

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Marinete Belluzzo Luccas¹
Dalva Maria Bianchini Bonotto²

Resumo

Na educação infantil, a falta de formação e de materiais adequados para o trabalho em educação ambiental pode conduzir à realização de atividades pontuais, descontextualizadas e pouco significativas para as crianças. Diante disso, nos interessamos em investigar, nas dissertações e teses brasileiras, como vem se constituindo o tema das práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil, objetivando compreender suas especificidades. Apoiamo-nos na perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica que contemple, em suas propostas de trabalho, três dimensões: conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política. Neste artigo, sob forma de um ensaio, discorreremos sobre estas três dimensões e sobre como podem se desenvolver no contexto escolar da educação infantil, à luz da teoria histórico-cultural. A análise indicou que as três dimensões podem ser contempladas na educação infantil e entendemos que sua apropriação efetiva se concretiza quando o proposto pelo professor se constitui em uma *vivência* para a criança.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Teoria histórico-cultural. Educação infantil.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SOME CONTRIBUTIONS

Abstract

In early childhood education, the lack of adequate training and materials to work with environmental education may lead to punctual, decontextualized and insignificant activities for children. Therefore, we are interested in investigating, in Brazilian theses and dissertations, how the theme of pedagogical practices in environmental education has been constituted in early childhood education, aiming to understand their specificities. We based the study on the perspective of a Critical Environmental Education that contemplates, in its pedagogical proposals, three dimensions: knowledge, ethical and aesthetic values, and political participation. In this study, elaborated as an essay, we discuss the three dimensions and how they can be developed in the school context of early childhood education, in the light of Historical-Cultural Theory. The analysis showed that the three dimensions can be contemplated in early childhood education, and we understand that their effective appropriation is realized when the subject proposed by the teacher constitutes an “experience” for the child.

¹ Mestre em Educação pela Unesp de Rio Claro e diretora de escola de educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Claro - SP. marineteluccas@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Educação e do programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ campus de Rio Claro. dalvambb@rc.unesp.br

Keywords: Critical environmental education. Historical-Cultural theory. Early childhood education.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ALGUNAS CONTRIBUCIONES

En la educación infantil, la falta de formación y de materiales adecuados para el trabajo en educación ambiental puede conducir a la realización de actividades puntuales, descontextualizadas y poco significativas para los niños. Por eso, nos interesamos en investigar, en las disertaciones y tesis brasileñas, cómo se viene constituyendo el tema de las prácticas pedagógicas en educación ambiental en la educación infantil, con el objetivo de comprender sus especificidades. Apoyamos en la perspectiva de una Educación Ambiental Crítica que contemple, en sus propuestas de trabajo, tres dimensiones: conocimientos, valores éticos y estéticos y participación política. En este artículo, en forma de un ensayo, discurrimos sobre estas tres dimensiones y sobre cómo pueden desarrollarse en el contexto escolar de la educación infantil, a la luz de la teoría histórico-cultural. El análisis indicó que las tres dimensiones pueden ser contempladas en la educación infantil y entendemos que su apropiación efectiva se concreta cuando lo propuesto por el profesor se constituye en una vivencia para el niño.

Palabras clave: Educación ambiental crítica. Teoría histórico-cultural. Educación infantil.

1 Introdução

Os problemas ambientais que afligem a sociedade contemporânea têm sido tema recorrente nos canais de comunicação, nas discussões acadêmicas e nos debates econômicos e políticos. Esses problemas remetem a uma crise ambiental que, segundo Guimarães (2004), é o resultado de um modelo de sociedade e seus paradigmas, ou seja, a forma de relação que nossa sociedade estabelece com o meio ambiente tem sido comumente apontada como pivô desses problemas.

Os problemas ambientais constituem-se em problemas socioambientais na medida em que extrapolam o campo das questões da degradação de ambientes naturais, envolvendo necessariamente questões de ordem social, cultural e econômica (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Nesse sentido, ao se pensar em alternativas para enfrentar a crise socioambiental, é preciso buscar formas de melhorar os padrões de relação ser humano-sociedade-natureza, bem como compreender as questões sociais, culturais e econômicas que a fundamentam e que precisam ser superadas e transformadas no sentido de construir uma sociedade mais sustentável com equidade e qualidade de vida para todos os seres humanos e não humanos.

Nesse contexto, o processo educativo de forma geral e a educação ambiental, em particular, têm sido apresentados como possibilidades de mudanças e como agentes de transformação do atual quadro de degradação ambiental, devendo, no entanto nos atentarmos para suas inerentes limitações (CARVALHO, 2006).

Mas uma educação ambiental que se pretenda crítica, reflexiva, criadora e transformadora precisa concretizar-se em práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos teóricos que fundamentam esta proposta.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho (1999), quando destaca que, nas propostas para educação ambiental, três dimensões que se inter-relacionam e se complementam precisam ser contempladas:

- uma primeira dimensão relacionada com a *natureza dos conhecimentos* a serem trabalhados;
- uma segunda dimensão relacionada com *valores éticos e estéticos* envolvendo as questões da natureza;
- e, por fim, [...] a dimensão política, no sentido de preparar o indivíduo para ações concretas de soluções para os problemas ambientais (CARVALHO, 1999, p. 36, grifos do autor).

No entanto, o despreparo para planejar e promover ações que realmente conduzam a mudanças tem levado a práticas pedagógicas intituladas de educação ambiental, mas “que são descontextualizadas, fragmentadas, improvisadas, permanecendo, muitas vezes, no senso comum e não trazendo contribuição significativa para a formação dos alunos” (SANTANA, 2005, p. 12).

No contexto da educação infantil, esse quadro se agrava considerando o despreparo dos docentes para lidar com propostas em educação ambiental. Ruffino (2003) afirma que, no Brasil, os cursos de formação continuada em educação ambiental bem como os materiais produzidos e disponibilizados são, em geral, voltados para professores do ensino fundamental, e que este descuido com a formação do profissional que atua na educação infantil muitas vezes conduz ao desenvolvimento de projetos sem qualquer tipo de orientação. O maior problema disso é que a maioria desses professores acaba trabalhando com concepções tradicionais (conservadoras) de educação ambiental, “o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação” (RODRIGUES, 2011, p. 176).

Hart e Nolan (1999) ressaltam que as pesquisas em Educação Ambiental voltadas ao estudo da infância têm revelado a importância de ampliar as possibilidades de experiências significativas positivas de interação das crianças com o meio social e natural na educação infantil, pois a consciência social e ambiental emerge a partir de uma identidade ecológica, de um sentido de conexão com os outros e com o lugar. Chawla (1998) adverte que experiências positivas na natureza durante a infância, por si só, não podem prever um compromisso futuro com o meio ambiente, e que as pesquisas sobre experiências significativas de vida precisam se concentrar na forma como o significado destas experiências é construído.

Nesse sentido, buscamos nos apoiar em Vigotski (2010) para pensar em práticas voltadas à educação infantil. Esse autor, discutindo a influência do meio (físico e social) no desenvolvimento infantil, traz a ideia de “vivência” como a forma que a criança toma consciência, concebe e se relaciona afetivamente com o meio, com um determinado objeto, acontecimento ou situação. Segundo o autor, essa influência não é igual para todas as crianças e nem mesmo para a mesma criança em todas as idades de sua infância. Não pode ser definida como algo linear – causa e efeito –, mas como uma relação complexa que envolve outras influências, bem como o nível de compreensão da criança e de tomada de consciência sobre o que acontece no meio. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688), depende de sua vivência. Portanto, para entender quais experiências desenvolverão na criança uma preocupação pessoal com o meio ambiente, é preciso entender como cada criança vivencia cada experiência.

A partir dessa fundamentação, entendemos que a instituição de educação infantil também é um espaço privilegiado para que a educação ambiental crítica aconteça, pois é lugar de experiências ou vivências (VIGOTSKI, 2010) das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Ou seja, a instituição de educação infantil é espaço de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias à constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade-

natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma personalidade madura, estável e solidária. A formação e o desenvolvimento pleno destas capacidades são fatores indispensáveis se desejamos formar sujeitos ativos e críticos, voltados para a emancipação e transformação da sociedade. Portanto, concordamos com Mello (2007) quando afirma que é preciso redimensionar os objetivos da escola da infância.

Assim, se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto. Ao compreender que a base sensorial de toda a atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam –, redimensionamos os objetivos da escola da infância (MELLO, 2007, p. 95).

A partir dessas considerações, discutiremos as três dimensões para o trabalho em educação ambiental propostas por Carvalho (1999), buscando situá-las no contexto da educação infantil.

2 Conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política

A história das tendências pedagógicas da educação evidencia que a transmissão de conhecimentos às novas gerações tem ocupado lugar de destaque, principalmente quando nos referimos à educação escolar.

Rodrigues (2001, p. 232) reconhece que o acesso aos conhecimentos “constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo”, ou seja, a educação é um processo integral de formação humana que inclui, mas não se limita à aquisição dos conhecimentos que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade.

Concordando com esse posicionamento, consideramos a pertinência do modelo de Carvalho (1999; 2006), ao indicar, para os trabalhos com a educação ambiental, a necessidade de lidarmos com três dimensões da realidade humana, que serão expostas a seguir.

2.1 A dimensão de conhecimentos

A dimensão do conhecimento na educação ambiental deve instigar o reconhecimento, o repensar e o reaprender o mundo no sentido de conhecer sob outro ponto de vista, com outro olhar, é questionar o mundo, o conhecido, o estabelecido, pois “o conhecimento só avança quando são colocadas, sob suspeita, conclusões já assumidas como verdadeiras” (RODRIGUES, 2001, p. 233).

Segundo Carvalho (2006, p. 29), a desconstrução do conhecimento para se pensar o não pensado abre possibilidades de questionar as “concepções hegemônicas em nossa sociedade para a transformação dos padrões de relação sociedade-natureza”, ou seja, poderá conduzir a relações diferenciadas entre os homens e destes com a natureza.

Carvalho (2006) lembra que a produção do conhecimento é uma prática humana e toda forma de conhecimento deve ser considerada, não nos limitando ao conhecimento científico, muito menos em sua forma escolarizada. Portanto, no trato das questões ambientais e sua complexidade, é preciso considerar todas as formas de conhecimento e saberes.

Discutindo a dimensão dos conhecimentos no trabalho com a educação ambiental na educação escolar, Carvalho (2001, p. 57) afirma que, em relação às concepções de natureza,

tem sido priorizada uma abordagem mais descritiva e classificatória dos elementos, dos fenômenos e dos processos naturais, e que os diferentes componentes têm sido apresentados de forma isolada e fragmentada “sem considerar as complexas interações entre estes e os constantes e dinâmicos processos de transformação do mundo natural”. Propõe então uma abordagem ecológico-evolutiva argumentando que:

A abordagem ecológica traz como consequência a dimensão espacial, incluindo os aspectos físicos, químicos, geológicos e biológicos do meio, e enfatiza a interação entre os diferentes componentes, fenômenos e processos do mesmo. A abordagem evolutiva, por sua vez, possibilita a compreensão mais profunda da dinâmica natural, não só do ponto de vista de seu funcionamento, mas principalmente das razões e dos porquês dos complexos processos interativos presentes no meio natural (CARVALHO, 2001, p. 58).

Nas práticas educativas, segundo o autor, é necessário renunciar a tendência de enfatizar aspectos factuais ou um rol de conceitos sem significado para os educandos. Afirma a possibilidade de pensar em um trabalho que privilegie “aspectos relacionados com os processos de investigação científica e conhecimentos relacionados com as aplicações da ciência” (CARVALHO, 2006, p. 31).

Carvalho (2006) salienta que os conhecimentos não devem ficar restritos aos aspectos naturais do meio, mas devem incorporar questões relativas à relação do homem (um ser que vive em sociedade) com a natureza. Lembra que essas questões não podem deixar de ser consideradas nas propostas em educação ambiental, mas ressalta que, para garantir uma visão mais crítica e ampla da realidade da relação homem-sociedade-natureza, é preciso evitar a perspectiva fatalista, que concebe a degradação ambiental como algo natural, como custo a ser pago pelo progresso e destino da humanidade cujo caminho de retorno não é mais possível, e evitar também o reducionismo biológico e a análise a-histórica que, buscando explicar a relação da sociedade com a natureza a partir da relação que outras espécies biológicas mantêm com o meio, desconsidera os aspectos históricos e culturais da espécie humana.

a espécie humana apresenta características próprias, e as interações da mesma com a natureza vão muito além de busca de satisfação das necessidades biológicas. A interação do homem com a natureza está mediada por uma série de fatores historicamente determinados e que dependem da forma como as sociedades se organizam, tendo em vista a produção (CARVALHO, 2006, p. 31).

Não podemos ignorar a influência dos interesses ideológicos dominantes que guiam a escolha e priorização dos conhecimentos a serem trabalhados nas atividades de educação ambiental, bem como do referencial para a análise da problemática ambiental. Segundo Carvalho (2006), não há interesse de alguns segmentos da sociedade que alguns aspectos da questão ambiental sejam expostos e discutidos. Para o autor, muitas das concepções mais difundidas e que acabam sendo incorporadas pelo senso comum são, geralmente, as que menos contribuem para uma leitura mais ampla e uma compreensão mais crítica dos diferentes aspectos que envolvem a questão ambiental.

No contexto da educação infantil, há que proporcionar às crianças um rol de atividades desafiadoras e problematizadoras sobre questões que estejam presentes no seu cotidiano (mas que podem estar próximas ou distantes em sua origem física), que partam da realidade na qual a escola está inserida e estejam relacionadas a um pensar sobre os problemas socioambientais, “todas associadas a objetivos claros que busquem proporcionar a descoberta e a criatividade, e a produção e construção do conhecimento pelas crianças” (RODRIGUES, 2011, p. 178).

Segundo Mello³ (1997 apud MORAES, 2005), tudo pode ser conteúdo na educação infantil. Nessa fase a criança está em intenso processo de descoberta do mundo, dos objetos, da cultura humana, da linguagem. Com a participação efetiva da criança no planejamento e a escuta atenta do educador, é possível identificar os conteúdos mais significativos a serem trabalhados.

Entendemos que, na educação infantil, o conteúdo deve ser tratado de forma vinculada ao cotidiano da criança, o que não significa abordar somente conteúdos próximos, acessíveis, concretos e simples. Temas do cotidiano da criança e problemas relacionados a sua realidade são oportunidades para a construção de conhecimentos, não por sua proximidade, acessibilidade, concretude ou simplicidade, mas porque “o acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 172). Desse modo, reafirmamos a importância de que os conteúdos se relacionem ao cotidiano da criança e que partam de seus interesses e necessidades, mas reafirmamos, ainda, a importância de apropriação, pela criança, dos conceitos científicos, do conhecimento elaborado levando-a a ultrapassar a forma cotidiana de enxergar a realidade. Esse assunto é discutido por Vigotski (2008), quando explica a relação entre conceitos espontâneos (cotidianos) e conceitos científicos.

Quanto à importância da abordagem de temas que envolvem a discussão de problemáticas socioambientais, entendemos que os conhecimentos do meio natural, além de serem tratados por uma “abordagem ecológico-evolutiva”, devem também abordar a relação dos seres humanos organizados em sociedade, com a natureza, considerando inclusive as diferentes modalidades de degradação ambiental. (CARVALHO, 2001). A criança, no seu cotidiano doméstico, tem acesso a uma variedade de informações sobre as questões ambientais. À escola, cabe discutir essas questões na sua relação com a sociedade, interrogando visões fatalistas, reducionistas e a-históricas.

Uma forma interessante para o desenvolvimento desses conteúdos na educação infantil tem sido o trabalho com projetos.

Pelo projeto, a participação da criança é incentivada, pois o tema em discussão é de seu interesse, faz parte de sua vida, de seu mundo. Estudar questões que envolvem a realidade da criança ajuda na compreensão sobre essa realidade, sobre os fenômenos e experiências diversas. Projetos que investigam temas que são conhecidos pelas crianças, que fazem parte de suas vidas, oferecem à criança maior possibilidade de participação e decisão sobre o que desejam pesquisar, sendo profundamente interessante para elas (MORAES, 2005, p. 23).

O trabalho com projetos, por sua natureza interdisciplinar, oportuniza o trabalho integrado das diversas áreas do conhecimento, para além da qual o tema inicialmente se inclui. Além disso, possibilita trabalhar, de forma integrada e relacionada ao conteúdo de interesse das crianças, as formas produtivas de atividades como os desenhos, artes, culinária, modelagem, construção que, comumente, nas escolas, são desenvolvidas de forma isolada (MORAES, 2005).

É importante que o trabalho com projetos permita o envolvimento e a participação das crianças em todas as suas etapas (planejamento, execução e avaliação); oportunize a exploração de diversas fontes de informação (livros, pessoas, vídeos, revistas, jornais, músicas etc.); permita que a criança avance no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades; e, por fim, leve em conta a atividade principal por meio da qual a criança aprende e se desenvolve em cada fase. Mello (1997, p. 9 apud MORAES, 2005, p. 63) ainda destaca que:

³ MELLO, S. A. *Trabalho com projetos na pré-escola: uma alternativa metodológica*. Palestra proferida no Encontro de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Marília, Marília, 1997.

Um projeto não é composto por um conjunto de atividades que se justapõem apenas para que o projeto se torne interdisciplinar. A interdisciplinaridade já estará garantida se estivermos planejando juntos, buscando as mais variadas informações possíveis sobre o tema, estudando essas informações, registrando através do desenho e da escrita [...].

Por meio do trabalho com projetos “podemos tratar de diversos assuntos com as crianças, apreciando seus conhecimentos e entendimentos sobre a realidade, buscando e selecionando informações, criando expectativas e interesses nas crianças por conhecer mais” (MORAES, 2005, p. 46). Portanto, é fundamental que o educador apresente às crianças conteúdos que ampliem seus referenciais, “mostrando diferentes formas de manifestações culturais, de expressões, de linguagem, indo além do que as crianças já conhecem, gerando novas necessidades de aprendizagens” (MORAES, 2005, p. 62).

Por fim, o trabalho com projetos permite um planejamento flexível. No decorrer de sua execução, é possível rever, incluir ou excluir conteúdos e atividades de acordo com o interesse das crianças.

2.2 A dimensão de valores éticos e estéticos

Como apontado por Guimarães (2004), a crise ambiental pode ser definida como uma crise civilizatória, resultado da forma como a sociedade compreende e age sobre o mundo, levando a perda da capacidade de se relacionar com o outro (social) e com o mundo (ambiental).

Assim, observamos que a atual crise ambiental, socioambiental ou civilizatória sinaliza para uma crise de valores, caracterizada por uma dificuldade de refletirmos sobre os problemas do cotidiano e de assumirmos posturas compatíveis com princípios de justiça, respeito e alteridade em relação aos outros seres humanos e à natureza.

Desse modo, entendemos que um dos desafios da educação ambiental é o de redirecionar o indivíduo de uma percepção de mundo racional e fragmentada para uma percepção mais criativa e sensível através de uma educação em valores.

A nosso ver, a educação em valores pressupõe práticas pedagógicas que contemplem o trabalho com valores éticos e estéticos, e este trabalho na escola pode e deve começar desde cedo, ainda na educação infantil.

As sociedades humanas criam costumes e valores que adotam como deveres, regras ou normas a serem seguidas por determinado grupo social em um determinado momento histórico. As ações do ser humano e sua interpretação do mundo são guiadas pelos valores individuais e sociais que o constitui. Mas nem todos os valores representam valores morais. Bonotto (2008) esclarece que “na medida em que certos valores se relacionam com regras e deveres, ou ao bem e a uma conduta boa, constituem os chamados valores morais” (BONOTTO, 2008, p. 297).

Para este trabalho, Bonotto (2012) propõe uma educação em valores que contemple, de forma equilibrada, três dimensões que deverão estar sempre interligadas: cognição, afetividade e ação.

Cognição: trabalho reflexivo sobre as ideias, crenças, conhecimentos e sentimentos relativos ao objeto ao qual se atribui valor (seja um indivíduo, uma ideia, etc.), de forma a promover uma aproximação com relação aos significados construídos a seu respeito;

Afetividade: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos pessoais a seu respeito; de apreensão estética em relação a esse objeto;

Ação: concretização de situações reais de envolvimento com o objeto valorado, buscando na complexidade das experiências vividas, a serem tanto apreciadas como refletidas, a sua materialização. O estabelecimento de um valor, em última instância,

se revelará no plano da ação, como um hábito ou atitude coerentes com o que é valorado (BONOTTO, 2012, p. 45).

Desse modo, a educação em valores extrapola os limites do ajuizamento moral, favorecendo, também, a apreciação estética, intrinsecamente relacionada à arte, aos sentidos, às sensações e às emoções. Por meio de uma perspectiva de apreciação estética na educação em valores é possível “proporcionar não apenas oportunidades de reflexão sobre um dado objeto valorado [cognição], mas, também, a possibilidade de apreciá-lo esteticamente [afetividade], assim como, quando possível, trazê-lo para a prática [ação]” (BONOTTO, 2012, p. 45).

Considerando que a apreciação estética é desinteressada e não visa o conhecimento lógico, mas nos leva a experimentar e observar o objeto na sua totalidade, para Bonotto (2008), a experiência estética abre a possibilidade de desenvolvermos um olhar e um agir mais sensível sobre o outro, sobre a natureza, sobre o mundo, em todas suas particularidades e diferenças, propiciando o estabelecimento de uma nova forma de relação.

Portanto, entendemos que um dos desafios da educação ambiental está em despertar o ser humano para as questões ambientais e sua relação com o outro humano e o não humano, para que possamos observar relações mais cooperativas e solidárias, um sujeito mais sensível, reflexivo e crítico sobre o mundo em que vive e capaz de promover ações transformadoras.

Podemos afirmar que o trabalho com valores é fundamental diante da crise socioambiental ou civilizatória que caracteriza a sociedade contemporânea. Se uma educação ambiental crítica busca novas formas de relação ser humano-sociedade-natureza, então se faz necessária a construção de valores ajustados a proposta de mudança, de transformação e de emancipação.

Assim, concordamos com Bonotto (2008) de que a educação em valores deve ter em vista a construção de valores “ambientalmente desejáveis”. Esses valores devem contemplar o relacionamento dos seres humanos entre si e com os outros seres que habitam este planeta. Tomando por base os princípios presentes no “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global” aprovado no Fórum das Organizações Não Governamentais durante a ECO-92, realizada pela Unesco no Rio de Janeiro, Bonotto (2008) elenca o que são considerados valores ambientalmente desejáveis: valorização de todas as formas de vida com conseqüente respeito à biodiversidade; valorização da diversidade cultural; valorização de todas as formas de conhecimento e não somente do conhecimento científico; valorização de uma sociedade sustentável baseada na equidade e qualidade de vida para todos e valorização de uma vida participativa, onde valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada social e ambientalmente.

Bonotto (2012) articula as dimensões do trabalho com valores (cognição, afetividade e ação) às demais dimensões da proposta de Carvalho (1999) (conhecimento e participação política), evidenciando suas interseções. Segundo a autora, a dimensão da cognição existente no trabalho com valores se aproxima da dimensão dos conhecimentos em educação ambiental, posto que os conhecimentos se referem a um objeto valorado: “não há conhecimento destituído de seu componente valorativo, e os juízos de valor apoiam-se, muitas vezes, de forma implícita ou explícita, nos conhecimentos que o justificam” (BONOTTO, 2012, p. 52). O mesmo podemos observar na imbricação existente entre a dimensão da ação que há no trabalho com valores com a dimensão da participação política em educação ambiental. Segundo Bonotto (2012, p. 52)

[...] a busca da concretização de ações envolvendo o objeto valorado representa a almejada participação política do indivíduo, o qual, participando politicamente, expressa nessa ação determinados valores que se voltam para a construção de uma cidadania engajada com as questões socioambientais.

Na educação infantil, a teoria histórico-cultural aponta o brincar como uma atividade fundamental para o trabalho com valores. Por meio do brincar, a criança desenvolve sua inteligência e sua personalidade e firma as bases para a formação de valores de natureza ética. O jogo de papéis, o faz de conta, na educação infantil, possibilitam a reprodução das relações humanas da vida cotidiana e o aprendizado de seus valores e normas. Nestas atividades, a criança interage socialmente, vivencia situações em que problemáticas precisam ser resolvidas e regras e acordos precisam ser discutidos.

Marcolino (2013) esclarece que, segundo Vigostki, as relações sociais que a criança reproduz na brincadeira, reflete uma consciência infantil ingênua, sem crítica e somente a intervenção do professor na brincadeira possibilitará o desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário propiciar uma assimilação crítica dos valores da sociedade atual demonstrando para as crianças que formas de relacionamento e normas de conduta são sociais e históricas e passíveis de mudança. Assim sendo, a intervenção do professor na brincadeira de papéis não pode prescindir de uma clara opção ético-filosófica (MARCOLINO, 2013, p. 70).

Sobre este assunto, Bissoli (2005) explica que é nas relações cotidianas (do dia a dia, da vivência diária) e também nas não cotidianas (como as que acontecem no ambiente educativo) que a criança aprende a atuar tanto nos grupos mais próximos com os quais se relaciona como aprende a utilizar os valores e vivências para relacionar-se com um grupo mais amplo: a humanidade. Assim, entendemos que a educação em valores, relaciona-se à formação da personalidade da criança, de sua identidade, de sua individualidade⁴, e cabe à educação “oportunar à criança, desde cedo, a consolidação de uma identidade fundamentada na consciência de ser alguém que tem voz, vontade e importância participativa nos grupos mais próximos e, progressivamente, nos grupos maiores, nas comunidades às quais escolhe pertencer” (BISSOLI, 2005, p. 59). A autora lembra que, para além da vida cotidiana, educar é formar também para o não cotidiano, para uma inserção e participação sociais cada vez mais conscientes. Desse modo, compreendemos a indissociabilidade da dimensão axiológica com a da participação política mencionada por Bonotto (2012).

2.3 A dimensão da participação política

Até aqui discutimos as dimensões do conhecimento e a axiológica, que devem ser contempladas nas propostas em educação ambiental. Entendemos que o acesso à informação e a apropriação de conhecimentos não são suficientes para mudar comportamento ou práticas, sendo necessário repensar e construir valores “ambientalmente desejáveis”. Ainda assim, o questionamento dos valores não é suficiente para pensar e atuar sobre as questões ambientais, sendo imprescindível a participação política, ou seja, é “necessário um posicionamento político, assim como ações individuais e coletivas, que possibilitem o exercício, tanto da cidadania quanto das formas democráticas de influir e propor políticas para a educação e o meio ambiente” (CINQUETTI; CARVALHO, 2004, p. 162).

⁴ “De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a formação da personalidade expressa, psicologicamente, a formação da individualidade humana. Nesse sentido, a formação da personalidade somente se torna possível à medida que cada pessoa tem a oportunidade de, na convivência com o outro, na interação e no diálogo, atribuir, aos fatos e objetos, sentidos próprios, diferenciando-se das outras pessoas, singularizando-se. É a atividade o que possibilita a singularização e a capacidade de objetivar-se, de perceber-se como pessoa” (BISSOLI, 2005, p. 64).

Nesse sentido, podemos afirmar que a dimensão política da educação ambiental refere-se ao “desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção da cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2001, p. 59). Essa dimensão implica ainda “o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções para os diversos problemas ambientais” (CARVALHO, 2001, p. 59). Uma educação ambiental pautada nessa concepção deve buscar práticas pedagógicas “que contribuam para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e solidário” (CARVALHO, 2001, p. 60).

Rodrigues (2001) salienta que é um dever do cidadão participar da vida social e destaca duas ações interdependentes para o exercício da cidadania: a participação consciente e a capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade.

O exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão. Como já apontamos que o exercício da cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, fica evidente que se constitui um dever dos cidadãos participar na organização da vida social. Essa organização deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade (RODRIGUES, 2001, p. 238).

Carvalho (2006), pautando-se nas colocações de Rodrigues (2001), afirma que o ideal de cidadania constituído pelas ideias de liberdade e autonomia aproxima a dimensão política à dimensão de conhecimentos e à de valores. O autor esclarece:

O sujeito autônomo é aquele que é capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pela escolha. Além disso, a autonomia pressupõe a possibilidade dos sujeitos individualmente e coletivamente estabelecerem relações de responsabilidade com o meio natural e escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social (CARVALHO, 2006, p. 37, grifos do autor).

No contexto da educação infantil, esse ideal de cidadania constituído pelas ideias de autonomia, liberdade e responsabilidade, pode ser discutido a partir do próprio conceito de atividade.

Para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento humano “decorrem da atividade da criança ativamente envolvida no que realiza” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 91), não somente no sentido de a criança estar em atividade, mas também no sentido dela homogeneizar-se nesse processo, ou seja, estar por inteiro com a cabeça, com o corpo e com a emoção (pensar, fazer, querer). A criança deve ser sujeito do processo de ensino, estar ativamente envolvida na tarefa. Desse modo, podemos dizer que a criança é protagonista da atividade.

A participação pressupõe autonomia, liberdade e responsabilidade, qualidades que devem ser aprendidas e, para isso, podem e precisam ser vivenciadas no cotidiano da escola. Segundo Mello⁵, participação e autonomia são duas palavras que têm sido comumente usadas pelos professores de uma forma muito aquém do sentido que deveriam ter. A autonomia tem sido entendida como a capacidade da criança de realizar ações que desresponsabilizam o professor de fazer (como vestir-se, tomar banho, comer sozinha). Mas devemos entender autonomia como a capacidade da criança em tomar decisões e fazer escolhas sobre as diversas tarefas e atividades do dia a dia, ou seja, pensar, planejar e decidir junto com o professor e as outras crianças. Participação política e autonomia são construídas na relação com o outro,

⁵ Observação feita pela prof.^a dra. Suely Amaral Mello durante exame geral de qualificação da pesquisa de mestrado.

quando o professor favorece experiências em que a criança é ouvida e provocada a participar. Possibilitar o protagonismo da criança pressupõe o reconhecimento, por parte do adulto, de sua capacidade de contribuir nas decisões e, portanto, o direito de ser ouvida.

Compreendemos, desse modo, que participação e autonomia são aprendidas quando são vivenciadas no dia a dia da escola e quando a rotina da escola é organizada de modo que a criança seja protagonista. O protagonismo não é transmitido do adulto à criança, mas deve ser vivenciado. O protagonismo é uma produção social que deve começar na pequena infância e ser cultivado ao longo da vida (FOLQUE; MELLO, 2015). Assim, “nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subseqüentemente pode ser chamada de uma postura cívica” (DUSAVITSKII, 2014, p. 79).

Quando a forma de organização da instituição de educação infantil e suas práticas pedagógicas inibem a participação da criança, submetendo-a às decisões centralizadas no adulto, a formação de uma moral autônoma é dificultada, até mesmo impedida (FOLQUE; MELLO, 2015).

Assim, entendemos que a formação de uma moral autônoma e de uma autonomia intelectual envolve a possibilidade de participação ativa da criança, a possibilidade de ser protagonista da atividade.

Folque e Mello (2015) lembram que a formação da personalidade envolve não apenas a atividade isolada da criança, mas essa atividade com os outros. Portanto, à escola de educação infantil comprometida com a formação do pensamento moral e da responsabilidade pessoal e social da criança cabe “a adoção de uma nova organização que promova a formação da personalidade das crianças dentro das máximas possibilidades histórica e socialmente criadas” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 95).

Segundo as autoras, a escola de educação infantil oportuniza o desenvolvimento moral [e a autonomia intelectual] da criança quando sua proposta pedagógica, construída coletivamente, assegura a negociação, a análise e resolução dos problemas da vida em grupo. Com isso, se centra em avaliar as ações e respeitar a criança, sem julgar, nem punir ou premiar, mas promovendo “estratégias para resolver problemas e a responsabilidade pessoal e do grupo em cooperação” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 104). Ou seja, a análise de um problema pelo grupo deve se concentrar no porquê da ação e em oferecer o apoio necessário que permita identificar modos de melhorar. Nesse processo, o professor tem papel relevante na construção de um clima moral positivo, justo e generoso, de respeito às ideias das crianças e aceitando que elas podem discordar até mesmo de suas ideias.

Vale lembrar, ainda, que todas as ações de participação política envolvendo crianças pequenas precisam ser articuladas a um trabalho, por parte do professor, que permita instrumentalizar a criança com os conhecimentos necessários para que ela possa discutir, buscar informações, refletir e então propor ações, com autonomia de pensamento e de ação, sem ser induzida, manipulada ou adestrada. Assim como Rodrigues (2001), entendemos que a participação na vida social compreende uma participação consciente, ou seja, o domínio do pensamento crítico, a capacidade de distinguir o conteúdo dos diversos discursos, para que a participação não se dê por manipulação ideológica ou por “adestramento ambiental” (BRÜGGER, 2004). E a participação consciente está relacionada à aquisição da capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade (RODRIGUES, 2001).

Diante do exposto, podemos afirmar que, quando a escola de educação infantil possibilita que a criança seja protagonista das atividades que envolvem seu meio físico e social mais próximo e cotidiano, está favorecendo a formação e desenvolvimento das qualidades necessárias à sua participação política em contextos mais amplos.

3 Considerações finais

Neste ponto, vale destacar a indissociabilidade das três dimensões do trabalho em educação ambiental: a participação política não se faz de forma consciente sem a apropriação dos conhecimentos necessários à compreensão das complexas relações que envolvem os problemas socioambientais; a capacidade de efetuar escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade dependem da formação de valores éticos e estéticos constituídos em um ambiente de participação democrática, afetividade, diálogo e respeito mútuo, ou seja, considerando a criança como sujeito ativo. Essas três dimensões efetivadas implicam na formação e no desenvolvimento pleno das capacidades humanas por meio de um processo educativo que assuma seu papel de humanização do ser humano desde o seu nascimento.

As três dimensões (conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política) podem ser contempladas, na educação infantil, por meio de diversos procedimentos didáticos, como: aula expositiva, atividades sensoriais (envolvendo a exploração dos sentidos), atividades de observação e/ou exploratórias, pesquisas e/ou experimentos científicos, saída a campo, roda de conversa, contação de histórias, atividades envolvendo a família e/ou comunidade local, atividades plásticas (desenho, modelagem, pintura, recorte e colagem), atividades de expressão corporal (dança, dramatização), conviver e cuidar de plantas e animais, brincar.

Em cada procedimento didático é possível contemplar mais de uma dimensão. Importante lembrar, no entanto, que a forma como cada procedimento é conduzido pelo professor também pode favorecer ou não o trabalho com cada uma dessas dimensões. A apropriação efetiva dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política se concretiza quando o proposto pelo professor se constitui para a criança em atividade ou “vivência” (na perspectiva vigotskiana), senão, vira mera tarefa escolar, em que a criança realiza, mas de uma forma que não faz sentido para ela.

Portanto, para entender quais experiências desenvolverão na criança uma preocupação pessoal com o meio ambiente, é preciso entender como cada criança vivencia cada experiência. É neste sentido que se faz imprescindível a apropriação, pelo professor, de uma teoria pedagógica articulada à prática que o ajude a pensar sobre a criança, a infância e o papel da educação para a sua humanização, uma teoria que o ajude a pensar, a fazer escolhas e tomar decisões no dia a dia (MELLO, 2015).

Referências

- BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* 3. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.
- BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e o trabalho com valores. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.). *Educação ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 35-55.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. *Projeto*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 35-39, jul. 1999.

CARVALHO, L. M. A Educação ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. 55-63. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf#page=55>>. Acesso em: 9 ago. 2014

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). *Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: Edufscar, 2006, p. 19-41.

CHAWLA, L. Significant Life Experiences Revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, Abingdon, v. 4, n. 4, p. 369-382, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1350462980040402>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, 2004, p. 161-171. Disponível em: <https://goo.gl/An4u42>>. Acesso em: 6 set. 2015.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./jun. 2014. Disponível em; <https://goo.gl/M5Zqqu>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FOLQUE, M. A. C.; MELLO, S. A. Criar uma comunidade com crianças dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento pessoal e social na infância. In: ANJOS, C. I.; FERREIRA, F. I. (Orgs.) *Infância e Educação: olhares sobre contextos cotidianos*. Maceió: Edufal, 2015. p. 89-104.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 25-34.

HART, P.; NOLAN, K. A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, Abingdon, v. 34, n. 1, p. 1-69, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/c4x2ND>>. Acesso em: 18 out. 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/L17lfh>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/s7TWyo>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/hsYtur>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

MORAES, L. A. Y. *O trabalho com projetos na educação infantil*. 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RODRIGUES, C. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, Rio Grande, n. 26, p. 169-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/f8vWJj>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

RUFFINO, S. F. *A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos-SP*. 2003. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTANA, L. C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED, 1., 2005, Guaratinguetá. *Anais...* Guaratinguetá: PBL Tech, 2005. p. 1-14.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701. Disponível em: <<https://goo.gl/bnxV9f>>. Acesso em: 4 abr. 2016