas superiores.

Até aqui o que dissemos refere-se muito mais à pré-escola, mas estamos atentas para o fato de que a EI engloba também a creche. As crianças de 0 a 3 anos, de acordo com seu desenvolvimento característico, estão sujeitas a um trabalho pedagógico de estimulação e de adequação em rotinas, que conferem a elas segurança e ritmo. O mundo da criança se amplia aos poucos e suas relações vão se alargando na medida em que avança nas etapas do desenvolvimento, como diz Vygotsky (2010, p. 683):

Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento (...).

Assim, a respeito das crianças de 0 a 3 anos, vamos discorrer no próximo capítulo como imaginamos uma possibilidade de trabalho de EA respeitando suas especificidades.

Do mundo pequeno ao grande mundo

Ao ingressar na creche com quatro meses de idade, o pequeno mundo da criança se amplia: do núcleo familiar ao contato com outras crianças e com suas professoras será possível vivenciar uma cultura pujante. Além disso as famílias que se encontram na entrada da creche para deixar as crianças podem estreitar laços de amizade e o mundo da criança se abrir ainda mais para a experiência cultural humana.

Consideramos que dentro da família, na comunidade ou na creche, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu pequeno mundo, mas entendemos que a diferença está no fato de que na creche encontra-se a intencionalidade educativa:

Educar na Infância significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BISSACO, 2017, p. 41/42)

Com a intencionalidade de trabalhar EA com crianças de 0 a 3 anos, as professoras podem aproveitar os momentos que já estão incluídos na rotina das crianças (como brincar em parque de areia) e também levar objetos simples e naturais para elas (gravetos, pedras, folhas, etc) para propor atividades ou vê-las brincando e criando. Em geral a natureza é capaz de nos oferecer uma enorme gama de sensações, que mediadas pela professora vão ajudando as crianças a estabelecer relações e a fomentar o encantamento.

Nos chama a atenção a proposta de Wilson (1996), para quem a forma como a criança se relaciona com a natureza é única e difere da forma como o adulto o faz. Isso porque a experiência da criança está permeada por sua habilidade de sentir o meio de forma profunda e direta. A autora ressalta o quanto é importante investir na infância, dizendo que as atitudes, valores, disposições e habilidades adquiridas durante a infância tendem a nos acompanhar na idade adulta. (WILSON, 1996, p. 121).

Em um trabalho de sistematização da teoria de Wilson, Torquati (2010) mostra caminhos que são possíveis de ser trilhados para promover a interação das crianças com a natureza. Sua proposta auxilia o desdobramento do trabalho com a natureza desde o início, quando as crianças entram nas creches ainda bebês. Aqui vemos de forma sucinta essa sistematização.

O primeiro ponto que aparece na proposta é: começar com simplicidade. As crianças podem começar engatinhando ou caminhando descalças na areia ou na grama. As professoras podem encorajar as crianças a tocar os elementos da natureza e experimentar diferentes sensações, investindo, claro, em experiências prazerosas.

Em seguida, as autoras defendem que é preciso que as professoras saibam enfatizar mais as experiências que as explicações; elas acreditam que, para além de ditar instruções, é interessante fomentar na criança o gosto por aprender através da experiência, oferecendo às crianças a oportunidade de investigar, sem que as professoras ofereçam respostas prontas para tudo. Elas defendem a ideia de que as crianças devem poder buscar as respostas para seus questionamentos com caminhos próprios.

Neste ponto em particular, pensamos que pode haver dúvidas por parte da professora: afinal, se ela não puder “dar respostas prontas”, então o que ela dará? Deixará a criança questionar-se sozinha, deixada à sua própria sorte? Consideramos que não se trata disso: a professora pode passar informações e responder aos questionamentos infantis, mas na medida do possível é interessante que ela faça um trabalho que leve as crianças a investigar, fazendo com que elas questionem a realidade que as circunda, construindo, assim, o conhecimento.

Outro ponto da proposta de Wilson está em envolver os sentidos (visual, espacial, olfativo, gustativo, tátil) das crianças. A isso ela denomina: proporcionar aprendizagens multimodais, considerando que as crianças se engajam e constroem representações mais elaboradas e duradouras quando as experiências vêm pelos sentidos. Neste ponto consideramos que faltam pesquisas que apoiem esta afirmação, mas trazemos à discussão por estar inserida na proposta da autora.

Um quarto aspecto está em manter uma atmosfera afetiva, onde as crianças sintam-se seguras e sejam levadas a desenvolver habilidades interpessoais (envolvendo o coletivo) e intrapessoais (que diz respeito ao relacionamento consigo mesmo). É preciso, portanto, que as professoras coloquem especial foco no relacionamento.

Todas essas importantes questões, que podem indicar um caminho para trabalhar com as crianças, também dependem de um quinto ponto da proposta de Wilson: demonstrar interesse pessoal. É recomendável que as professoras mostrem interesse e satisfação em entrar em contato com a natureza, lembrando que as crianças com frequência emulam suas atitudes.

Consideramos, em concordância com esta autora, que de nada adianta a professora sustentar um discurso de amor e respeito ao ambiente, se suas atitudes em nada demonstram esses sentimentos. As crianças sabem reconhecer quando somos incongruentes. No entanto, também reconhecemos que as professoras também podem estar em processo de aprendizado com relação a esses aspectos. Por isso talvez seja interessante buscar a honestidade, conhecer seus limites e trabalhar para superá-los.

Caminhando para os três últimos aspectos da proposta de Wilson, vemos que ela aborda a multiculturalidade como um fator importante. Trabalhar com perspectivas multiculturais implica considerar o ponto de vista do outro, o compartilhamento de diferentes perspectivas acerca do meio ambiente e a troca de saberes. Assim, as professoras podem convidar um familiar das próprias crianças,

alguém que, por exemplo, cultiva uma horta ou tem conhecimento na observação de pássaros, para conversar com as crianças.

Além desta proposta enriquecedora, um penúltimo aspecto que destacamos é a necessidade de sair da sala de aula com frequência – sempre que possível! Torquati (2010) cita pesquisas da Noruega e do Reino Unido, onde há “*forest schools*” (escolas da floresta, em tradução livre). Nestes espaços, as crianças passam a maior parte do tempo fora da sala de aula, seja qual for o clima.

Finalizando a proposta de Wilson ao pensar na EA para crianças pequenas, ela diz que é desejável incluir educação ambiental em todos os aspectos do currículo. Que não haja um momento específico para o tema, mas sim que ele seja recorrente: conversar com as crianças na hora do lanche sobre de onde vem os alimentos, incorporar materiais naturais (sementes, cascas, etc) em projetos, etc. Todas essas ações são importantes para ajudar as crianças a reconhecer a natureza como bela e prodigiosa, estabelecendo uma relação valorativa positiva, como defendemos desde o início desse trabalho.

O trabalho de Wilson é instigante sob vários aspectos, mas gostaríamos de citar um que nos toca mais profundamente: as ações propostas por ela não dependem de um grande investimento do poder público ou do mantenedor da escola (em caso de instituição particular).

São ações que podem ser negociadas dentro da própria escola, em que professoras e direção, sensíveis às questões ambientais, poderão proporcionar às crianças experiências ricas e significativas. Na sequência vamos falar da dimensão política da EA.

A dimensão política – o direito das crianças de participar

Quando falamos que a EA possui uma dimensão política, não estamos falando em partidos políticos, eleições ou parlamentos. Estamos falando da *polis*, da vida em comunidade, exigindo de nós nossa participação. Para elucidar esta questão, recorremos à história:

Desde sua fase inicial, o movimento ambientalista tem na crítica ao estado e aos excessos de centralização de poder uma de suas proposições centrais. Entre suas utopias estão a democratização das diferentes esferas do poder, a democracia pluralista e os processos de autonomia e autogestão. (CARVALHO, p. 22, 2006)

Se o poder é centralizado nas mãos de poucos grupos (como por exemplo o poder exercido pelas corporações do sistema agroindustrial) as decisões são tomadas à revelia da polis e não é possível modificar o *status quo*. Descentralizar o poder significa que as decisões são tomadas em comum acordo com todos os envolvidos. Será que há espaços para esta participação na EI? Será que para nós a criança de hoje é a cidadã de amanhã? Ou será que a criança de hoje *já é* cidadã?

Quando pensamos nessas questões buscamos respostas nas nossas práticas. Compreendemos, claro, que não é possível que as crianças estejam a par de todas as problemáticas escolares e que tomem decisões para as quais elas não podem se responsabilizar. Não se trata disso. Mas se trata dos pequenos e cotidianos contratos que fazemos para conviver melhor, que se iniciam com os combinados entre as crianças e suas professoras.

Acostumadas com esse exercício, as crianças poderão lentamente se envolver com questões um pouco mais amplas, da escola talvez, ou do bairro, processo que necessita ser bem conduzido para não resvalar em ativismos sem um significado real para elas. Em se tratando da EA crítica, seja voltada a crianças ou mesmo a adultos, não interessa a ação sem compreensão ampla do problema nem envolvimento sincero com a causa: conhecimentos, valores precisam se somar para subsidiar a participação no coletivo, na “polis”.

Quanto é dado às crianças participar? Segundo Agostinho (ano 2010, p. 113),

Participação pode ser percebida de uma forma mais geral. Uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo.

É preciso ter em conta que a EA possui uma intencionalidade. Queremos destacar a figura responsável da professora, como destacado acima apoia a criança em sua participação. A professora também educa as crianças com seus valores, trazendo e instigando-as para voltarem-se a novos conhecimentos, mas também as instiga a participar propondo novos caminhos a seguir, ouvindo suas vozes e fazendo, do trabalho pedagógico, um ato polifônico. A professora, então, na autoria de sua aula, será regente “do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, p. 194, 2012)

Sabemos que somos seres inacabados e em constante desenvolvimento, mas esse processo se inicia na infância. Desta forma, consideramos que a participação política – antes impensável para a EI – é um componente importante na educação para a autonomia que desejamos, traduzida no exercício da alteridade, na democratização do poder e na co-responsabilidade.

Podemos recorrer a Souza Santos (2016) quanto a esta questão, uma vez que para ele o poder é exercido em seus espaços-tempo. Combater o autoritarismo é combater o poder centralizador em qualquer lugar que ocupemos: seja no espaço-tempo doméstico ou no espaço-tempo global, para Souza Santos trata-se apenas de uma questão de escala. Assim, consideramos que relações de maior participação e engajamento são passíveis de serem construídas em qualquer espaço-tempo, incluindo na creche.

Não é possível haver autonomia sem se reconhecer como pertencente a um todo que se mostra contraditório e ao qual precisamos nos colocar. A EI pode repensar algumas de suas práticas para atender a essa democracia pluralista, onde as vozes das crianças são também consideradas. Ao mesmo tempo ensinando as crianças, claro, a responsabilizarem-se por suas atitudes. A participação política exige de nós comprometimento com a alteridade, não apenas com nós mesmos.

Pesquisas apontam, porém, que não é tão simples assim. Segundo a pesquisadora sueca Årlemalm–Hagsér (2013, p. 25, tradução livre), “a participação das crianças e sua organização são negligenciados numa estrutura que envolve visões já consolidadas, em atividades e métodos de trabalho imersos em práticas pedagógicas cristalizadas”. Para esta autora, os pontos de vista infantis são sufocados pelos posicionamentos dos adultos. Estes, por sua vez, parecem privar a criança de um pensamento crítico, por acreditarem que ela não seja capaz de compreender a complexidade das questões ambientais.

Em sua pesquisa, Årlemalm–Hagsér pôde observar que apesar de as professoras assegurarem que as crianças participam, refletem e falam sobre questões ambientais (reciclagem, mudanças de estações, animais e plantas...), a autora afirma que as vozes das crianças são silenciadas, e se questiona: como é possível que questões tão importantes sobre o relacionamento entre seres humanos e natureza são ignoradas na educação infantil? Teria como motivo a idade das crianças, ou/e seria o conteúdo pedagógico que não permite mudanças?

Estas questões apresentadas pela autora são muito instigantes e podem ser aplicadas também ao contexto brasileiro. Seria a idade das crianças o impedimento para que as mesmas sejam ouvidas e levadas a um pensamento crítico? Ou seria a prática pedagógica já cristalizada em métodos tradicionais, arraigados no olhar sobre a criança em sua raiz etimológica – infantil, do latim, *infans*: incapaz de falar – a razão para tal atitude?

Para Årlemalm–Hagsér, as práticas pedagógicas em Educação Ambiental para crianças pequenas precisam mudar. Consideramos com nossas leituras que uma maneira de fazê-lo é reconhecer a importância dos pensamentos das crianças, suas ideias, suas iniciativas, e favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, dos conhecimentos relacionados, da participação e da sensibilidade.

Considerações finais

Apostando em tudo que dissemos até aqui, reiteramos que a EA é um *direito* das crianças. Partindo do pressuposto de que as práticas em curso primam por um modelo hegemônico, de soluções individualistas para os problemas ambientais, trabalhamos neste artigo uma concepção crítica de EA.

Vemos que um caminho possível é dar audiência às palavras e às dúvidas das crianças. Dar audiência e dialogar com as crianças com atenção, amorosidade e respeito por elas. Oferecer-lhes um ambiente seguro e natural para estimular memórias de apreço e, potencialmente, uma relação de respeito com a vida (da terra, dos animais, das plantas, de outros seres humanos e delas mesmas).

Mas por que trabalhar a EA articulando as dimensões ética, cognitiva e política? Porque para nós a falta de qualquer uma dessas instâncias pode ser profundamente deseducadora:

- ✓ Se participação política e conhecimento andarem distantes da ética, interesses específicos de pessoas, organizações ou nações podem prevalecer em detrimento dos direitos de outros seres envolvidos;
- ✓ Se participação política e ética estiverem apartadas do conhecimento, podemos alimentar um ativismo vazio e sem fundamento;
- ✓ Se ética e conhecimento estiverem dissociados da participação política, damos ênfase a uma transformação individual, correndo o risco de alimentar o individualismo.

Assim, consideramos que é preciso que a creche e a pré-escola promovam o conhecimento, assim como a sensibilidade. Mas estas duas dimensões serão fortalecidas e levarão nossas crianças a um posicionamento de cidadania e responsabilidade pessoal e coletiva a partir da participação delas em

processos decisórios sempre que possível e em ações concretas da escola, que sejam coerentes com o que conhecemos e com o que sentimos.

Vale ressaltar, como já dissemos, a importância de uma formação que ofereça um melhor respaldo a essas iniciativas, para que a comunidade escolar se sinta mais segura em trabalhar com a EA em todas as suas dimensões: ética, cognitiva e política.

Referências

- AGOSTINHO, Kátia A. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*, Tese (doutorado), Universidade do Minho, Portugal, 2010
- ÄRLEMALM–HAGSÉR, Eva. Respect for Nature – A Prescription for Developing Environmental Awareness in Preschool, In: *C.E.P.S. Journal*, vol. 3, nº 1, 2013.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia, In BRAIT, Beth, *Bakhtin: conceitos-chave*, São Paulo, Contexto, 2012.
- BISSACO, Cristiane M. *A temática ambiental na educação infantil: caminhos para a construção de valores*. Tese (doutorado), UNESP/Rio Claro, 2017.
- BONOTTO, Dalva M.B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental, In: *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.
- BRASIL. *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Ministério de Educação e do Desporto, Brasília, DF, 1998
- _____. *Base Nacional Curricular Comum*, Brasília: MEC, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >, acessado em 05 de Janeiro de 2018.
- _____. *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. Brasília: Senado Federal, 1999.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996
- CARVALHO, Luiz M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. *Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos, EdUFSCar, 2006.
- CARVALHO, Isabel C. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação, In LAYRARGUES, P.P. (org), *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília, 2004.
- FRONDIZI, Risieri. *¿Qué son los valores?* Introducción a la axiología, Fondo de Cultura Económica, México, 1958.

LEWIS, Hugh. Perigo em órbita: o avanço do problema do lixo espacial, In: *BBC Brasil*, 8 de agosto de 2015, disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150806_lixo_espacial_ab>, acesso em 22 de novembro de 2016.

MARIN, Andreia A. Ética, Estética e Educação Ambiental, In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 22, p. 109-118, junho 2007.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural, In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

_____. Algumas implicações da escola de Vygotsky para a Educação Infantil, In *Pro-Posições*, Vol 10, nº 1 (28) março de 1999.

ONU. *Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano*, Publicada pela Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano em Junho de 1972, disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano>

PUIG, Josep M. *A construção da personalidade moral*, Editora Ática, São Paulo, 1998

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*, 12ª edição, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1990.

SAUVÉ, Lucie, VILLEMAGNE, Carine. La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: um desafio de formación. In: *Revista de Investigación Educativa 21*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana – México, julio-diciembre/2015.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *A Difícil Democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo. 2016.

TORQUATI, Julia. Environmental Education: A Natural Way to Nurture Children's Development and Learning, In: *YC Young Children*; Vol 65, Nº 6, ProQuest Central, Nov 2010.

TORRINHA, F. *Dicionário Latino Português*, Porto: Gráficos Reunidos Ltda, 1942.

UNESCO/PNUMA. *Carta de Belgrado*, Iugoslávia, 1975, In: <<http://www.mma.gov.br/destaques/item/8066-carta-de-belgrado>> acessado em 26/06/2017

_____. *Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental*, Publicação Meio Ambiente e Desenvolvimento: Documentos Oficiais. Secretaria do Meio Ambiente – Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo, 1993.



VYGOTSKY, Lev S. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia, In: *Psicologia USP*, 21 (4), São Paulo, 2010.

ZANELLA, Tiago V. Poluição Marinha Por Plásticos e o Direito Internacional do Ambiente, In: *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, Ano 2, nº 12, 2013.

WILSON, Ruth A. The Development of the Ecological Self, In: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 24, No. 2, 1996.

Recebido: 28/07/2017
Aprovado: 16/02/2018