

A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin

Daniela Gureski Rodrigues^{I, II}

Daniele Saheb^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>

Resumo

O trabalho com o meio ambiente vinculado à educação vem sendo difundido por diversos eventos, pesquisas e documentos, os quais destacam a relevância da educação ambiental na formação dos seres humanos como cidadãos críticos, reflexivos e questionadores da realidade que os cerca. Desse modo, entende-se a importância de iniciar a inserção da educação ambiental na educação infantil, visto que, principalmente nessa fase, a criança desenvolve valores que a acompanharão por toda sua trajetória; no entanto, o documento de referência da educação infantil não menciona, em nenhum momento, o termo “educação ambiental”. Assim, objetiva-se compreender como a educação ambiental está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. MEC. SEB, 2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, feita por meio da análise documental, que buscou encontrar pontos convergentes entre a referida norma e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), utilizando Morin (2001) como principal aporte teórico. Foi possível identificar pontos convergentes entre os documentos, como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade. Além disso, entende-se

^I Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <dany_gureski@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6144-0542>>.

^{II} Mestre em Educação pela PUCPR. Curitiba, Paraná, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <danisaheb@yahoo.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1317-6622>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

que a obra de Morin (2001) é uma forte aliada na constituição do campo da educação ambiental na educação infantil.

Palavras-chave: educação ambiental; educação infantil; complexidade.

Abstract

Environmental education in early childhood education according to Morin's knowledge

The work with the environment in connection to the education have been disseminated by many events, researches and documents; and these have been highlighting the significance of environmental education for human development, to bring up critical, reflective and reality-confronter citizens. Thus, beginning to integrate environmental education in early childhood proves to be paramount, since it is specifically in this stage that children learn the values they will carry throughout their lives; however, the reference document never mentions the term "environmental education". Therefore, this research aims to comprehend the place environmental education holds in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brasil. MEC. SEB, 2010). This is a qualitative research, conducted through a documentary analysis, that seeks points of convergence between the aforementioned guidelines and the National Curricular Guidelines for Environmental Education (Brasil. CNE, 2012), chiefly underpinned on Morin (2001). It was possible to identify some points of convergence between the said documents, such as the work with ethics, care, cooperation and solidarity. Besides that, Morin's work is understood as a strong contributor to the establishment of the environmental field in the early childhood education.

Keywords: environmental education; early childhood education; complexity.

Introdução

A educação infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica e tem como principal objetivo formar os indivíduos em sua integralidade. Desse modo, defende-se que a educação ambiental (EA) é parte dessa caminhada e pode contribuir categoricamente para essa formação.

Entende-se que a EA, para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros

aspectos essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça. Desse modo, busca-se compreender como ela está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil. MEC. SEB, 2010), documento de referência da EI que traz aspectos essenciais que devem ser trabalhados nesse nível de ensino.

Para tanto, empregou-se como metodologia a análise documental das DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), a fim de investigar aspectos convergentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (Brasil. CNE, 2012). Além disso, a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2001) foi utilizada como principal aporte teórico, elegendo-se três dos saberes – ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão – por se acreditar que vêm ao encontro da perspectiva de EA aqui defendida.

Foi possível entender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), mesmo que, em nenhum momento, esse termo seja citado. Ademais, compreende-se que a EA tem muito a contribuir para a formação dos indivíduos inseridos na EI.

A educação ambiental no Brasil e sua inserção na educação infantil – documentos legais

No âmbito da EI, após a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), a qual trouxe o primeiro indício de instituição da EA em todos os níveis de ensino, foi publicada, no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Infantil. O documento não aborda explicitamente a EA, no entanto, em seu texto, há indícios dessa área para a EI brasileira, visto que tal política apresenta, em suas diretrizes, a necessidade de “promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade” (Brasil. MEC, 1994, p. 17).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual também não há menção específica ao ensino da EA nas instituições educacionais. A esse respeito, Morales (2009, p. 45) afirma que a LDB “evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais”, ou seja, por meio de outras ações, retrata a inserção da EA no currículo. Visto que a EI é a primeira etapa da educação básica, entende-se que é imprescindível que a EA seja contemplada.

Ainda em relação à LDB, em 2006, ela sofreu alteração pela Lei nº 11.274/2006 e passou a considerar a EA necessária para a formação básica do cidadão. Em 2012, pela Lei nº 12.608/2012, incluiu-se, no art. 26, § 7º, que, nos currículos da educação básica, a EA deveria constar de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios. Ressalta-se, como já afirmado, que

foi com a LDB que a EI passou a integrar a educação básica; com isso, iniciaram-se propostas pedagógicas para esse nível de ensino, as quais, como será visto adiante, começaram a incluir a EA.

Em 1998, atendendo às determinações da LDB, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil. MEC, 1998), cujos três volumes contribuem com a experiência e com o pensamento acadêmico dos profissionais que atuam na EI. Nesse documento, o meio ambiente faz parte do volume *Conhecimento de mundo* e do eixo *Natureza e sociedade*, em que se busca trabalhar o meio ambiente e a sociedade de maneira integrada, inserindo temas referentes ao mundo natural e ao mundo social.

No ano de 1999, emergiu a Política Nacional de Educação Ambiental, mediante a Lei nº 9.795/1999, a qual caracteriza a EA como um dos meios para o indivíduo e a comunidade construírem valores sociais, além de habilidades e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente. Essa lei definiu normas para o ensino formal e não formal, tanto em instituições públicas quanto privadas, e salientou que a EA não deve ser implantada como disciplina, defendendo, assim, a interdisciplinaridade. De acordo com Morales (2009), a referida lei contribuiu para que a EA fosse impulsionada no País, porém, só foi regulamentada em 2002, o que demonstra a volubilidade da EA no ambiente político.

Em 2009, foram regulamentadas as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), trazendo, assim, um novo olhar para a EA na EI. O documento não a apresenta com essa nomenclatura, mas ela pode ser percebida nos princípios constantes do art. 6º, tais como: respeito ético, político e estético ao meio ambiente.

Em documento anterior, o RCNEI (Brasil. MEC, 1998) revela grandes avanços no que diz respeito à EA na EI; por exemplo, o art. 9º dispõe que o currículo da EI deve ter práticas pedagógicas que:

[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...] (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26) .

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26) .

Nota-se uma preocupação com práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências. Para Saheb e Rodrigues (2016, p. 7):

as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial.

Assim, é preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, sentimentos e desenvolvimento, e contribuindo para que seus olhares se ampliem para a sociedade e para o mundo.

Em 2012, houve a aprovação da Diretriz Curricular Nacional para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), a qual trouxe como norma a implementação da EA em todos os níveis de ensino, além de reafirmar a Lei nº 9.795/1999, ao mencionar que a EA não deve ser introduzida como disciplina, mas sim de maneira interdisciplinar. Essa legislação foi um marco e um avanço importante para o campo, por abordar questões fundamentais, como ética ambiental, conteúdos curriculares, formação de professores, aspectos da formação humana, entre outras.

A EA, no âmbito mundial e nacional, percorreu um longo caminho para ser reconhecida e implementada nas instituições escolares. Ainda assim, muitas vezes esse ensino ocorre somente de forma naturalista, ou seja, limitado ao desenvolvimento de atividades voltadas à vivência na e com a natureza, o que pode levar os indivíduos à falta de preocupação com as consequências de suas ações. No entanto, não se pode afirmar que, na EI, apenas a corrente crítica – mais defendida pelos autores da área, como Dias (1992), Loureiro (2012) e Morales (2009) – seja o caminho para a consolidação da EA nesse nível de ensino.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa, que “preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32) e científicas.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica “ou [de] fontes secundárias, [que] abrange bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (Marconi; Lakatos, 2013, p. 57), a qual proporciona a aproximação do pesquisador com trabalhos já escritos. Manzo (1971 *apud* Marconi; Lakatos, 2013, p. 57) defende que a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Desse modo, buscou-se, com base nos documentos analisados, compreender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010). É importante explicar que “a pesquisa não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um novo tema sob enfoque de abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2013, p. 57).

A educação ambiental na educação infantil e suas singularidades

O trabalho na EI é composto por algumas peculiaridades, visto que cuidar e educar são partes integrantes e fios condutores do cotidiano dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Para Oliveira (2007), a EI vem se fortalecendo e ganhando espaço na sociedade atual, pois, cada

vez mais, consideram-se as crianças sujeitos de direitos. Para a autora, esse novo olhar para a criança “rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda” (Oliveira, 2007, p. 15). Em vista disso, o olhar para o cuidado, tão debatido na EI, delinea-se de outro modo, ultrapassando o assistencialismo, largamente difundido ao longo dos anos. Esse novo cuidado requer uma integração com o educar, precisando, assim, constituir-se de diversos campos do conhecimento.

O RCNEI, utilizado por muitos anos como referência para que as instituições de EI elaborassem suas propostas pedagógicas, defende que “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil. MEC, 1998, p. 25). Em outras palavras, é indispensável considerar as necessidades físicas, sociais, psicológicas, emocionais e biológicas da criança, além de preocupar-se com a realidade na qual está inserida. De modo complementar, Boff (2012, p. 37) compreende que o “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Entende-se, assim, que o cuidado ultrapassa as barreiras da EI e torna-se inerente ao ser humano. Para Boff (2012, p. 29), “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social”, ou seja, o cuidado precisa ser recíproco e estar embasado na solidariedade e na compreensão para com o outro. Ainda, segundo Tiriba (2010, p. 84), “cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado”.

Nessa perspectiva, a EA consiste num caminho para o fortalecimento do cuidado na EI. Para Boff (2012, p. 104),

[...] o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

As DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 2) discorrem, no art. 3º, que “a Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído”.

As DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010) estão em consonância com esse artigo, ao afirmarem, em seu princípio ético, que são necessários responsabilidade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, bem como às identidades e singularidades. As DCNEA ainda reiteram, em seu art. 4º, que a “Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos

entre si e com a natureza” (Brasil. CNE, 2012, p. 2). Retomam, assim, a importância das relações e reafirmam a dimensão do cuidado, entendendo a EA como fator decisivo para a formação dos sujeitos.

Para contribuir com essa perspectiva, trazem-se para esta reflexão alguns saberes sistematizados por Morin, em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, publicada na França, no ano de 1999, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e lançada no Brasil em 2000.

Morin (2011) afirma que não publicou um manual com regras a serem seguidas pelos docentes para mudar a educação, mas almeja que haja uma reflexão por parte destes sobre sua prática. Ele apresenta o que chama de sete buracos negros da educação, os quais foram organizados nos seguintes saberes: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Buscando discutir a perspectiva das relações humanas na EA, elegeram-se para esta discussão três saberes: *ensinar a condição humana*, *ensinar a identidade terrena* e *ensinar a compreensão*, acreditando que contemplam o âmbito da reflexão que permeia a EA na EI.

Desde o método cartesiano, que, segundo Saheb (2013, p. 64), “se caracteriza pela racionalização, fragmentação e visão linear da Ciência”, aprende-se cada vez mais a separar e a fragmentar o ensino. Para Behrens (2013, p. 17), o método de “separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados” refletiu diretamente na organização do sistema de ensino. Como consequência, afirmam Moraes e La Torre (2004, p. 7):

As reformas educacionais não estão dando a devida resposta nem à nova visão de ser humano nem às teorias da complexidade que estão se impondo a todos os setores, tanto no nível da empresa como no profissional. Existe um divórcio considerável entre o que o alunado vive e aprende na vida e os modelos curriculares utilizados em classes.

É de conhecimento que se vive uma mudança paradigmática,¹ na qual cada vez mais o ser humano busca conhecer-se. No entanto, muitas vezes os sistemas educacionais nos quais está inserido não proporcionam esse conhecimento, pois fragmentam o ensino de tal maneira que o indivíduo não consegue reconhecer-se dentro das disciplinas. Intenta-se, assim, trazer essa reflexão para o âmbito da EI, mesmo que ela não seja trabalhada por disciplinas, mas por eixos norteadores, que, se não forem bem articulados, poderão ser, também, fragmentados, contribuindo para que o ser humano distancie-se mais de si e do mundo. Nesse sentido, Morin (2011, p. 36) alerta para o fato de que “conhecer o ser humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”.

De acordo com Rodrigues e Saheb (2015, p. 186),

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser

¹ Concorde-se com Morin (2000) e Behrens (2013), no sentido de se estar em transição do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade.

humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana.

Entende-se, então, que a EA na EI contribui para a constituição da condição humana do indivíduo, sendo preciso pensá-lo em sua globalidade e, além disso, contribuir para que se sinta parte da sociedade.

As DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 16) propõem que, nessa etapa de ensino, sejam respeitados os princípios

[...] éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Em consonância, as DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 2) afirmam, em seu art. 1º, que a EA tem como um de seus objetivos contribuir “[...] com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais”. Ainda, em seu art. 4º, defendem que ela “é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade dos seres humanos entre si e com a natureza” (Brasil. CNE, 2012, p. 2). Em outras palavras, a constituição da condição humana do indivíduo está intimamente ligada à sua relação com o mundo, pois ele precisa perceber-se como ser humano e conviver com os seres que o cercam, aprendendo a respeitar sua individualidade e a dos demais, percebendo que as opiniões podem ser diferentes e que cada um tem seu modo de agir e pensar.

É justamente na EI que a criança constrói suas primeiras experiências, momento em que precisa estar em contato com objetos que as proporcionem. Lima (2015, p. 36), nesse sentido, afirma que:

desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender.

O contato com a natureza nessa fase é essencial e contribui para o que Morin (2011) apresenta como ensino da identidade terrena, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana. Morin (2011, p. 56) afirma ainda que:

o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrena.

Seu pensamento vem ao encontro de uma das propostas pedagógicas para o trabalho na EI das DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 17), que determina a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ademais, essas formas devem incentivar:

[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. E que promovam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26).

Nesse sentido, entende-se o espaço da EI como privilegiado para o contato com o meio natural, bem como para o estímulo das relações. Quando a criança entra no berçário, por volta dos seis meses, o contato com a natureza já pode e deve ser iniciado, levando-a para o ambiente externo ou até mesmo trazendo elementos naturais para dentro da sala e deixando que ela os manipule. Desse modo, iniciam-se a exploração e o encantamento citados pelas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), como também se estimula sua curiosidade, para que, ao longo da EI, possam se desenvolver outros aspectos do trabalho com a EA.

A corrente naturalista, segundo Sauv  (2005, p. 18-19), muitas vezes alvo de críticas por pesquisadores, pode ser grande aliada nesse nível de ensino, uma vez que

[...]   centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   natureza).

Esse contato estimula a criança a aprender sobre a natureza, a ter curiosidade sobre o meio natural, além de propiciar experiências que levará por toda sua vida. Lima (2015, p. 37) afirma que,

ao se manter vinculada   natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, a criança tem maiores condi es de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres.

Esse contato   de extrema importância, por estimular a cria o de vínculo da criança com o meio natural.   preciso ensiná-las a cuidar da Terra, a gostar do meio em que vivem, a contribuir para que desenvolvam o sentimento de pertencimento, pois essas a es contribuirão para atitudes futuras relacionadas com elas mesmas e com quem convivem. A esse respeito, Pires (2011, p. 30) disserta que "viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a

delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos e proporcionando uma relação mais harmoniosa”.

Assim, esse contato com a natureza contribui para a formação do sujeito em diversos âmbitos, porém, não se pode deixar que se limite apenas ao contato com o meio natural. A inserção da EA na EI pode ser progressivamente ampliada, por exemplo, em níveis mais avançados como a pré-escola, em que as crianças têm de três a cinco anos. Podem-se inserir questões referentes à democracia, sustentabilidade, valorização da cultura, entre outras, as quais, no entanto, precisam ser adaptadas à faixa etária com a qual se está trabalhando.

Lima (2015, p. 44) entende que:

a ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Em resumo, precisa-se ir além do contato com natureza, ampliando os encaminhamentos do trabalho com a EA na EI. Nesse sentido, as DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 3) dispõem que, nas instituições de ensino, é necessária uma:

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

Por sua vez, as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 21) apontam para a necessidade do “reconhecimento, [d]a valorização, [d]o respeito e [d]a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como [d]o combate ao racismo e à discriminação”, além da importância de possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26). Ou seja, a EA na EI abrange diversos aspectos, entre eles o social, que muitas vezes é deixado de lado devido à faixa etária das crianças.

Nessa perspectiva, concorda-se com Jardim (2010, p. 62), que afirma que:

Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãs nas discussões sobre as questões sócio-ambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação.

As crianças inseridas no contexto da EI precisam ser estimuladas a pensar em suas ações e no reflexo delas, o que pode ser feito por meio de jogos e brincadeiras, entre outras atividades. Consoante as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 25), os eixos do currículo dessa etapa de ensino precisam favorecer a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, plástica, dramática e musical”. Nessa mesma lógica, Morin (2010, p. 45) afirma que:

as artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

A arte, portanto, auxilia o indivíduo na constituição de sua condição humana, pois, por meio dela, expressa seus sentimentos e pode, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro, sentindo suas emoções.

A utilização de diferentes linguagens como prática pedagógica contribui para que as atividades escolares sejam menos fragmentadas e pode, ainda, colaborar na qualidade de vida dos indivíduos, estando, assim, em harmonia com as DCNEA (Brasil. CNE, 2012), especificamente, com seu art. 17, inc. II. Tais diretrizes também afirmam que as instituições escolares devem promover:

projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (Brasil. CNE, 2012, p. 6).

Levando em consideração que é na EI que a criança inicia suas aprendizagens, como compartilhar, interiorizar regras, lidar com frustrações, entre outras, essenciais para a convivência em sociedade, entende-se que estimular a valorização e o respeito à diversidade, ao ambiente e a si mesmo pode refletir em suas ações futuras. Nesse contexto, as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 17) ressaltam a necessidade de promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, como também à acessibilidade de espaços, materiais, objetos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 6), em consonância, dispõem que é preciso contribuir para “a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades”.

Em outras palavras, é fundamental que as crianças aprendam seus direitos e, acima de tudo, a respeitar umas às outras, cooperar, ser solidárias, relacionar-se com as demais e compreender-se mutuamente, no sentido da empatia. Segundo Morin (2015, p. 27), “a compreensão humana

não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos”. Assim, deve-se considerar que, na EI, tem início a construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio, mas influenciadora.

Nesse sentido, Luccas afirma (2016, p. 69) que a EI:

[...] é lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, 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.

O ensino da compreensão busca estimular que os indivíduos identifiquem-se uns com os outros de tal maneira que consigam colocar-se no lugar do outro perante suas alegrias, aflições, medos, deixando de lado o egocentrismo – isso, na EI, precisa ser muito estimulado, devido ao desenvolvimento infantil. Para Santos e Ferreira (2015, p. 2),

[...]partindo do humano como extensão do ecossistema, compreendemos que o corpo sofre afecções da realidade extensa, de forma que tudo o que está a sua volta o afeta, o transforma. Dessa forma, o ser/criança, por meio dos seus encontros com o mundo, é constantemente afetado e transformado.

Diante disso, as instituições de EI precisam tentar afetar as crianças, de modo a transformá-las ao longo da caminhada por essa etapa de ensino. Deve-se considerar que, nessa fase, elas são mais abertas ao diferente, livres de preconceitos e receptivas ao conhecimento, o que torna esse espaço ideal para a inserção da EA, com base nos saberes de Morin (2011) selecionados para esta pesquisa: ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão, entendendo-se que estão em confluência com os princípios da EI, com vistas a formar sujeitos mais justos, solidários, humanos, compreensivos e comprometidos com o meio no qual estão inseridos. Contudo, como afirma Rodrigues (2011, p. 176),

a maioria dos(as) professores(as) na Educação Infantil ainda trabalha com concepções tradicionais de Educação Ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação.

Como mencionado, não se considera insatisfatório o trabalho, na EI, com práticas voltadas à vivência com a natureza em EA; é, ao contrário, um forte aliado para a inserção do tema na primeira infância. Por outro lado, percebe-se que não se pode ficar restrito apenas a essas práticas. De acordo com Manzini *et al.* (2014, p. 3), “[...] as crianças, desde os primeiros períodos da vida, adquiram diálogo e conhecimento a respeito do que vem a ser a educação ambiental [...]”; todavia, para que isso ocorra, é necessário

que os professores que atuam nesse nível compreendam a importância do trabalho com a EA nessa fase e todas as dimensões envolvidas.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), utilizando, para tanto, a abordagem qualitativa, além da análise documental como instrumento, a qual possibilitou identificar aspectos das diretrizes que vão ao encontro dos princípios da EA.

A análise dos dados revelou que, mesmo o termo “educação ambiental” não estando presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), a EA consta em diversos aspectos mencionados no documento, como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade. Além disso, ao trazer para a discussão a obra *Os sete saberes necessário à educação do futuro* (Morin, 2001), foi possível compreender que os saberes selecionados para realizar a análise (ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão) são fortes aliados na construção de uma educação mais humana.

Entende-se, assim, que a constituição do campo da EA na EI, para além da sensibilização com o meio em que o indivíduo está inserido, precisa considerar o outro como ser importante e constituinte desse meio, buscando desenvolver no indivíduo aspectos que contribuam para que se torne, ao longo de sua vida, mais humano. Parece reducionista, mas concorda-se com Morin (2001) quando afirma que há carência de humanidade e que, só a partir desta, é possível colocar-se no lugar do outro, por meio da empatia.

Referências

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. *Saber cuidar*. São Paulo: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal Brasileira de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2006. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*: introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

JARDIM, D. B. *Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.

LIMA, I. B. de. *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LOUREIRO, C. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCCAS, M. B. *Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras*. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

MANZINI, R. C. et al. Abordagens dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP). *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, v. 31, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4362>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. de. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2004.

MORALES, A. G. *Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 14-16, jun. 2007.

PIRES, M. M. *Educação ambiental e suas representações no cotidiano da escola*. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011.

RODRIGUES, C. Educação infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, v. 26, p. 169-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 25 maio 2016.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015.

SAHEB, D. *Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade*. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. *Cadernos de pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2016.

SANTOS, Z.; FERREIRA, V. S. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: ANPEd, 2015.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 77-96.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 22-48.

TIRIBA, L. *Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*. Rio de Janeiro: NIMA/PUC-Rio, 2010.

Recebido em 13 de novembro de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2018.