

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO
LINHA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto
escolar: uma sinergia possível

Cae Rodrigues

São Carlos
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO
LINHA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto
escolar: uma sinergia possível

Cae Rodrigues

Dissertação apresentada ao Departamento
de Metodologia de Ensino e ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para obtenção do
Título de Mestre em Educação.
Orientadora: Denise de Freitas

São Carlos
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R696ef

Rodrigues, Cae.

Educação física, educação ambiental e educação infantil
no contexto escolar : uma sinergia possível / Cae Rodrigues.
-- São Carlos : UFSCar, 2007.
88 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Educação física. 2. Educação ambiental. 3. Educação
de crianças. 4. Concepção freiriana. I. Título.

CDD: 796 (20^a)



**ATA DO EXAME DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
 CAE RODRIGUES**

Área de Concentração: **Metodologia de Ensino**

Ao(s) vinte e sete dia(s) do mês de agosto do ano de dois mil e sete, às 14:00 horas, no(a) **Sala de Defesas do PPGE**, da Universidade Federal de São Carlos, reuniu-se a Banca Examinadora nas formas e termos do artigo 33 do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a seguinte composição: **Profª Drª Denise de Freitas (UFSCar - Orientadora), Profª Drª Isabela Custódio Talora Bozzini (FFCL - Membro Titular), Profª Drª Vânia Gomes Zuin (UFSCar - Membro Titular) e Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior (UFSCar - Membro Titular)**, para o exame de defesa da **Dissertação de Mestrado de Cae Rodrigues**, com a versão do trabalho intitulado: **“Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no Contexto Escolar: uma sinergia possível”**. A sessão pública foi instalada pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, a qual, após explanação do(a) candidato(a), passou a palavra aos demais membros da Banca Examinadora. Terminada a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, tendo atribuído ao(à) candidato(a) os conceitos abaixo:

Profª Drª Denise de Freitas	Conceito <u>A - Denise de Freitas</u>
Profª Drª Isabela Custódio Talora Bozzini	Conceito <u>A - Isabela Bozzini</u>
Profª Drª Vânia Gomes Zuin	Conceito <u>A - Vânia Zuin</u>
Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior	Conceito <u>A - Luiz Junior</u>

Parecer: A banca considerou a temática relevante e original para a área de Educação, especialmente, a Educação Física, Educação Infantil e Educação Ambiental. Destacou a qualidade do texto e a pertinência teórico-metodológica da pesquisa. Ressaltou o amadurecimento acadêmico do candidato. Sugere que os resultados sejam divulgados em eventos e publicados em periódicos

De acordo com o artigo 33 o(a) candidato(a) foi APROVADO. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e para constar, eu, Rafael Sousa da Costa, Assistente Administrativo do PPGE, lavrei a presente ata, assinada por mim e pelos membros da Banca Examinadora.
 Este documento não outorga título.

São Carlos, 27 de agosto de 2007.

NA
REUNIÃO DA CPA:
 DATA: _____
 Rafael Sousa da Costa
 Assistente em Administração
EM BRANCO

EM BRANCO

CONFERE COM O ORIGINAL
 DATA: 17/09/2007

 Rafael Sousa da Costa
 Assistente em Administração

Dedico esse trabalho à experiência da vida. Dedico esse trabalho à sinuosa jornada da educação. Dedico esse trabalho à alegria de sorrir. Dedico esse trabalho à ousadia de sonhar. Dedico esse trabalho aos que comigo constroem a experiência da vida e percorrem os caminhos da educação, e ao meu lado desfrutam os deleites alegres do sorrir e ousados do sonhar. Dedico esse trabalho à companhia dos amigos, sendo-comigo-no-mundo; à energia de Alba, paciente à minhas impaciências; ao carinho de Marina, presente mesmo quando ausente; em especial, ao amor de meus pais.

How perfect is life, when you're in full consciousness of what life really is!

Agradecimentos

À Denise de Freitas, luz guia rumo ao desvelar.

Às novas amigas Vânia e Isabela, e ao amigo de longa data Luiz (com Z), pelo valioso
compartir de experiências.

Aos amigos do NEFEF e da SPQMH, pela coragem de aprender a crescer na e pela
diversidade.

Aos amigos de bastidores, que, por trás das cortinas, ajudaram muito com indicações de
bibliografias e sugestões sobre a pesquisa.

Aos companheiros Ricardo e Matheus, pelas inumeráveis histórias, incontáveis risadas,
incalculáveis gargalhadas e poucas, porém significativas, lágrimas.

Resumo

A busca por sinergias entre a educação física e a educação ambiental na educação infantil decorre de dois pontos principais: a crise ambiental contemporânea e a importância da cultura corporal, do movimento e do lúdico no desenvolvimento infantil. A crise ambiental contemporânea é sustentada por uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, fundamentada por uma compreensão fragmentada de mundo, que, pela construção de uma lógica de dominação estabelecida por uma relação de diferença hierarquizada, privilegia o ser humano sobre a natureza. A educação ambiental alicerçada nessa visão de mundo, que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, desconsiderando a riqueza da relação, é denominada de educação ambiental conservadora. Porém, a busca permanente dos seres humanos no mundo, sendo-uns-com-os-outros, pelo “Ser Mais”, compreende uma outra educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora, uma educação problematizadora, uma educação libertadora, uma forma de intervenção ao mundo. Considerar uma educação ambiental que compreende os princípios de uma educação democrática pressupõe trabalhar com conteúdos que sejam significativos para o aluno, defender a relevância das vivências, das atitudes e dos valores, marcas da pedagogia freireana. No caso da educação infantil, foco desse estudo, a aprendizagem significativa apóia-se em alguns elementos que são essencialmente importantes nesse universo: o lúdico, o movimento e o desenvolvimento da cultura corporal. Todos esses elementos estão presentes nos conteúdos e objetivos pedagógicos da educação física. Pode-se definir assim como objetivo deste estudo, de cunho teórico, demarcar o papel da educação física na educação infantil, visando à promoção da educação ambiental na infância. Para a realização dessa pesquisa de natureza qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, que sustente a investigação acerca das sinergias entre a educação física, a educação infantil e a educação ambiental, e as potencialidades dessas relações no trabalho com as questões ambientais na infância.

Palavras chaves: educação física, educação ambiental, educação infantil, pedagogia freireana.

Abstract

The pursuit for synergies between physical education and environmental education in elementary education stems from two main characteristics of contemporary life, namely the environmental crisis on the one hand, and the valorization of body culture, human movement, and ludic experiences in children development, on the other hand. The contemporary environmental crisis is substantiated by a disintegrated relationship between society and nature, precipitated by a fragmented awareness of the world that privileges human values and desires over nature. Once ensuing from this simplistic world view, that disregards a wealth of potential learning relationships, conventional environmental education has usually been uncritical and conservative. In order to meet a relentless human quest for a more meaningful societal life, for “being-ones-with-the-others”, for “being more”, a new education must be sought, one that comes to contend the bases of conservatism, a challenging education, set on liberty and aimed at intervening to change. To consider an environmental education that underscores the principles of a democratic education presupposes working with contents that are significant to the student, stressing the relevance of experience, of attitudes and values - all genuine marks of Freire’s pedagogy. In elementary education, focus of this study, significant apprenticeship is proposed to be based on essential elements present in children’s universe, such as movement, ludic experiences and the development of body culture. All these elements are present in the contents and pedagogic objectives of physical education. Hence, it is possible to define as objectives of this study: (i) to ascertain and ascribe the effective role of physical education in elementary education, (ii) seeking to promote children’s environmental awareness. This research, which applies a typically qualitative approach, was carried out on the basis of a critical bibliographical review on the philosophical, pedagogical and methodological knowledge about the synergies between physical education and environmental education, emphasizing the potentialities of their relationships as concepts for understanding and proposing improved approaches regarding the building up of environmental awareness in childhood.

Keywords: physical education, environmental education, elementary education, Freire’s pedagogy.

Sumário

Resumo -----	v
Abstract -----	vi
1. APRESENTAÇÃO -----	1
2. INTRODUÇÃO -----	6
3. METODOLOGIA -----	13
4. DESENVOLVIMENTO -----	17
4.1 Construindo a visão de educação a partir das obras de Paulo Freire -----	17
4.2. Educação infantil e educação física -----	26
4.2.1 Educação infantil e a criança -----	26
4.2.2 O papel da educação física no desenvolvimento da criança -----	34
4.3. Educação ambiental e educação infantil -----	47
4.3.1 Breve histórico conceitual da educação ambiental -----	47
4.3.2 Educação ambiental na escola -----	56
4.3.3 Educação ambiental na educação infantil -----	61
4.4. Ensaio sobre a monografia “O movimento na natureza: o papel da educação física na educação ambiental”: apresentando um novo olhar -----	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	71
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	79

Na nossa casa amor-perfeito é mato
E o teto estrelado também tem luar
A nossa casa até parece um ninho
Vem um passarinho pra nos acordar
Na nossa casa passa um rio no meio
E o nosso leito pode ser o mar

A nossa casa é de carne e osso
Não precisa esforço para namorar
A nossa casa não é sua nem minha
Não tem campainha pra nos visitar
A nossa casa tem varanda dentro
Tem um pé de vento para respirar

A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar

(da música “A nossa casa”, de Arnaldo Antunes, do disco “Saiba”, Sony & BMG, 2004)

1. Apresentação

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (FREIRE, 2005, p.32).

Uma das principais peculiaridades do ser humano está em sua historicidade, fruto do que vivencia, fruto de suas experiências. Ser humano que é história, que é memória, que é cultura, que, sendo relação, é social. O homem e a mulher estão sempre presentes em tudo o que fazem, carregando em suas ações toda sua história, e na pesquisa não é diferente. Nesse sentido, as motivações para a realização de uma pesquisa, a origem do problema, a história prévia à elaboração de uma dissertação ou de uma tese tornam-se relevantes. Conhecer um pouco mais sobre as motivações do(a) pesquisador(a) e sobre as origens do problema que ele(a) se propõe a pesquisar, pode ajudar a compreender melhor os objetivos da pesquisa.

Segundo Larrosa Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (2002, p.21). O excesso de informações, de opiniões, de trabalho e a escassez de tempo que compõem o cotidiano do ser humano são os principais fatores de supressão da experiência, que necessita de um momento de interrupção (LARROSA BONDÍA, 2002). Pois é exatamente em algumas experiências pessoais que gostaria de me apoiar para buscar a origem do problema em questão nessa dissertação, momentos de minha historicidade enquanto ser humano que, sendo-com-os-outros-no-mundo, construiu uma identidade, uma forma de ser no mundo.

História que começa com a convivência de uma família de universitários, meu pai cursando os primeiros anos de Ecologia e minha mãe de Geografia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, segundo meu pai, “a prestigiosa Unesp de Rio Claro”. Uma infância com um grande quintal para brincar, o próprio campus da Unesp Rio Claro, participando ativamente dos eventos universitários sempre paparicado pelos amigos de meus pais, na grande maioria colegas de estudo. Uma época de passeios diários pelo horto de Rio Claro, e viagens freqüentes a localidades de muito verde na região, conhecida ainda hoje pelas suas belezas naturais.

A viagem acadêmica de meus pais continuou, com uma passagem curta por Ouro Preto, com viagens freqüentes às várias serras mineiras, e uma estadia mais longa em Ithaca, nos Estados Unidos, cidade que tinha como característica, além da enorme universidade de Cornell, coração da cidade, muitas cachoeiras e vales. Foram mais quatro anos de experiências diárias dentro da universidade e de passeios freqüentes aos vários parques da cidade e da região. Essas experiências com certeza fazem parte de duas características bastante presentes em mim: uma grande afinidade pelo mundo universitário, pelo mundo da pesquisa, e uma grande paixão pela natureza, características relevantes na escolha pela carreira acadêmica e também na escolha do problema de pesquisa.

Escolha, aliás, que começou na dissertação de minha monografia, parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2003, intitulada “O movimento na natureza: o papel da educação física na educação ambiental”. Esse estudo teve como principal referencial teórico o naturalista americano Joseph Cornell, conhecido mundialmente pelo seu método de “aprendizagem seqüencial”, baseado em atividades de sensibilização ambiental, realizadas ao ar livre e desenvolvidas em quatro estágios seqüenciais: 1) despertar o entusiasmo, 2) concentrar a atenção, 3) dirigir a experiência e 4) compartilhar a inspiração (CORNELL, 1996, 1997).

A metodologia empregada na monografia foi baseada na combinação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a observação sistemática direta de um estudo do meio realizado em uma área de preservação da UFSCar com um grupo de crianças do ensino infantil e de registros fotográficos e de filmagem dessa prática. As atividades realizadas no estudo do meio foram baseadas no método de “aprendizagem seqüencial” de Joseph Cornell.

Previamente à seleção das atividades que seriam desenvolvidas na prática, foi realizada uma visita à escola para conhecer o corpo docente e as crianças que fariam parte do projeto. Pôde-se perceber durante essa visita um grande entusiasmo por parte das crianças, e um corpo docente bastante prestativo em relação ao projeto. Em acordo com a diretoria da escola, decidiu-se pela realização de duas aulas de familiarização às atividades de sensibilização ainda no espaço da escola, realizadas nas duas semanas que antecederam o estudo do meio. Como a participação em atividades de sensibilização ambiental ao ar livre era novidade para a maioria das crianças presentes, a familiarização dessas atividades no espaço escolar, espaço conhecido e que representava segurança, foi de fundamental importância. O final da última aula foi marcado por outra atividade bastante relevante para a realização do estudo do meio, uma conversa sobre o que as crianças esperavam ver e vivenciar na prática,

sobre a realidade dos ambientes que seriam freqüentados e sobre algumas condutas apropriadas para nossa inserção nesses ambientes.

O cerrado da UFSCar possui algumas trilhas e locais específicos especialmente preparados para estudos do meio. Com base nesse conhecimento, e considerando nosso tempo de excursão já delimitado, planejamos o desenvolvimento de atividades que melhor se adaptassem a esses locais específicos e fossem coerentes com o tempo disponível e com nossos objetivos. As atividades no estudo do meio foram acompanhadas por mim, pelo professor de educação física e outras professoras da escola, por minha orientadora, por uma guia de educação ambiental credenciada a desenvolver projetos nos ambientes específicos onde foram realizadas as atividades e por uma pessoa responsável pela filmagem da prática.

Como principais pontos positivos da prática, pode-se destacar a aceitação inicial pelo projeto, tanto pelas crianças quanto pelo corpo docente e diretoria da escola, e a incrível facilidade de adaptação e participação ativa das crianças em todas as atividades propostas. Pela conversa com as crianças realizada após a prática, no momento de reflexão (estágio de “compartilhar a inspiração” do método de Cornell), pôde-se perceber que o objetivo principal do estudo do meio, que era o contato com o meio natural e a sensibilização ambiental por meio das atividades realizadas ao ar livre, foi atingido. Porém, passando o momento de euforia logo após a bem sucedida prática, refletindo sobre ela numa conversa com o professor de educação física da escola, que, também por ser um amigo pessoal, compartilhou todo o processo de construção da pesquisa, surgiram algumas insatisfações.

Toda a preocupação pela familiarização das crianças com as atividades que seriam realizadas, por meio de aulas preparatórias e muita conversa, com certeza foi importante. Porém, as outras pessoas que participariam da prática, as professoras (com exceção do professor de educação física, que participou das aulas e das conversas) e a diretoria, não participaram desse processo. Essa experiência de estudo do meio era novidade também para essas pessoas, o que acabou ocasionando algumas situações que poderiam ter sido evitadas. Por exemplo, a situação em que uma das professoras ingenuamente retirou algumas amostras de sementes e de folhas para o relatório da escola na frente das crianças, tentando posteriormente explicar que aquilo não era certo, uma explicação que com certeza teve menor impacto do que a prática presenciada pelas crianças.

O controle excessivo dos movimentos das crianças por parte das professoras também atrapalhou um pouco, sendo que a liberdade de expressão corporal era um dos objetivos da prática, assim como a inibição de algumas perguntas manifestadas espontaneamente pelas crianças por “não ser a hora”, pois aquela hora quem estava falando era o(a) educador(a), eu

ou a monitora de educação ambiental. Imagine todo o processo pelo qual a criança tem que passar para transformar a curiosidade numa dúvida, e a coragem para manifestar essa dúvida, para ser silenciada com um “agora não é hora”. É importante deixar claro que não é intenção responsabilizar as professoras por essas situações ocorridas, mas sim constatar uma falha da pesquisa na preparação dessas educadoras para uma experiência nova.

Aliás, essa crítica em relação à pequena participação das professoras e da diretoria da escola no projeto vai além. Primeiro por não incluir essas educadoras, assim como as outras pessoas que trabalhavam no colégio (jardineiro, secretária, faxineira), num processo de aprendizagem igualmente importante para elas. Mas também por não fazer do espaço escolar um lugar exemplo, ou seja, o estudo do meio poderia ter sido o início de um projeto com objetivos mais amplos, uma vivência diária num espaço exemplo de educação ambiental, e não simplesmente algo passageiro, como a banda de Chico Buarque: “minha cidade toda se enfeitou, pra ver a banda passar, cantando coisas de amor; mas para meu desencanto, o que era doce acabou, tudo tomou seu lugar, depois que a banda passou”¹. Apesar de acreditar no valor do projeto para as crianças e também para os(as) educadores(as) participantes, acredito que a prática constitui-se numa fuga do cotidiano, quando poderia ter sido o início de um cotidiano transformado.

Mas talvez a maior insatisfação em relação à pesquisa foi no âmbito teórico. A concepção de educação ambiental do estudo se aproximava muito do conceito mais preservacionista, com a crença na necessidade da re-aproximação do ser humano ao meio natural (ambiente distante do meio urbano) para que, por meio das atividades de sensibilização ambiental, o ser humano pudesse recuperar sua identificação com a natureza, promovendo uma conseqüente preservação. Aliás, as atividades realizadas durante o estudo do meio tinham esse objetivo principal. Mas, percebendo que após o estudo do meio as crianças voltaram para seu cotidiano escolar e para seu cotidiano fora da escola, um cotidiano tão diferente daquele vivenciado durante as atividades, a sensação que ficou foi exatamente a da banda que passou, e foi essa insatisfação que provocou a vontade de um aprofundamento teórico nessa questão.

Pois foi esse o intuito precípua dessa dissertação de mestrado, a busca por referenciais teóricos que melhor sustentassem a discussão em relação às sinergias entre a educação física e a educação ambiental na educação infantil. Após essa nova análise teórica, será realizado um ensaio sobre as práticas realizadas durante a monografia com um novo olhar, sustentado pelos

¹ A letra da música “A banda”, de Chico Buarque, pode ser encontrada no endereço eletrônico http://www2.uol.com.br/cante/lyrics/Chico_Buarque_-_A_banda.htm, acessado 16 jul. 2007.

referenciais teóricos apresentados nessa dissertação. Afinal, como dizia Marcel Proust, “a verdadeira viagem de descoberta não consiste em sair a procura de novas paisagens, mas de possuir novos olhos” (apud OLIVEIRA, 2000, p.111).

2. Introdução

Era uma vez, o bem que vier para todos seja, e o mal para quem o for buscar (SAAVEDRA, 1954, p.384).

A busca por sinergias entre a educação física e a educação ambiental na educação infantil decorre de dois pontos primordiais: a crise ambiental contemporânea e a importância da cultura corporal, do movimento e do lúdico no desenvolvimento infantil. A carência de estudos sobre essas sinergias justifica o interesse pelo estudo, entendendo-se a relevância científica (lacuna na literatura) e social (subsídio para formação de educadores) dessas possíveis relações.

A crise ambiental contemporânea é sustentada pela “relação desintegrada entre sociedade e natureza”, fundamentada por uma compreensão de mundo fragmentada, que, estabelecendo uma “diferença hierarquizada”, privilegia o ser humano sobre a natureza, construindo uma “lógica de dominação” (GUIMARÃES, 2004, p.26). Segundo Sá,

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar.

Esta visão particularista e fragmentada do ser humano tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social (2005, p.247).

Um existir no mundo focando a parte, e não o todo, prevalecendo o sectarismo, o individualismo, a competição exacerbada, a desigualdade, a violência, a “perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas” (GUIMARÃES, 2004, p.26), um modelo de sociedade contemporâneo.

A educação ambiental alicerçada nessa visão de mundo, que foca na parte velando pela “totalidade em suas complexas relações”, que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, “perdendo a riqueza da relação”, é o que Guimarães denomina de educação ambiental conservadora (GUIMARÃES, 2004). Uma educação individualista e comportamentalista, que busca a transformação do indivíduo pela transmissão de conhecimento do(a) sábio(a) educador(a) para o(a) educando(a) que nada sabe, um exemplo perfeito da “educação bancária” descrita por Paulo Freire, pela qual “[...] a única margem de

ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]” (FREIRE, 1987, p.58).

Uma educação que se fundamenta na lógica simplista que compreende a sociedade como o “resultado da soma de seus indivíduos”, quando, na verdade, a realidade complexa não pode ser reduzida a “soma das partes como totalidade”, pois a educação é “relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Ao se abrir para o mundo e aos outros, o indivíduo confirma-se inquietação, curiosidade, “inconclusão em permanente movimento”, inaugurando com seu gesto a “relação dialógica” (FREIRE, 1996). O ato de ensinar está fundado nessa relação dialógica, que se estabelece como uma ponte entre o ensinar e o aprender (FREIRE, 2005).

Cascino afirma que muitos(as) educadores(as) que se preocupam com os problemas ambientalistas concordam que a educação ambiental ocorre por meio de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista, ou seja, uma consciência restrita a aspectos naturalistas, “que considera o espaço natural ‘fora’ do meio urbano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações” (2000, p.53). Por outro lado, algumas abordagens pedagógicas pós-modernas estão “preocupadas em relacionar os problemas do uso dos recursos naturais e dos equilíbrios dos ecossistemas naturais - a degradação do meio natural - às complexas formas de produção do cotidiano contemporâneo” (CASCINO, 2000, p.54). O autor completa:

Hoje, portanto, podemos entender EA como um momento da educação que privilegia uma compreensão dos ambientes de maneira não excludente, não maniqueísta. Ou seja, que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro/desencontro promovido pelo diálogo (CASCINO, 2000, p.60).

Essa busca permanente que os homens fazem no mundo “em que e com que” estão, uns com os outros, essa busca pelo “Ser Mais” (FREIRE, 1992, p.23), compreende uma outra educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora, uma educação problematizadora, uma educação libertadora, uma educação especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Na Educação Ambiental, em meio à crise ambiental contemporânea, surgem novas propostas que caminham ao encontro

dessa educação democrática². Porém, essas novas abordagens não aparecem como evoluções conceituais de algo que era anteriormente conservador, mas surgem como visões que, partindo de outros referenciais teóricos, contrapõem a educação conservadora por “[...] subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (GUIMARÃES, 2004, p.27)³.

Nesse sentido, surgem a educação ambiental crítica, a ecopedagogia, a educação ambiental transformadora, a alfabetização ecológica, abordagens discutidas por diferentes autores no livro organizado pelo Ministério do Meio Ambiente “Identidades da educação ambiental brasileira”. Todas essas abordagens possuem um ponto comum: pilares construídos a partir da educação crítica, enraizados nos “[...] ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação” (CARVALHO, 2004, p.18), ideais defendidos e em grande parte construídos pelo educador Paulo Freire.

Considerar uma educação ambiental alicerçada na perspectiva crítica da educação significa compreender ações pedagógicas que buscam superar a mera transmissão de conhecimentos considerados “ecologicamente corretos”, ou ações de sensibilização ambiental que objetivam apenas envolver afetivamente o(a) educando(a) com as causas ambientais, ações que predominam, por exemplo, no cotidiano escolar, mas que “[...] tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muita das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, permanecendo assim preso a ‘armadilha paradigmática’ ” (GUIMARÃES, 2004, p.31).

Considerar uma educação ambiental que compreende os princípios de uma educação democrática significa trabalhar com conteúdos significativos para o(a) aluno(a), conteúdos que estejam relacionados com a comunidade na qual ele(a) está inserido(a); significa defender a “relevância das vivências, das atitudes e dos valores”, todas marcas da pedagogia freireana (AVANZI, 2004, p.42). No caso da educação infantil, foco desse estudo, a aprendizagem significativa apóia-se em alguns elementos que são essencialmente importantes nesse universo: o lúdico, o movimento e a construção da cultura corporal. Todos esses elementos estão presentes nos conteúdos e objetivos pedagógicos da educação física, e

² Para Freire (1992), uma educação democrática tem como base a relação dialógica entre o(a) educando(a) e o(a) educador(a), relação que deve ser exercitada na arte do raciocínio crítico, e num ensinar e aprender que, baseando-se no diálogo e na reflexão crítica, supere a simples transmissão de conhecimento.

³ Apesar de discordar da norma culta da língua, o autor utiliza-se da expressão “socioambiental” buscando superar a tendência fragmentária, dualista e dicotômica presente na sociedade, na tentativa de dar um sentido para essa expressão “[...] com a idéia de que as questões sociais e ambientais da atualidade encontram-se imbricadas em sua gênese e que as conseqüências manifestam essa interposição em sua concretude” (GUIMARÃES, 2004, p.25).

serão discutidos com maior aprofundamento na parte do trabalho intitulada “Desenvolvimento”.

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais por meio de brincadeiras e demais situações de interação, desenvolver atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras por meio do deslocamento no espaço. Esses são alguns dos objetivos apresentados no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998) para crianças na idade pré-escolar (quatro a cinco anos)⁴. São também alguns dos objetivos gerais da educação física, para que a criança seja capaz de ampliar as expressões do próprio movimento, conhecendo, assim, suas potencialidades e limitações, até que consiga controlar e utilizar esses movimentos para realizar tarefas desejadas e para o reconhecimento do meio.

A criança, na idade pré-escolar, começa a se apropriar do repertório da cultura corporal na qual está inserida quando brinca, joga, imita e cria ritmos e movimentos. Começa a construir uma imagem do próprio corpo, das pessoas e do meio ao seu redor; começa a buscar uma independência corporal explorando gestos e ritmos corporais; ao se deslocar e ao explorar novos movimentos; ou seja, começa a construir sua própria identidade e compreender suas relações com o cotidiano e com a sociedade. Segundo Mello,

As atividades de Educação Física são fundamentais na Educação Infantil, na medida em que devem proporcionar às crianças pequenas a oportunidade de explorar o ambiente, de criar novas situações de relacionamento com seus corpos, de conhecê-los e aprender a usá-los de forma benéfica e funcional (2001, p.62).

Subir em uma árvore, se equilibrar sobre um tronco caído, correr por um campo aberto. Essas situações não só são excelentes oportunidades para a criança explorar suas habilidades, mas também momentos de identificação com o meio natural, que podem

⁴ No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a idade pré-escolar abrange as crianças de quatro a seis anos de idade. Porém, devido às regulamentações do projeto de lei número 144/2005, aprovada pelo Senado em 25/01/2006, o Artigo 29 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), passa a vigorar com a seguinte redação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2005). As crianças de seis anos de idade deverão ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, que passa a ter nove anos de duração. Segundo o Artigo 5º da nova lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar essas mudanças (BRASIL, 2005). Devido ao fato de a maior parte das produções científicas voltadas para a Educação Infantil enfatizarem a educação pré-escolar, que agora se refere àquela para crianças de quatro a cinco anos, e pela proximidade dos conteúdos e objetivos específicos para essa faixa etária com os propósitos desse estudo, optamos por delimitar a pesquisa para essa população.

representar os primeiros passos para uma consciência de respeito e valorização da natureza. Bruhns destaca que "a criança, por não se preocupar com códigos de regras definidas sobre beleza, recebe as sensações da natureza diretamente, sem censuras" (2000, p.32). Além disso, essa primeira etapa da construção corporal representa segurança e conforto para a criança. Se a criança familiarizar-se e sentir segurança no meio natural desde cedo, isso facilitará todo o processo de construção de uma consciência voltada aos princípios da educação ambiental, do sentimento não de pertencer à natureza, mas de ser natureza.

Porém, apesar de fundamental, a simples exposição ao meio não é suficiente para que isso ocorra. A educação é um processo social, e as outras pessoas inseridas na prática educativa, sejam elas os(as) educadores(as) ou outras crianças, são de essencial importância. Segundo Freire, "[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnossológico" (1996, p.76).

Outro elemento de grande relevância para a educação na infância é o fenômeno da criança, na idade pré-escolar, viver a chamada "fase lúdica", na qual a brincadeira é uma forma de linguagem pela qual ela explora e descobre o mundo.

A atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos. No jogo desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se sobretudo e da melhor forma no jogo. [...] O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias. (MUKHINA, 1996, 164).

As experiências lúdicas, juntamente com a inata curiosidade e pré-disposição para brincar da criança, são importantes aliados da educação, mas na grande maioria das vezes são considerados como elementos que dificultam a disciplina e o controle e, conseqüentemente, o processo educacional. No âmbito da educação escolar, os(as) professores(as) muitas vezes ignoram a necessidade da criança de se movimentar e julgam a contenção motora como fator essencial para a disciplina. Essa visão transforma o movimento em um empecilho à concentração do(a) aluno(a) e à aprendizagem como um todo, visão que contrapõe o consenso que o movimento, em especial no ensino infantil, é essencial para o desenvolvimento da percepção e da construção da identidade da criança. Sobre a questão da disciplina, Freire destaca o respeito e equilíbrio necessário entre a autoridade e a liberdade, sendo que a

transgressão dos limites de qualquer dos dois pólos, em favor do autoritarismo ou da licenciosidade, quebra uma harmonia necessária para a aprendizagem (1996, 2001).

A escola certamente possui um importante papel na formação e conscientização de cidadãos competentes e atuantes na sociedade. Penteadó afirma que “[...] o desenvolvimento da cidadania e a formação da consciência ambiental têm na escola um local adequado para sua realização através de um ensino ativo e participativo” (2000, p.54). Porém, essa educação ativa e participativa mencionada pelo autor nem sempre representa a realidade escolar.

Segundo Ferreira e Coutinho (2000), até os dias atuais, a escola trabalha com o sistema tradicional de ensino, repassando em sala de aula experiências distintas vivenciadas por pessoas desconhecidas e, posteriormente, cobrando por meio de avaliações a absorção desse conteúdo, pedindo à criança que o reproduza no papel. Uma educação ativa e participativa, por outro lado, permite que a criança crie sua própria experiência, contribuindo para uma relação significativa com o meio, possibilitando, pelo desenvolvimento da autonomia e criatividade da criança, a construção de uma identidade corporal que englobe também os valores da educação ambiental.

Para aprofundar essa importante discussão sobre as relações entre o complexo processo de desenvolvimento da criança e os sinuosos caminhos da educação, e também a possível sinergia entre a educação física, a educação infantil e a educação ambiental, optamos por trabalhar com as idéias do autor e educador Paulo Freire. A primeira parte da sessão “Desenvolvimento” buscará compreender alguns conceitos que permeiam as discussões em torno do fenômeno da educação, baseando-se nos escritos desse autor.

A segunda parte da sessão “Desenvolvimento” buscará situar a educação física na atual situação da educação infantil, partindo de artigos científicos, teses e livros que abordem essas relações, assim como documentos que servem como referenciais e diretrizes nessas áreas, com ênfase na importância do lúdico, do movimento e da construção da cultura corporal no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

Na terceira parte da sessão “Desenvolvimento”, partindo-se de um breve histórico conceitual da educação ambiental e de sua contextualização atual na escola, será discutida a importância do estudo da educação ambiental na educação infantil, novamente apoiando-se em artigos científicos, teses e livros que abordem essas relações, assim como documentos que servem como referenciais e diretrizes nessas áreas.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, compreendendo as sinergias entre a educação física, a educação ambiental e a educação infantil, o estudo buscará responder a questão

principal desse estudo: Qual é o papel da educação física na educação infantil com vista à promoção da sensibilização ambiental? Responder essa questão, no entanto, não significa concluir o assunto, esgotar o tema, encerrar o caminho, mas sim cercar os questionamentos em busca de novas questões, propor novas hipóteses sobre as formas de pensar as práticas de educação ambiental, possivelmente incitando educadores(as) e pesquisadores(as) a refletirem sobre as implicações das práticas estudadas, ou seja, compreende-se por conclusão “[...] abrir a possibilidade do próprio caminho” (CRITELLI, 1981, p.72). Emprestando as palavras sussurradas por Dante durante sua busca obstinada pelo inferno, “o sun that healest every troubled vision, thou dost content me so, when thou solvest, that doubt, not less than knowledge, pleases me”⁵ (ALIGHIERI, 1977, p.16).

Pode-se definir assim como objetivo deste estudo de cunho teórico demarcar o papel da educação física na educação infantil, com vista à promoção da educação ambiental na infância. Para a realização dessa pesquisa de natureza qualitativa, será utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos (GIL, 1991), que sustente a investigação acerca das convergências entre a educação física, a educação infantil e a educação ambiental, e as potencialidades dessas relações no trabalho com as questões ambientais na infância.

⁵ Oh sol que cura toda visão atormentada, me contenta severas, quando mostras que, a dúvida, não menos que a sabedoria, me agrada.

3. Metodologia

'Este, agora - é o *meu* caminho; onde está o vosso?' - assim respondia eu aos que me perguntavam 'o caminho'. Porque o caminho - não existe! (NIETZSCHE, p. 201).

A trajetória investigativa do presente estudo segue as referências da pesquisa qualitativa, que busca responder questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, na medida em que se trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994). Em outras palavras, a investigação qualitativa não se propõe a reduzir múltiplas páginas de narrativas em símbolos numéricos, mas, partindo do pressuposto de que “[...] o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49), tenta não restringir o campo de observação, buscando descrever as diversas dimensões e analisar os dados em toda a sua riqueza.

Em contraste com os investigadores quantitativos, os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de 'fatos' sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. Os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível, considerando a busca de causa e predições negativamente, no sentido de que esta dificulta a capacidade de apreender o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas. O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Importante deixar claro que não é intenção desse trabalho impor confrontos entre as abordagens qualitativas e quantitativas, pois não se tratam de métodos excludentes, mas sim que se complementam (MINAYO, 1994). Um trabalho pode ter como base levantamentos de dados, números que podem ser transformados em indicadores apropriados para o estabelecimento de um cenário local, da qualidade de vida das pessoas e de relações entre elas, e essas informações são a base sólida para uma discussão qualitativa, crítica o bastante para reforçar teorias, levantar novos questionamentos e sugerir mudanças que dependem do

indivíduo e do conjunto de atores sociais envolvidos. Falar dessas relações, talvez necessário quando se trata de metodologias de análise científica, é não contrapor a evolução e o aprendizado que certamente temos hoje sobre a importância desses procedimentos, não excludentes, mas complementares.

Considerando a perspectiva pela qual um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a compreensão do fenômeno estudado, deve-se relevar a realidade complexa, e atentar-se para “[...] o maior número possível de elementos presentes na situação estudada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12), considerando importantes todos os dados da realidade. Nesse sentido, não uma “realidade única” interessa ao investigador qualitativo, mas as “realidades múltiplas”, e os significados atrelados às relações que ocorrem nessas realidades (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Porém, os componentes dessas relações, as pessoas, os objetos, as situações, os acontecimentos, não são dotados de significados próprios, mas de significados socialmente atribuídos por meio das diversas e distintas interpretações que mediam a experiência humana, interpretações que ocorrem nas relações dos homens e mulheres sendo-com-os-outros-no-mundo.

Segundo Paulo Freire, o ser humano é um ser de ação e reflexão, um ser da “práxis”, e, relacionando-se com o mundo, agindo sobre ele, é marcado pelos resultados de sua própria ação, ou seja, atuando sobre o mundo, transforma, e transformando, cria uma realidade. Neste sentido, é impossível criar uma dicotomia entre o ser humano e o mundo, pois não há como compreender o ser humano, sendo “ser em situação”, fora de suas relações com o mundo (FREIRE, 1992). Essa “integração” com o mundo e com os outros o enraíza em sua realidade e lhe dá consciência de sua temporalidade⁶ (FREIRE, 1983). Em outras palavras, os seres humanos, construindo significados por meio das interações, criam ativamente o seu mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Considerar a dimensão social do(a) pesquisador(a) e da pesquisa,

[...] mergulhados que estão naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico [...] marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2)

⁶ “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas” (FREIRE, 2000, p. 51).

significa, além de reconhecer a impossibilidade de um(a) pesquisador(a) neutro(a), reconhecer a construção da ciência como um “fenômeno social por excelência” (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Sendo uma atividade humana e social, a ciência carrega consigo os valores e os princípios, as preferências e os interesses que orientam o(a) pesquisador(a), que, por sua vez, carrega os valores e os princípios que são considerados importantes (relevando-se as relações de poder) naquela sociedade, naquela época.

Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) não se obriga (como se queria anteriormente) a uma posição de “neutralidade científica”, mas se assume politicamente nas relações entre o fenômeno pesquisado e os resultados de sua pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Freire (1996) afirma inclusive que assumir essa suposta neutralidade é uma maneira cômoda, e talvez a mais hipócrita, de esconder as opções e convicções do(a) pesquisador(a), escolhas que fazem parte do trabalho científico, e de todas as relações do ser humano com o mundo.

Tratando-se dos resultados, a investigação qualitativa se interessa mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Na pesquisa qualitativa busca-se, a partir do problema inicial a ser pesquisado, contribuir com novas indagações para um aprofundamento do fenômeno, o que significa que a pesquisa não se fecha (MINAYO, 1994).

Segundo Ludke e André (1986), o método é determinado pela natureza do problema da pesquisa. Para esse estudo, será utilizada a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos (GIL, 1991). Apesar da desvantagem de se trabalhar com fontes secundárias, esse tipo de pesquisa tem a vantagem de abranger uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que o investigador poderia pesquisar diretamente (GIL, 1991), questão relevante considerando-se a quase impossibilidade de explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, o método justifica-se pela argumentação de que “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

Diante de uma produção acadêmica que não se conhece na totalidade, consideramos como critério de escolha das fontes a serem utilizadas na pesquisa artigos científicos, dissertações, teses e livros que abordam as relações entre “educação física e educação infantil”, “educação ambiental e educação infantil”, e “educação física e educação ambiental”, assim como documentos que servem como referenciais e diretrizes nessas áreas. Esperamos, por meio desses referenciais, criar uma forte teia de relações teóricas que possibilitem a

melhor compreensão sobre as sinergias entre a educação física e a educação ambiental na educação infantil.

4. Desenvolvimento.

4.1 Construindo a visão de educação a partir das obras de Paulo Freire.

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p.153).

Em busca das sinergias entre a educação física, a educação ambiental e a educação infantil, partimos de um tema central e comum a estes campos: a educação. Como principal referencial teórico para compreender os conceitos e significados elementares da educação, optamos por trabalhar com as obras de Paulo Freire, autor que teve como marcos de sua trajetória de vida pessoal e profissional a ousadia e a originalidade, mas, acima de tudo, uma coerência científica e existencial que conquistou adeptos em praticamente todas as áreas do conhecimento, com destaque especial à educação.

Nesse primeiro capítulo, objetivamos compreender alguns conceitos que permeiam as freqüentes discussões em torno dos fenômenos educacionais, baseando-se nos escritos desse autor. Apesar da consciência de que as idéias discutidas aqui serão apenas mais uma possível explanação sobre as obras de Freire, a pesquisa foi realizada a partir das fontes originais do autor, evitando a distorção de conceitos que por vezes ocorre em interpretações sobre interpretações anteriores.

Indivíduo, realidade, conhecimento e ensino: como Paulo Freire trabalha com esses conceitos, e qual a importância em compreendê-los para uma análise mais íntegra do fenômeno “educação”? Apesar das barreiras entre esses conceitos serem praticamente inexistentes, possibilitando entendê-los como fenômenos que interagem, como uma teia de significações que dependem um do outro, o ponto de partida será como Freire compreende o indivíduo.

Partindo do fundo teórico sociológico, o ser humano é socialmente construído. O sujeito vive em sociedade, e atua dialeticamente entre pensamento e ação, dialogando com a sociedade, construindo significados individuais e apropriando-se de conhecimentos nas interações sujeito-sujeito e sujeito-objeto, partindo de um marco histórico e cultural dado. Mas dizer que o ser humano é socialmente construído passa uma falsa impressão da sua relação com o mundo.

Em primeiro lugar, o ser humano não é no mundo, ele está sendo no mundo. “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 1996, p.36). O ser humano não está sendo sozinho no mundo, e é essa a principal característica social do ser humano, estar sendo-com-os-outros-no-mundo, e nessa relação comunicativa se transforma, e também transforma os outros, e também transforma o mundo.

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo na outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p.20).

Enfim, o ser humano é ser de relações, e é essa capacidade de projetar-se nos outros, de transcender, que o diferencia dos outros animais. Não está simplesmente “no” mundo, pois assim não haveria transferência, está “com” o mundo, e pode objetivar-se, pode distinguir entre um “eu” e um “não-eu”, e isso o torna capaz de relacionar-se (1983, p.30). Por ser relação, o ser humano é um ser incompleto, pois necessita do outro. Por ser relação, o ser humano é um ser dialógico, pois vivencia o diálogo. “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1992, p. 43).

Nessas qualidades, na qualidade de intervir, de transformar, de fazer, de sonhar, de constatar, de comparar, de avaliar, de valorizar, de decidir, de romper, não é certo que o ser humano será decente, que será justo, que sempre respeitará, que nunca mentirá, que não terá inveja. Mas este é o prazer de ser humano, de não viver um mundo predeterminado, de não poder se eximir das responsabilidades de criar seu próprio destino, de fazer história com os outros em um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996).

O ser humano não é simplesmente um ser socialmente construído, que pode escapar à responsabilidade ética no seu mover-se no mundo como puro produto determinado socialmente. O ser humano é um ser condicionado, mas não determinado. O ser humano é um ser ético. “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1996, p.20). Não viver o determinismo, ser capaz de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de

intervir, de romper, de optar em ser ético, ou em transgredir a ética. Para Freire (1996), transgredir a ética não é um direito do ser humano, mas sim uma possibilidade.

O ser humano é inconcluso, assim como inacabado. Ser inconcluso, pois está em constante evolução, em busca permanente do seu próprio crescer, constantemente transformando-se e, assim, transformando (e vice e versa). A única constância é a mudança. Ser inacabado, pois não é perfeito. Inacabamento que é vida, pois é próprio da experiência vital (FREIRE, 1996). Ser incompleto, inconcluso e inacabado, o que nos torna igual a todas as coisas do universo, com a diferença que nós temos a consciência de que somos incompletos, inconclusos e inacabados, o que gera uma tensão permanente que, movida pela curiosidade ingênua e crítica, constrói o núcleo fundamental onde se sustenta o processo da educação. “A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição” (FREIRE, 1983, p.27).

A curiosidade ingênua e a criticidade nos move em direção à educação, em direção ao “ser mais”. Freire afirma que “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (1996, p.35). Essa curiosidade, assim como nossa criticidade em relação ao bom senso, se tornam mais eficazes quando colocamos em prática nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir. Assim, a curiosidade se torna a “pedra fundamental” para o ser humano, pois é ela que me faz perguntar, buscar o conhecimento, atuar, “mais perguntar”, re-conhecer (FREIRE, 1996).

Pode-se concluir que o indivíduo é, ou melhor, está sendo-com-os-outros-no-mundo, encontrando significados nas organizações sociais que o condicionam (mas não o determinam), construindo-se, assim, ser social, ser de relações, ser dialógico, pela impossibilidade de se abster das responsabilidades implícitas nessas relações, ser ético. Consciente de ser incompleto, inconcluso, inacabado, busca, pela curiosidade e criticidade próprias da experiência vital, ser mais. Inconclusão da qual nasce o ímpeto de criação do ser humano, ímpeto ontológico, que autentica os processos da educação (FREIRE, 1983). Educação que se funda na relação dialógica, que não pode romper as relações entre o pensamento e a linguagem, e entre a linguagem e a realidade, pois não existe pensamento que esteja fora do contexto da realidade (FREIRE, 1992).

Não é de se espantar que, para a sociologia, a realidade seja socialmente construída, principalmente entendendo que o indivíduo que constrói essa realidade, por meio das relações de ensino e aprendizagem, é socialmente construído. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-

versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p.26). Nessa relação, assim como o indivíduo, o mundo não é, mas está sendo. O ser humano não só constata o que ocorre nesse mundo que está sendo, mas, como subjetividade curiosa, inteligente, interferindo na objetividade com que dialeticamente se relaciona, intervém como sujeito de ocorrências, sendo-com-os-outros-no-mundo. “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.” (FREIRE, 1996, p.85).

Para Freire, a liberdade e a criatividade vem sendo asfixiadas em nome da democracia, da eficácia e da própria liberdade. “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados”, um processo de “burocratização da mente”, que é a posição de quem entende e vive História como determinismo e não como possibilidade (FREIRE, 1996, p.128). Diante dessa realidade, o ser humano deve ter raiva e, no direito à raiva, deve lutar para ser mais.

Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 1996, p.84)

O ser humano não está descomprometido com o mundo, como se nada tivesse que ver com o mundo, “um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 1996, p.86). Todo pensar refere-se à realidade, e na linguagem, forma de expressão desse pensamento marcado direta ou indiretamente pela realidade, “[...] não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 1992, p.70). Mas há ainda outra característica importante do pensar: o sujeito que pensa não pensa sozinho, pensa com o outro e, assim, comunica-se, e isso “implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos” (FREIRE, 1992, p.67).

É neste sentido que se torna importante compreender as relações do ser humano com os processos de ensino e de aprendizagem, processos importantes nessa reciprocidade do pensar e do comunicar-se. Porém, o ensinar e o aprender, que inexistem um sem o outro, são momentos de um processo maior: o de conhecer. Novamente, as relações do ser humano

sendo-com-os-outros-no-mundo são fundamentalmente importantes. O conhecimento se constrói na inconclusão de um ser inacabado e curioso num permanente processo social de busca, “[...] se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1992, p.36).

Imprescindível novamente destacar a importância da curiosidade, como pedra fundamental do conhecer, como força que me move, me inquieta, me insere na busca, sem a qual não aprendo nem ensino (FREIRE, 1996). “Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.61), e essa produção de conhecimento não é nem objetiva nem neutra, o que vai de encontro à visão positivista ainda predominante no universo acadêmico.

Mas o conceito de “conhecimento” de Freire difere da visão positivista não só neste ponto, mas também no reconhecimento e valorização do saber da experiência, um saber democrático, que “ [...] só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente” (2000, p.100). A educação que não considera e, neste sentido, desrespeita o conhecimento construído por meio da experiência social, caminha no sentido da arrogância cientificista, e no sentido oposto da educação libertadora e democrática. Por outro lado, “[...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.” (FREIRE, 1996, p.139).

Na tentativa de superar essa distância entre o conhecimento científico positivista e os “conhecimentos de experiência feitos”, definido por Freire como o saber que resulta da curiosidade ingênua, o respeito e o diálogo são fundamentais. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43). Os argumentos pessoais no diálogo respondem a uma visão de mundo subjetiva de entendê-lo, e a possibilidade de dialogar, criticar, duvidar e consensuar permite ao sujeito refletir e questionar seus próprios conceitos.

Desta maneira, pode-se dizer que o diálogo é uma “exigência existencial” do ser humano, pelo qual o refletir e o agir se solidarizam (FREIRE, 1987, p.79). Diálogo que deve existir inclusive na formulação dos conteúdos programáticos, que não devem ser competência somente de especialistas que ajam como proprietários exclusivos do saber (o que não significa negar a indispensável atuação desses), mas que deve contar com a presença participante de todos os sujeitos envolvidos no processo, sejam eles(as) alunos(as), pais e mães de alunos,

vigias, cozinheiros(as), zeladores(as), ou seja, o poder da escolha sobre os conteúdos também deve ser um processo democrático (FREIRE, 2005).

Mas reconhecer o valor do saber de experiência feito não significa preconizar simplesmente o desaparecimento da escola e o regresso ao empirismo da tradição. Reconhecer que ambos realidade e indivíduo se transformam no tempo significa também reconhecer as transformações do conhecimento no tempo. Sobre essas transformações, Freire alerta que o novo “não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua vivo” (1996, p.39).

Mas se o conhecimento é construído por meio das experiências sociais, e essas experiências são subjetivas, como dizer quem está certo e quem está errado? Reconhecer que o sujeito que observa o faz de um certo ponto de vista não significa situá-lo em erro. “O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 1996, p.15). Neste sentido, o pensar certo está em “não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p.30).

No livro “O nome da rosa”, de Umberto Eco, trava-se um interessante diálogo sobre o erro entre o mestre Guilherme e seu pupilo Adso:

'Mas então', ousei comentar, 'estais ainda longe da solução...'
 'Estou pertíssimo', disse Guilherme, 'mas não sei de qual.'
 'Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?'
 'Adso, se a tivesse ensinaria teologia em Paris.'
 'Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?'
 'Nunca', disse Guilherme, 'mas são muito seguros de seus erros.'
 'E vós', disse eu com impertinência infantil, 'nunca cometeis erros?'
 'Freqüentemente', respondeu. 'Mas ao invés de conceber um único erro imagino muitos, assim não me torno escravo de nenhum' (2003, p.296).

É importante que o(a) educador(a) compreenda o erro como parte importante do processo educacional, constituindo-se, na verdade, como momento fundamental do conhecer, um “momento possível no percurso da curiosidade”, e não deficiência ou revelação de incompetência. Quando o(a) educador(a) reconhece e compreende o erro, não como objeto de punição, mas como parte do caminhar da curiosidade, assume-se na humildade, diminui sua carga de autoritarismo e, conseqüentemente, melhora o processamento da busca por parte da criança (FREIRE, 2001). Segundo Clarice Lispector, o erro “[...] devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo” (1974, p.131).

Pode-se enfim dizer que o “conhecimento”:

Exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1992, p.27).

Reconhecendo o valor da inconclusão e das relações do ser humano sendo-com-os-outros-no-mundo, é difícil não considerar o valor da prática na construção do conhecimento. Segundo Freire, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (1996, p.44). O ser humano, existindo pela ação e reflexão, constituintes inseparáveis da práxis, é um ser da práxis, capaz de atuar, operar, de transformar a realidade (FREIRE, 1983). Pensando a construção do conhecimento na práxis, pela qual a prática implica na teoria, da qual não se separa, implicando “ [...] numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (FREIRE, 1992, p.80), torna-se fundamental compreender as relações de ensino e de aprendizagem para o ser humano.

Formar é mais do que puramente treinar o(a) educando(a) no desempenho de destrezas, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25). Ensinar é ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas e inibições do outro, é ser crítico, inquiridor e inquieto, é não transformar a experiência educativa em treinamento técnico, amesquinhando o que há de fundamentalmente humano na educação: o seu caráter formador. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” (FREIRE, 1996, p.7).

Mas quais serão os fatores necessários para que o ensino ocorra dessa maneira? Freire descreve a prática de ensino e de aprendizagem como uma experiência completa, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, cuja principal tarefa é propiciar condições para que o sujeito possa assumir-se sendo-com-os-outros-no-mundo, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p.46). Assumir-se como ser político, educando(a) e educador(a) dialogando, comparando, escolhendo, rompendo, decidindo, sem omitir ou ocultar sua opção política, não assumindo uma neutralidade que não existe. Reconhecendo um papel altamente formador na justa raiva,

“na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência” (FREIRE, 1996, p.45).

Participando da luta dos(as) professores(as) em defesa de seus direitos e de sua dignidade como um momento importante da atividade docente, enquanto prática ética, assim evitando “cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento de braços” (FREIRE, 1996, p.74). Dando exemplo, pois nada valem as palavras a que faltam a “corporeidade do exemplo” (FREIRE, 1996, p.38). Instigando a “curiosidade que me move, que me inquieta”, pois sem ela “não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p.95). Indagando-se, buscando, pesquisando, percebendo-se e assumindo-se, “porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p.32). Respeitando a “leitura de mundo” do(a) educando(a), “condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem” (FREIRE, 1996, p.138).

Há esperança em evitar-se que o sistema educativo seja um mero transmissor das idéias, crenças, valores e formas de conhecimento da ideologia hegemônica, por meio dos conteúdos ensinados, pelos tipos de organização, da distribuição de papéis, das hierarquias, das metodologias. Mas o processo educativo não pode ser encarado de maneira tão simplista, como mero reprodutor ou, por outro lado, um herói que salvará o sujeito das perigosas idéias da ideologia hegemônica. Segundo Freire,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (1996, p.110).

Desta maneira, a educação não é nem a chave das transformações sociais, nem simples reprodutora da ideologia dominante. Mas então, o que é a educação? A educação é “uma ato de amor, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 2000, p.104). Mas, acima de tudo, a educação é humana! E, como prática humana, funda-se na inconclusão do ser, “é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (FREIRE, 1996, p.78).

Humano também a necessidade de procurar definições, compreender fenômenos tão complexos como indivíduo, realidade, conhecimento e ensino. Mas o máximo que se consegue é enxergá-los por alguns pares de olhos, de homens que, também sedentos por definições e compreensões, manifestaram suas visões num pedaço de papel. Mas enquanto

pensam e escrevem, já estão mudando, assim como eu, conforme leio e reflito, também estou mudando. Assim, sem querer, já estamos mudando os próprios conceitos. Desta maneira, os conceitos, como indivíduo, realidade, conhecimento e ensino, nunca poderão ser vistos estáticos e isoladamente, mas como dentro de um infinito labirinto de espelhos.

Nesse primeiro capítulo objetivou-se delinear alguns conceitos fundamentais para melhor compreender a educação, segundo as idéias de Paulo Freire, adotadas como principal referencial teórico desse trabalho. As idéias do autor continuarão bastante presentes nesse estudo, em sintonia com os objetivos específicos dos capítulos seguintes.

Paulo Freire costumava dizer que tinha quinze bilhões de anos, pois a matéria que o formava já existia nos primeiros momentos da criação do universo, e que viveria para sempre, pois essa mesma matéria ainda estaria presente em outras formas na eterna dança do infinito⁷. Mas não somente assim esse audacioso educador prolongará sua existência, mas também nas idéias originais e revolucionárias que deixou como legado. Pois esse trabalho tem a ousada esperança de carregar essas idéias por mais um caminho do saber, um caminho de sinergias, um caminho que têm a dimensão cósmica para trás, e a dimensão da eternidade pela frente.

⁷ Referência retirada da palestra de José Eustáquio Romão, ministrada no VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, realizada na PUC-PR (Curitiba, PR), no dia 6 de novembro de 2006.

4.2. Educação infantil e educação física

4.2.1 Educação infantil e a criança.

Quando as observo, noto nesses pequenos seres o germe de todas as virtudes, de todas as faculdades que um dia lhes serão tão necessárias: na sua teimosia entrevejo a futura constância e firmeza de caráter; nas suas garotices o bom humor que lhes fará vencer facilmente os perigos deste mundo. E tudo isso de modo tão puro, tão incontaminado! (GOETHE, 1971, p.39).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996 (Lei nº 9394), a educação infantil, atualmente compreendida como o atendimento institucional educacional às crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA, 2003). Alguns fatores específicos são responsáveis por essa expansão nessa etapa da educação nas últimas décadas, como o fortalecimento da consciência sobre a importância de experiências educativas na primeira infância, a intensificação da urbanização e as mudanças estruturais na organização familiar, resultante, por exemplo, da crescente participação da mulher no mercado de trabalho (BRASIL, 1998). Porém, mesmo com a contínua preocupação pela área, tanto no campo acadêmico como no campo social (político-econômico), a educação infantil ainda carrega alguns mitos e estigmas com fortes raízes culturais.

Grande parte das instituições de atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil nasceu com o objetivo exclusivo de atender famílias de baixa renda. No entanto, esses programas de atendimento têm em suas raízes problemas subseqüentes de investimentos de baixo custo, “[...]com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto” (BRASIL, 1998, p.17). Dessa maneira, a educação infantil já nasce como um programa “marginalizado”, reforçando uma visão estigmatizada e discriminatória, passando a impressão de ser uma alternativa compensatória para sanar as supostas carências da população de baixa-renda e promover a inclusão dessas crianças na sociedade.

Há outra especificidade da educação infantil que merece atenção. Como primeira experiência educacional fora do ambiente familiar, a educação infantil carrega a pesada responsabilidade de transição dos cuidados educacionais da família para a escola. Talvez por esse motivo, e pela presença majoritária de mulheres atuando nesse nível de ensino, construiu-

se em volta do profissional atuante nessa área um estigma de “professora-mãe”, como se deveriam atuar como substitutos maternos, criando um mito de que para ser profissional da educação infantil tem que ser mulher e gostar de crianças. Esse estigma, juntamente com a precariedade da formação profissional na área⁸, culminou em um processo de hierarquização dos profissionais da educação, sendo que o(a) professor(a) “generalista”, na sua maioria mulheres formadas no curso normal secundário ou no curso de pedagogia e que atuam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série), não possuem o prestígio dos(as) professores(as) “especialistas”, formados em curso superior e que lecionam disciplinas específicas a partir da 5ª série do ensino fundamental (AYOUB, 2001).

As discussões acerca dessa hierarquização profissional na educação parecem uma fogueira na qual os autores da área não se cansam de jogar lenha. Há uma corrente de estudiosos que ressaltam uma relação de parceria não hierarquizada entre diferentes profissionais que atuam nessa área, pensando não mais em professores(as) “generalistas” e “especialistas”, “ [...] mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças” (AYOUB, 2001, p.56, grifos do autor). Como justificativa, os autores dessa corrente defendem que a atuação de profissionais com diferentes formações abre o caminho para um trabalho diversificado do conhecimento em suas várias linguagens, como a escrita, a matemática, a geográfica, a artística e a corporal. Segundo Silva (1997), todas essas formas de linguagem configuram-se como partes do cotidiano incorporadas pela criança como forma de expressão, e contribuem igualmente para uma leitura da realidade enquanto totalidade.

Por outro lado, alguns estudos ainda propõem o desenvolvimento das atividades curriculares por professores(as) “generalistas”, com uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança.

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu 'aqui' e o seu 'agora' são quase sempre o 'lá' do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu 'aqui-agora', o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu 'aqui-agora' com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu 'aqui', para que este sonho se realize tem que partir do 'aqui' do educando e não do seu (FREIRE, 2005, p.59).

⁸ “Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.” (BRASIL, 1998, p.39)

O(A) educador(a) deve primar pela construção de um projeto de educação infantil que considere as especificidades educacionais da criança, com a esperança de que isso culmine numa aprendizagem significativa.

Outra justificativa para a permanência dos(as) professores(as) “generalistas” seria a tentativa de minimizar as dicotomias que surgem na separação das disciplinas, tentando construir uma aprendizagem e uma percepção de mundo mais integrada, não separada em uma realidade matemática, uma física, uma geográfica, uma biológica, mas uma percepção de mundo íntegra, que trabalhe com todos esses fenômenos de forma indissociável. Freire e Macedo destacam que, na escola, há uma dicotomia entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. Segundo os autores,

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e não as ‘palavras da realidade’. (1994, p.164).

No entanto, vale lembrar que a simples permanência de professores(as) generalistas não garante essa educação menos dicotômica, pois há necessidade de uma reestruturação curricular que possibilite uma aprendizagem que possibilite e estimule a construção dessa percepção de mundo mais integrada.

Em consonância com a LDB de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN-EI) (BRASIL, 1998), talvez o principal documento norteador da educação infantil, utiliza a denominação “professor de educação infantil”, para designar todos os profissionais responsáveis pela educação de crianças na idade pré-escolar. Essa denominação, que independe da formação do(a) professor(a), objetiva uma maior igualdade de valor entre os profissionais da área, na tentativa de minimizar a hierarquização que prestigia os(as) professores(as) “especialistas” que lecionam no ensino fundamental. Mas apesar dessa discordância acadêmica em torno da questão do(a) professor(a) “especialista” ou “generalista”, parece haver consenso em uma questão: a construção de um projeto de educação infantil deve necessariamente propor um currículo que pense as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, manifestadas por meio da oralidade, da gestualidade, da leitura, da escrita, da musicalidade, e, principalmente, que considere a criança como “ponto de partida” (AYOUB, 2001).

A sociedade atual é caracterizada por uma concepção de infância de certa forma abstrata, mais associada como etapa ou período preparatório para a vida adulta do que para as condições objetivas da vida, mais associada a um “vir a ser” do que um “sendo agora” (KRAMER, 1995). A própria produção acadêmica, em sua maioria, traz um conceito de infância com uma conotação de “preparação para”, como se a infância constituísse apenas uma fase que precede a vida adulta, um período de ingenuidade, inocência, que precisa ser “moldada”, “educada para” a vida adulta (OLIVEIRA, 2003).

Esse conceito de infância sustenta-se em uma série de eventos históricos. A criança na sociedade burguesa, diferentemente da sociedade feudal, na qual exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, é considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento, alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Além disso, a criança assume a responsabilidade de sucessão na herança do patrimônio familiar, no caso da família de posses, ou de ser educada para o trabalho, se não pertencesse a uma família de posses, tornando-se fator preponderante para a aquisição e manutenção dos bens familiares (KRAMER, 1995).

Compreender essa transformação conceitual histórica, assim como as atuais conceituações acerca de “infância” e “criança”, é fundamental para a compreensão das recentes transformações na educação infantil. Para João Batista Freire (1991), a educação infantil (em sua denominação, “primeira infância”) não pode se assimilar ao adestramento de animais irracionais que vivem em zoológicos e circos, pois a criança deve ser “educada” e não “adestrada”. “O que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela possa se desenvolver plenamente” (FREIRE, J. B., 1991, p.76). Esse autor trabalha com uma concepção de criança muito próxima dos pressupostos piagetianos, um conceito de criança como um ser egocêntrico (PIAGET, 1990), centrada em si mesma, sujeito que vai, a partir das relações com o meio, porém de maneira individualizada, construindo significados que culminarão em seu processo de socialização, ou seja, “[...] passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado onde não é mais centro, e sim um organismo relacionando com outros” (FREIRE, J. B., 1991, p.34).

Contrapondo-se a essa visão, diversos autores trabalham com concepções mais próximas da abordagem histórico-social, baseada principalmente nos estudos de Vygotsky e Wallon, que defendem que a criança é, desde seu nascimento, um ser social. Ao nascer, a criança não se distingue do outro, o que ocorrerá a partir dos modelos sociais que alicerçam o processo de aprendizagem, pelo qual a criança constrói sua identidade e, ao relacionar-se com

o outro, avalia e modifica esses modelos (WALLON, 1980). Nessa perspectiva, a criança já nasce presa a uma teia social e, a partir das relações com o outro, constrói seu processo de individualização, percorrendo então um caminho oposto daquele proposto por Piaget, no qual a criança parte do egocentrismo para um processo de socialização.

Dos autores que trabalham com e apresentam projetos pautados nas concepções mais próximas dessa abordagem, Debortoli e Borges (1997) defendem a consolidação de propostas de educação infantil que fortaleçam uma concepção de criança como ser humano histórico-social, inserido em dada realidade e determinada cultura, em processo de desenvolvimento, porém completo, no sentido de já ser “humano”, e não projeto para ser “humano”, um projeto educativo que contemple, primeiramente, a formação humana em todas suas possibilidades de expressão. No mesmo sentido, Oliveira (2003) relaciona a infância com os reflexos das variações da atividade humana, como constructo social, considerando a criança “ [...] como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um **vir a ser**, que encontra-se inserida num determinado contexto social” (p.74, grifos da autora). Ainda na mesma direção, Sayão (1997) afirma que a implementação de uma proposta de educação infantil deve reconhecer a criança como sujeito histórico, como produto e produtora de cultura, inserida na sociedade com o direito de apropriação de conhecimentos produzidos pela história social do ser humano, avançando em seu “processo de humanização” pelas relações com os adultos e com as outras crianças.

Para Freire, o(a) educando(a) não pode ser visto(a) como mero(a) “depósito” de conhecimento, com a única função de guardar e arquivar o depositado, transmitido ou transferido por um(a) educador(a) que seja mero(a) doador(a) de sabedoria (educação bancária – 1983, 1987, 1996). Nessa relação, o(a) educador(a) assume uma postura de “sábio(a)”, enquanto o(a) educando(a) é julgado(a) um “nada saber” (FREIRE, 1987). Na verdade, o ensino “bancário” deforma a criatividade de ambos. O caminho oposto à educação bancária é o respeito ao(a) educando(a), principalmente pelo reconhecimento de seu “saber ingênuo”, da importância dos “conhecimentos de experiência feitos” que carrega das vivências nas mais variadas manifestações de práticas sociais, de sua compreensão de mundo, para o cotidiano escolar (FREIRE, 1996, 1987).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a concepção de criança como noção historicamente construída também está presente, com a observação de que, mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, o conceito sofre mudança ao longo dos tempos. A criança é, como o adulto, um sujeito histórico social, e,

inserida em determinada sociedade e cultura em um determinado momento histórico, faz parte de uma organização familiar (BRASIL, 1998).

Porém, apesar de compartilhar essas características histórico-sociais com os adultos, as crianças sentem e pensam o mundo de maneira muito peculiar, pois possuem uma natureza singular, que se evidencia no momento em que interagem com o meio e com as pessoas em sua volta num esforço poético para compreender o mundo, utilizando das mais diferentes linguagens para se comunicar, para não só entender, mas criar e recriar os significados que compõem sua realidade. Esse processo é a mais significativa manifestação para a construção do conhecimento na infância.

Talvez o maior desafio da educação infantil e dos profissionais atuantes na área constitui-se em compreender essa singularidade da criança, esse jeito peculiar de ser e estar no mundo, o reconhecimento de que, apesar de ser um ser completo e indivisível, precisa de uma educação que leve em consideração suas necessidades específicas. Compreender que o fato de que a criança precisa de atenção especial, pela sua natureza singular, não significa que seja carente, frágil, dependente, passiva. Entender que a criança não precisa de uma educação que a ensinem a passividade e a dependência na ajuda dos adultos, mas práticas que lhes possibilitem a independência progressiva e oportunidades para que aprendam a cuidar de si, do outro e de seu ambiente. Considerar enfim que as crianças são diferentes entre si, o que “ [...] implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias” (BRASIL, 1998, p.32), aliás, como deveria acontecer não somente na educação infantil, mas em todo processo educativo.

Considerando essas especificidades da criança em suas diversas manifestações, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil lista os princípios que devem reger as experiências infantis em prol da formação da cidadania:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

Além dos princípios relacionados às diferenças (individuais e sociais), ao acesso aos conhecimentos socialmente construídos e às interações com o outro e com o meio, destacam-se ainda a relação da criança com o brincar e o desenvolvimento de sua identidade. Ao brincar, a criança representa papéis, comunica-se, interage com o outro e com o meio, conhece, reconhece, cria e recria valores, desenvolve sua imaginação. “A consciência corporal, isto é, reconhecer-se por meio de interações, é fundamental para a construção da identidade” (ARANTES, 2003, p.14). O brincar está diretamente relacionado com o desenvolvimento de capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, a criatividade, a solução de problemas, além da experimentação de regras, valores e papéis sociais, ou seja, a socialização incorporada por meio de atividades significativas, pois partem das experiências sociais da própria criança (BRASIL, 1998).

Brincando a criança desenvolve a capacidade de domínio da linguagem simbólica, uma vez que o brincar implica discernir entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdo para seu desenvolvimento, entre aquilo que é imaginação e aquilo que é imitação da realidade. “Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 1999, p.40). No brincar a criança incorpora o movimento, relaciona-se com objetos e suas propriedades físicas, desenvolve progressivamente a linguagem oral e gestual, conhece os conteúdos sociais (papéis, situações, valores, atitudes, limites definidos pelas regras) e sua relação com o universo social, e, nas mudanças de percepção culminantes de todas essas relações, conhece novas maneiras de experienciar o mundo (BRASIL, 1998).

Apesar da relevância da discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da identidade da criança, torna-se importante compreender também as relações dessa e de outras especificidades e concepções de “criança” e de “desenvolvimento infantil” com as responsabilidades atribuídas à educação infantil. Assumindo uma visão maturacionista, por exemplo, a educação infantil teria a responsabilidade de garantir o espaço e o tempo para que a criança brincasse livremente, com o mínimo de interferência do(a) professor(a), deixando para a própria “natureza” da criança o papel de desenvolvimento (TANI et. al., 1988). Essa abordagem vai ao encontro da concepção de desenvolvimento infantil usada por Piaget (já discutida anteriormente), que reafirma a crença de muitos(as) educadores(as) de que inserindo a criança em ambientes propícios à construção de conhecimento o processo de aprendizagem ocorre naturalmente.

Por outro lado, assumir uma visão interacionista significaria o desenvolvimento infantil a partir de um programa com objetivos, conteúdos e metodologias coerentes com as necessidades específicas da faixa etária, com um propósito claro de intervenção do(a) professor(a) (TANI et. al., 1988.). Essa visão vai ao encontro de uma concepção de desenvolvimento infantil mais próxima da abordagem histórico social (também já discutida), que defende que a criança não nasce com as capacidades humanas já estabelecidas, sendo a interação com o outro e o papel do aprendizado social elementos imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Nesse estudo, optou-se por trabalhar com essa segunda visão, que mais se aproxima à de Freire, que afirma que a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1992, p.69). O diálogo, ou a relação “dialógica educador-educando, educando-educador” (FREIRE, 1992, p.53) é aqui compreendido como uma “relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2000, p.115), na qual os(as) educandos(as) não são “recipientes dóceis de depósitos”, mas assumem-se enquanto investigadores(as) críticos(as) em diálogo com o(a) educador(a) (FREIRE, 2005).

A intervenção intencional do(a) professor(a), com a preparação de material e de espaços estruturados para o brincar, além da organização de situações diversificadas para o brincar, com liberdade de escolha de temas, objetos, papéis a representar, regras, e até o companheiro de brincadeira, favorece “ [...] o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis” (BRASIL, 1998, p.29). Na intencionalidade do adulto ao criar situações lúdicas visando o estímulo de uma aprendizagem, o brincar assume uma dimensão educativa (KISHIMOTO, 1999). Cabe então ao(a) professor(a) garantir um ambiente de experiências educativas e sociais variadas, considerando ainda:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
 - os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
 - a individualidade e a diversidade;
 - o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
 - a resolução de problemas como forma de aprendizagem.
- (BRASIL, 1998, p.30).

Essa proposta de intervenção intencional do(a) professor(a) para o desenvolvimento de um programa com base nas necessidades específicas da criança, com base numa visão interacionista, abre espaço na educação infantil para a inserção de uma área de conhecimento que tenha como objetivo precípua o estudo da cultura corporal e do movimento humano, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

4.2.2 O papel da educação física no desenvolvimento da criança

O pássaro sem vô, solto na sala,
 Ficou sendo um brinquedo de criança
 Que lhe importa a manhã?
 Por que saudá-la,
 Se a cantiga desperta a mão que o alcança?
 De que lhe vale o canto? O canto é apenas
 alegria de estranhos
 Não é tudo.
 O canto é inútil como são as penas.
 O pássaro sem vô, cantando, é mudo.
 (CHAGAS, 2001, p.240)

As discussões sobre o papel da educação física nas instituições educacionais para crianças de até seis anos de idade (atualmente regulamentadas para crianças de até cinco anos de idade) não são recentes, podendo-se encontrar registros no Brasil de estudos e debates sobre esse tema desde o século XIX (com a devida denominação para educação física na época, “ginástica”) (OLIVEIRA, 2003).

Apesar de carregar uma função de educação moral e corporal mais ligada a um “domar” de corpos, característica da Ginástica no século XIX, principalmente nas instituições infantis de caráter assistencialista destinadas às classes populares (KHULMANN JUNIOR, 1991, 2000), já em 1931 Banonino escrevia sobre a importância da educação física no processo de educação global, afirmando que não deveria ser percebida “ [...]como algo complementar mas como uma real contribuição no processo de crescimento e de desenvolvimento de todas as pessoas” (1931, p.77).

Apesar dessas considerações históricas, foi a partir da publicação da LDB de 1996 que se pode identificar uma intensificação em torno das discussões sobre as relações da educação física e da educação infantil. De acordo com a LDB de 1996, art. 32, cap.3 parágrafo único, “Na educação infantil, o ensino da arte e a educação física são componentes curriculares obrigatórios, ajustando-se as faixas etárias e as condições das crianças” (apud ROSA, 2001).

Um dos objetivos precípuos da educação física como componente curricular é disseminar conhecimentos sobre a cultura corporal. Mas o que é “cultura corporal”⁹? Para Escobar (2003, apud OLIVEIRA), “[...] é a denominação dada ao amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas externalizadas pela expressão corporal” (p.13), conceito utilizado inclusive no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Ainda sobre a expressão cultura corporal, Gonçalves Junior afirma que:

[...] diz respeito à existência humana em sua relação/incrustação com o mundo, considerando a dimensão imaterial, ou seja, a motricidade (movimento intencional), lúdica, agonística, espetacular, estética ou, ainda, higiênica, já que estas também fazem parte do acervo de experiências humanas. Tais intenções manifestam-se, habitualmente, quando o ser humano se entrega ao jogo, à dança, às artes marciais, ao esporte, à ginástica e à expressão corporal em geral, elementos constitutivos da cultura corporal (2003, p.6).

Segundo o autor, determinadas políticas, sociedades, religiosidades específicas que envolvem diferentes contextos históricos, sempre foram fatores importantes para a definição das diversas representações da cultura corporal¹⁰. Surgindo ainda nos períodos Pré-Clássico e Clássico (3.600 a.C. a 476), traduzindo-se por cerimônias mítico-religiosas em diversas culturas, só no período Renascentista (meados do século XIV ao século XVI) é que compreende-se a cultura corporal com finalidade educativa, ainda com um forte apelo de preparação militar. A expressão educação física só entra em cena em meados do século XVII, com o médico e filósofo inglês John Locke, que propõe uma educação intelectual, moral e física, apenas alguns anos depois de Descartes ter apresentado em seu *Discurso do Método* (1637) a separação entre substância pensante (mente) e substância extensa (corpo físico), uma dicotomia ainda muito presente no contexto da educação física contemporânea (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Mas, dando um pulo histórico para a contemporaneidade, qual a relação entre essas duas expressões, educação física e educação corporal, que foram historicamente se trançando

⁹ Apesar de optarmos por adotar a expressão “cultura corporal” nesse trabalho, alguns autores trabalham com outros conceitos que também ilustram a importância das expressões corporais no “ser homem” e no “ser mulher”. Mauro Betti, por exemplo, trabalha com o conceito de “cultura corporal de movimento”, que ele define como “a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana” (2001, p.156). Para um aprofundamento sobre o histórico conceitual das expressões que buscam as relações entre o movimento, o ser humano e a educação física, passando pelas expressões “cultura física”, “cultura de movimento”, “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento”, sugere-se a leitura do primeiro volume da Tese de Livre-docência de Mauro Betti (2002).

¹⁰ Para um aprofundamento sobre as relações históricas que envolvem as representações particulares da cultura corporal, sugere-se a leitura de Gonçalves Junior, 2003.

num emaranhado conceitual? Pois cabe à educação física proporcionar conhecimentos sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal com objetivos educacionais definidos, uma vez que essas práticas podem ser realizadas sem que seja contemplada uma intencionalidade educacional específica (FERRAZ, 1996). O futebol, por exemplo, pode ser um meio para se alcançar os objetivos da escolarização, se for trabalhado como conteúdo da educação física escolar, com objetivos definidos pelo projeto pedagógico da escola, ou pode ter um fim em si mesmo, visto como prática fora do contexto escolar (mesmo na escola a prática do futebol pode ter um fim em si mesmo, pela perspectiva do praticante; o importante é que o(a) professor(a) tenha clareza sobre os objetivos educacionais envolvidos na atividade) (FERRAZ e MACEDO, 2001).

No mesmo caminho do pensar sobre a cultura corporal está o pensar sobre o movimento, fenômenos que estão trançados num emaranhado conceitual. Segundo Guiselini (1987), movimento “refere-se geralmente ao **deslocamento do corpo e membros**, produzido como uma consequência do **padrão** espacial e temporal da **contração muscular**”, e o desenvolvimento motor seria a “capacidade de exercer o **controle sobre o movimento**” (p.80, grifos do autor). Para o autor, a criança encontra no movimento o primeiro “facilitador” para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, ou seja, aprender pelo movimento para um “desenvolvimento global”. Nas palavras de Ferraz e Macedo (2001, p.85), “[...] oportunidades de movimento, adequadas às características e necessidades da criança, são fundamentais para o seu desenvolvimento global”. Pelo movimento o ser humano interage com o meio físico e social, comunicando-se, expressando, por meio da linguagem corporal, seus sentimentos, sua criatividade, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro (MANOEL et.al., 1988).

Porém, o movimento, como elemento fundamental do desenvolvimento global da criança e parte indissociável das manifestações de cultura corporal, não pode ser compreendido simplesmente como o deslocamento do corpo por consequência de uma série de contrações musculares, e sim por uma definição que envolva um sentido mais amplo da motricidade humana. “O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192). Isso porque não estou diante de meu corpo, eu sou meu corpo, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, como se fossem uma soma de pontos justapostos, eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 1996).

É importante saber que não sou Kronos, isto é, um tempo delimitado por mensurações provenientes das pesquisas da ciência ôntica que se esquece do Ser e das suas possibilidades.

É importante saber que somos Kairós, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva da nossa existência. Uma consciência que é tempo e que indica novas direções (MARTINS, 1991).

Nesse tempo e espaço, o corpo se movimenta, e o faz por intermédio de uma consciência sustentada por um “arco-intencional” (pois toda consciência é de alguém ou de alguma coisa), o que nos permite compreender a motricidade enquanto “intencionalidade original” (MERLEAU-PONTY, 1996). Segundo Manuel Sérgio, “a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é dador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí” (2003, p.6). Citando ainda outra obra de Manuel Sérgio:

O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida. E não só a motricidade assume assim um carácter fundador, como dela e nela nasce uma *ontologia nova*, onde o que mais importa não são as *performances* de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria *ontogênese*, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente (1999, p.18).

O movimento assume um sentido mais amplo do que simplesmente, como sugeriu Guiselini (1987), relações mecânicas. Um sentido de movimento visto como relação dialética entre o ser e o mundo (SÉRGIO, 2003), como processo que considera o desenvolvimento integral do ser humano, abrindo as portas para uma educação infantil que respeite o pensamento intuitivo, que possibilite a construção simbólica a partir do “agir sobre”, que favoreça o processo da criação na perspectiva artística, que permita ao gesto ser a “linguagem metafórica do corpo” (PEREIRA, 2001). O movimento não só expressa sentimentos, emoções e pensamentos, permitindo à criança agir sobre o meio, mas também suporta uma estruturação psíquica bastante complexa (PAOLILLO e MELLO, 2001).

Pelo movimento a criança amplia suas possibilidades expressivas e, pelo uso significativo de gestos e posturas corporais, o movimento constitui-se em linguagem de ação sobre o meio físico e sobre o ambiente humano (BRASIL, 1998). “O Movimento não pode significar o desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele” (MELLO, 2001, p. 125). A autora completa, afirmando que educar a criança para a vida, com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a sua inserção em diferentes ambientes,

não têm significado numa perspectiva de apenas ‘movimentar-se’, pois não basta ampliar as possibilidades expressivas de movimento da criança ou utilizar gestos diversos nas suas brincadeiras, se ela não consegue associar essas atividades à sua vida, se não tem a oportunidade de refletir sobre as suas atividades de movimento (MELLO, 2001, p.125).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), no capítulo referente ao trabalho com o movimento, observa-se que o conceito de “movimento” assume diferentes sentidos e funções nas diversas práticas pedagógicas propostas para a educação infantil, apresentando principalmente uma tendência à ausência do movimento e seqüências de movimentos estereotipados (FERRAZ e MACEDO, 2001). As expressões de movimento na escola, o deslocamento, o gesto, o diálogo, são, tradicionalmente, associados à indisciplina, assim como a disciplina é associada ao silêncio, à obediência, à imobilidade. Não é raro ver nas aulas de educação infantil práticas educativas que suprimem o movimento e impõem rígidas restrições posturais, como atividades de desenho, escrita ou leitura, além de longos momentos de espera (em fila ou sentado), períodos nos quais as expressões de movimento são vistas como atos de desordem ou indisciplina (BRASIL, 1998).

Outra justificativa para essa tendência à ausência de movimento é o pressuposto que o trabalho com atividades motoras pode dificultar a concentração e atenção das crianças, dificultando a aprendizagem. Mas o consenso acadêmico em torno da importância do movimento na aprendizagem perceptiva e representativa da criança sugere o contrário, que restrições às expressões de movimento podem influenciar negativamente no processo de aprendizagem infantil (BRASIL, 1998). Porém, é importante ressaltar que o outro extremo, ou seja, uma liberdade exacerbada, também não é positiva para a aprendizagem. Sobre a necessidade desse equilíbrio “mais ou menos harmonioso” entre a autoridade e a liberdade, Freire afirma que:

Toda vez que esse balanço se desfaz, ele se desfaz em favor de um lado ou de outro. Se o balanço se desfaz em favor da autoridade, não existe disciplina, o que há é autoritarismo. A experiência autoritária anula a liberdade, mas anula também a própria autoridade. Se o desequilíbrio se desfaz em favor da liberdade, também não existe disciplina, tem-se um clima licencioso, espontaneísta. A liberdade também não é liberdade, e a autoridade se esvazia como tal. Qualquer dessas hipóteses – do autoritarismo ou da licenciosidade – contribui e contribui mal para um bom processo de aprendizagem e de ensino. (2001, p.251).

Um destaque importante dessa crítica de Freire ao autoritarismo decorrente de práticas restritas e da licenciosidade decorrente da liberdade excessiva, é que o autor julga mais problemático a segunda, pois o(a) educador(a) é sujeito indispensável no processo educativo, e a falta de compromisso com essa prática pode culminar em problemas mais graves do que uma autoridade exacerbada. Freire faz essa afirmação com certa dor, pelo compromisso e amor que tem pela liberdade, porém julga que “[...] talvez seja menos prejudicial para o aluno a presença do professor autoritário, mas sério e competente, do que a presença de um professor irresponsável, incompetente e licencioso” (2001, p.251).

A tendência a movimentos estereotipados, também bastante presente em práticas pedagógicas propostas para a educação infantil, também está relacionada às questões de ordem disciplinar, porém utilizando o movimento orientado como recurso disciplinador. O movimento é encorajado, porém seguindo estímulos prontos e estereotipados em certo tempo e espaço, como uma forma de “gastar energia” para facilitar a permanência da ordem no próximo momento (BRASIL, 1998). A implementação de práticas pedagógicas estruturadas nessas seqüências de movimentos estereotipados é resultado de modelos com origem “exterior à criança”, e culminam em um aprendizado de movimentos sem significado (FERRAZ e MACEDO, 2001).

Além dessas tendências à restrição de movimento e de movimentos estereotipados, pode-se observar nas instituições de educação infantil que as atividades propostas muitas vezes fundamentam-se mais nos “procedimentos relacionados ao desenvolvimento de saúde e educação com temas gerais (hábitos alimentares, de higiene e domínio do conhecimento para a pré-alfabetização) do que a integração com a educação física” (CAVALLARO, 2001, p.128).

Todas essas tendências, assim como a tendência a restringir as atividades de movimento desenvolvidas nas escolas infantis a brincadeiras nos aparelhos do parque e jogos que permeiam somente o objetivo de recreação, entendida como a “compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas” (SAYÃO, 1997, p.265), significa não reconhecer o movimento em sua conceituação mais ampla¹¹. Segundo Mello, “a brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar e desencadeadora do desenvolvimento da criança e não pode resumir-se à visão de recreação” (2001, p.125).

¹¹ Segundo Kishimoto, “O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.” (1999, p.28).

Porém, pode-se atribuir um outro sentido à expressão “recreação”. Segundo Gonçalves Junior,

a palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçom* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra recriação, ou seja, ato ou efeito de recriar (2004, p.130).

A recreação, nesse sentido, pode oferecer uma grande contribuição à educação, o criar e recriar com espontaneidade, com prazer e alegria, com diversão e satisfação. Recreação que pode estar presente em todas as disciplinas e dimensões do saber, possibilitando a “[...] ampliação do universo de manifestação do elemento lúdico, do brincar, do jogo e da festa, primando, particularmente, para que as crianças efetivamente vivenciem (e com prazer) a cultura infantil” (GONÇALVES JUNIOR, 2004, p.131).

Para tanto, a recreação não pode ser um instrumento da educação, seja um instrumento para *cansar* o(a) aluno(a), esgotando suas energias para que volte à sala de aula silencioso(a) e disciplinado(a) (reforçando inclusive a dicotomia entre corpo e mente), ou um instrumento para *relaxar* uma mente cansada pelo trabalho intelectual, para que possa voltar a esse trabalho com melhor rendimento, ou ainda um instrumento para *ensinar* pela recreação, resumindo as atividades recreativas como simples meio para algo que é mais importante (GONÇALVES JUNIOR, 2004). A recreação deve ter um motivo em si mesma, respeitando o universo infantil e o mundo-vida da criança, o que significa respeitá-la enquanto criança, não enquanto um(a) adulto(a) em potencial (GONÇALVES JUNIOR, 2004). Uma recreação que não deve ser instrumento, mas um viver implexo no prazer e na alegria do criar e recriar, na diversão e satisfação da espontaneidade.

Um projeto de educação física para a educação infantil deve considerar esse sentido da recreação. Deve ter o movimento, a linguagem, a expressão lúdica no centro das discussões, porém focando na dimensão lúdica do movimento humano para superar o discurso pobre do desenvolvimentismo, possibilitando que a criança efetive-se como sujeito no processo de aprendizagem e criando uma condição de ponto de partida que poderá consolidar uma formação humana mais ampla (DEBORTOLI e BORGES, 1997). Um projeto de educação física no qual a criança se alfabetiza brincando, pelo movimento, com a linguagem corporal, criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, com a dimensão lúdica sempre sendo o elemento essencial para a ação educativa. A criança se descobre, descobre o outro, alfabetiza-se nas múltiplas linguagens do

mundo e da sua cultura na riqueza das possibilidades da linguagem corporal, que revela um universo de experiência e conhecimento (AYOUB, 2001).

Estas formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar representam a totalidade do “ser criança”, tornando imprescindível uma educação que garanta esse tipo de experiência em sua organização curricular (SAYÃO, 1999). Por outro lado, uma educação que não leve em consideração a importância da expressão corporal enquanto linguagem imprescindível para a compreensão do real pode afetar negativamente o desenvolvimento do pensamento simbólico da criança e limitar as possibilidades da experiência e apropriação corporal e, conseqüentemente, social (SILVA, 1997).

Porém, para a implementação de um projeto de educação física na educação infantil, é preciso levar em consideração algumas peculiaridades dessa área que possuem importantes implicações para a educação física. Talvez a principal especificidade da educação infantil seja seu “status” no contexto educacional, um conjunto integrado de atividades, e não de componentes curriculares como no ensino fundamental e médio, peculiaridade importante, pois remete à discussão sobre a distinção entre “atividade física” e “educação física” (TANI, 2001). A atividade física é parte importante da educação física, porém, para que a atividade física seja educação física, há que existir intencionalidade, um projeto pedagógico subjacente (TANI et. al., 1988).

Na educação infantil, essa diferenciação torna-se ainda mais complexa, criando uma grande ambigüidade da educação física na educação infantil. O argumento para a diferenciação da atividade física é que a educação física não é simplesmente uma atividade curricular na educação escolarizada, e sim uma disciplina curricular. O problema é que, na educação infantil, a educação física não é uma componente curricular¹². A questão está então em encontrar um projeto pedagógico que confira “ [...] o status de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir a identidade de uma disciplina curricular embora devidamente identificada com a escolarização” (TANI, 2001, p.112).

Essa ambigüidade conceitual não é o único desafio que a educação física busca superar. A construção histórica de algumas dicotomias alicerça uma visão fragmentária da educação física na educação infantil. O trabalho em sala de aula é cognitivo, um atributo da mente, enquanto a educação física é voltada aos aspectos psicomotores, um atributo do corpo (dicotomia corpo/mente); as atividades pedagógicas dos(as) professores(as) dos demais

¹² É necessário deixar claro que não é objetivo desse estudo defender que a educação física, assim como a educação ambiental, sejam implementadas enquanto componentes curriculares na educação infantil. A discussão mais específica sobre como essa sinergia disciplinar deverá ocorrer será desenvolvida nas considerações finais desse trabalho.

componentes curriculares são desenvolvidas dentro das salas de aula, e são consideradas atividades teóricas, enquanto as atividades pedagógicas dos(as) professores(as) de educação física são desenvolvidas no pátio, ou na rua, e são consideradas atividades práticas (dicotomia sala/pátio e teoria/prática) (SAYÃO, 1997).

A construção histórica dessas dicotomias tem uma forte relação com os diversos contextos históricos que tiveram influência na construção, a princípio, da expressão cultura corporal, e, depois, da expressão educação física. Já nascendo com uma forte ligação às cerimônias mítico-religiosas (períodos Pré-Clássico e Clássico), a cultura corporal submete-se à concepção dicotômica de corpo na idade média, que concebia que a *carne*, culpada pelos males e pela luxúria, deveria ser mortificada para a elevação nobre e moral do *espírito* (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Após o Renascimento, quando a cultura corporal ganha uma maior notoriedade, destacando-se sua importância à formação integral e harmônica do ser humano, surge nos próximos séculos, com o crescente despertar científico, artístico e cultural (sendo o ápice desse processo o Iluminismo), teorias que mudariam significativamente o rumo da história e as relações do ser humano com o mundo, entre elas as descobertas astronômicas de Kepler e Galileu, na fisiologia de Willian Harvey, e nos campos da matemática e da física de Descartes (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Apenas alguns anos mais tarde, surge a expressão educação física, que, como proposto pelo médico e filósofo inglês John Locke, seria uma educação intelectual, moral e física (GONÇALVES JUNIOR, 2003), ou seja, expressão que já nasce enraizada na dicotomia, nesse caso o dualismo entre o intelecto e o corpo físico. Especificamente na educação pré-escolar, essa dicotomia também pode ser atribuída à falta de preocupação que, tradicionalmente, há nos cursos de licenciatura em educação física em formar professores(as) para atuar na educação infantil, área que, como já discutido, possui algumas importantes peculiaridades, que necessitariam de uma preparação especial (SAYÃO, 1999).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, os cursos responsáveis pela formação de professores(as) de educação infantil trabalham com os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, da antropologia, da lingüística, de história, filosofia, sociologia, comunicação ética, política e estética muito superficialmente, ocasionando uma visão de certa forma artificial sobre a maneira de trabalhar-se com crianças (BRASIL, 1999). Freire questiona como é possível uma formação sem o conhecimento da história, como ser um(a) bom(boa) educador(a) sem noção “[...] da história do seu país, da

história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país” (2001, p.240).

As Diretrizes constataam ainda que os citados cursos raramente analisam em profundidade a influência dos contextos contemporâneos na constituição da identidade das crianças, como as transformações originadas pela ausência dos pais no âmbito familiar ou pelas mudanças de papéis para pais e mães conseqüentes da crescente entrada da mulher (mãe) no campo de trabalho, a forte influência da mídia (especialmente a televisão), a crescente urbanização das populações, etc.

Por outro lado, quando se verifica uma preocupação maior com a formação do profissional em relação às especificidades infantis, a formação fica restrita, comumente, ao aprendizado de jogos e brincadeiras para serem desenvolvidas de acordo com a faixa etária, ignorando as discussões sobre as peculiaridades e problemáticas específicas da educação infantil e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, resultando em profissionais que “ [...] acabam atuando, predominantemente, como meros ‘aplicadores de joguinhos’ que têm como função primordial ‘divertir’ as crianças. Somos os ‘especialistas em brincadeiras’ responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças” (AYOUB, 2001).

Há necessidade de um esforço coletivo entre os cursos de formação de docentes para a educação infantil nos níveis médio e superior, entre as universidades e os centros de ensino superior, e as instituições públicas e privadas de educação infantil para a qualificação do profissional atuante nessa área, com uma formação com base nas especificidades da criança, que leve em consideração as influências das características mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação na formação da identidade na infância (BRASIL, 1999). Uma formação que consagre as diversas qualidades da criança, que são

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1999, p.6).

Uma formação em sintonia com os conteúdos e objetivos específicos para o desenvolvimento infantil, que contemple o significado de “educar”, ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, de respeito, de confiança, possibilitando o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural por meio de situações de “ [...] cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (BRASIL, 1998, p.23) e para a apropriação das diversas potencialidades corporais.

Falar em conteúdos e objetivos para a educação infantil significa acreditar que, apesar de muitos saberes e pautas culturais serem incorporados por meio de atividades escolares e extra-escolares decorrentes do convívio social cotidiano, muitas aprendizagens dependem de situações educativas especialmente planejadas por meio de conteúdos e objetivos específicos. Nessa perspectiva, pensar na especificidade dos conteúdos e objetivos para a educação infantil constitui um caminho não só para a concretização dos propósitos da instituição educacional, mas também um instrumento para a compreensão da realidade na infância, na medida que possibilita à criança uma maneira própria de existir, de pensar e sentir o mundo. Fica claro que os conteúdos não possuem um fim em si mesmo, mas constituem um caminho para a compreensão da realidade em sua complexidade e, pela integridade entre os conteúdos trabalhados, para o enriquecimento da percepção na infância (BRASIL, 1998).

Segundo o Artigo 1º do Projeto de Lei da Câmara nº 144/2005 (BRASIL, 2005), a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade, em complemento à ação da família e da comunidade, o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. Como consta nos artigos 29 e 30 (título V, cap. II, seção II) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade¹³. Devido ao fato da maior parte das produções científicas voltadas para a educação infantil enfatizarem a educação pré-escolar, que agora se refere àquela para crianças de quatro a cinco anos, e pela proximidade dos conteúdos e objetivos específicos para essa faixa etária com os propósitos desse estudo, optou-se por delimitar a pesquisa para essa população.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a especificidade dos objetivos também segue essa divisão de faixa etária encontrada na lei de 1996: crianças de zero a três anos, e crianças de quatro a seis anos. Para crianças de quatro a

¹³ Veja regulamentação da nova lei na página 9 desse trabalho.

seis anos são objetivos específicos, além do aprofundamento dos objetivos estabelecidos para crianças de zero a três anos, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe. (BRASIL, 1998, p.27).

Ampliar a confiança pela identificação de limitações e possibilidades, enfrentar situações conflitantes, valorizar a cooperação, brincar, conhecer-se para cuidar de si, compreender as regras básicas da diversidade no convívio social. Todos esses objetivos se enquadram nas possibilidades do conhecer e desenvolver-se pela cultura corporal expressa em brincadeiras, jogos, atividades esportivas e outras práticas sociais, na crescente intencionalidade na apropriação corporal por meio das múltiplas experiências corporais.

Averiguando as perspectivas de desenvolvimento da educação física na educação infantil, constata-se uma proximidade relativamente grande entre os objetivos dessa área e os objetivos gerais para a educação infantil, o desenvolvimento da consciência corporal por meio de atividades lúdicas, explorando a socialização, a afetividade, a orientação espacial, a coordenação dinâmica, o equilíbrio e o conhecimento do próprio corpo (HURTADO, 1996; MELO, 1997).

Esses objetivos estão, de acordo com Ferraz e Macedo (2001), diretamente relacionados com três diferentes dimensões da educação física escolar: na dimensão procedimental, a criança gradativamente desenvolve capacidades para controlar seus movimentos na medida em que aprende a jogar, possibilitando a execução de uma variedade de atividades motoras crescentemente complexas; na dimensão conceitual, o(a) aluno(a) entra em contato com as regras, fatos, conceitos e história do jogo, permitindo a criação de diversas relações entre as aprendizagens do e para o jogo e as aprendizagens de valores para o convívio social; e na dimensão atitudinal, que envolve uma tendência à ação regulada por

normas e valores, a atividade é utilizada não como um fim em si, mas como um meio que possibilita à criança compreender seu potencial e suas limitações.

A dimensão atitudinal contrapõe a visão de Wallon (1980), que afirma que quando o jogo não possui objetivos em si mesmo perde seu caráter lúdico, pois se torna uma obrigação. Por outro lado, Kishimoto (1999) reconhece o jogo educativo ou brinquedo como recursos para ensinar-se algo. Já o jogo enquanto brincadeira tradicional aproxima-se da dimensão conceitual, pois, como produção histórica integrante da cultura popular, possibilita a ampliação da vivência social (KISHIMOTO, 1999). Importante também destacar os elos afetivos e a aceitação de grupo que as crianças vivenciam durante essas atividades, experiência que auxilia em sua integração no meio social e cultural (GALVÃO, 1995).

Muito se falou sobre as relações entre a educação física e a educação infantil. Porém, arquitetar uma sinergia entre essas áreas não se resume a um processo de adaptação, pois “[...] adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1992, p.32). Para transformar será necessário um processo de reconstrução, ou melhor, de reinvenção. Para tanto, é necessária a abordagem crítica, ou seja, “compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada” (FREIRE, 1994, p.81). Considerando esses fatores, primar por uma educação que não julgue importante somente a “leitura da palavra”, mas que estabeleça uma “[...] relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura de realidade” (FREIRE, 2001, p.134), e, especialmente na infância, reconheça a importância do movimento nesse processo. Enfim, reinventar é “[...] saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1983, p.33).

4.3. Educação ambiental e educação infantil

4.3.1 Breve histórico conceitual da educação ambiental

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

O conceito de educação ambiental surge, em meados dos anos 1960, em meio a crescente capacidade de exploração dos recursos naturais, ao avanço do conhecimento científico e à ampliação do movimento ambientalista, “como resultado de uma onda universal de preocupação em preservar e restaurar o meio violentamente agredido” (RUFFINO, 2003, p.5), ou seja, carregando em sua raiz conceitual uma definição fundamentalmente preservacionista. Como resultado dessa “onda ambientalista”, nas décadas seguintes, vários encontros, conferências, congressos e seminários por todo o mundo¹⁴ se propõem a discutir a temática, conseqüentemente atribuindo novos significados para o conceito de educação ambiental.

Em 1975, como resultado da “Conferência de Belgrado”, foi formulada a “Carta de Belgrado”, documento que decretou parâmetros para uma nova ética global pelo crescimento econômico com controle ambiental, uma ética de “erradicação das causas da pobreza, fome, analfabetismo, poluição, exploração e dominação”, e, pela cooperação e coexistência das nações, uma ética de paz (RUFFINO, 2003, p.6). Também nessa conferência se reconheceu a importância da escola para o desenvolvimento da educação ambiental em caráter interdisciplinar, porém, por meio de uma educação individualista e comportamentalista, centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, buscando a transformação da sociedade pelo resultado da soma de seus indivíduos transformados, processo que “[...] não tem sido capaz de causar transformações significativas na realidade socioambiental” (VIÉGAS e GUIMARÃES, 2004, p.58).

Essa perspectiva de transformação da realidade pelo indivíduo transformado, ou seja, com um foco de ação no resultado, é uma visão simplista, pois reduz uma realidade que é

¹⁴ Em 1969, acontece uma reunião de cientistas de países desenvolvidos em Roma (Itália) para discutir as problemáticas relacionados ao consumo, às reservas de recursos naturais não renováveis e ao crescimento populacional; em 1972, em Estocolmo (Suécia), é realizada a “Primeira conferência Mundial de Meio Ambiente Humano e desenvolvimento”, com temática central a poluição gerada pelas empresas; em 1974, Seminário realizado em Tammi (Finlândia) considera a EA como mecanismo em prol dos objetivos de proteção ambiental; em 1987, em Moscou (Rússia), realiza-se, com promoção da UNESCO, o “Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente”, com “ênfase à formação de recursos humanos em EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino” (RUFFINO, 2003, p.7). Outros eventos desse cunho serão discutidos no corpo do texto.

complexa. Simplista, pois, ao restringir a responsabilidade dos problemas socioambientais à ignorância do indivíduo e de suas atitudes “ecologicamente incorretas”, desconsidera a responsabilidade de toda a dimensão pública e política na gênese desses problemas (LAYRARGUES, 2003; CARVALHO, 1995). Simplista, pois desconsidera a importância no movimento de transformação do sujeito inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental, e que são nas relações intrínsecas a esse processo que ocorrem o aprender e o ensinar da formação para uma cidadania não individualizada¹⁵, mas que se exerce, como aprendizagem, no movimento conjunto do coletivo. Essa perspectiva mais crítica, que compreende a realidade em suas relações, uma realidade complexa, busca a ação educativa no movimento, uma transformação simultânea dos indivíduos e da realidade socioambiental (VIÉGAS e GUIMARÃES, 2004). “Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação” (CARVALHO, 2004, p.20).

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

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

Além do reconhecimento das relações natureza-sociedade, o evento destacou o caráter interdisciplinar da educação ambiental, e delineou como seus principais objetivos a consciência do meio ambiente global e a sensibilização pelas questões ambientais, além da aquisição de conhecimentos pela diversidade de experiências, a incorporação de valores de interesse e preocupação em relação ao meio ambiente, juntamente com o compromisso de mudanças comportamentais associadas a esses valores, e a evolução das habilidades práticas

¹⁵ Guimarães (2004) denomina esse movimento de transformação da realidade socioambiental que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania de “movimento coletivo conjunto”, nomenclatura que, apesar de parecer redundante (coletivo conjunto), objetiva reforçar a idéia de um “movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia”, e não um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva.

para uma participação ativa na preservação e solução dos problemas ambientais, juntamente com a possibilidade de colocar em prática essas habilidades (RUFFINO, 2003; DIAS, 1992).

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

Em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil), acontece a “Conferencia das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento”, resultando na elaboração da Agenda 21 (entre outros documentos), um programa de ações que objetiva promover, globalmente, uma nova forma de prática ambiental: a educação ambiental para a sustentabilidade, ou seja, uma educação ambiental baseada nos princípios do desenvolvimento sustentável¹⁶.

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado no Encontro da Sociedade Civil (Fórum Global), explicita os princípios para essa educação ambiental: crítica e inovadora, individual e coletiva, que, socialmente orientada, mas centrada no(a) educando(a), busca o desenvolvimento íntegro do indivíduo, objetivando a participação ativa desse sujeito em busca da transformação social. Uma educação ambiental interdisciplinar, que, por uma perspectiva holística, relaciona ser humano, natureza e universo, buscando, nessas relações, pela atuação consciente e pelo diálogo, a solidariedade, a igualdade, o respeito e valorização pelas diversas culturas, etnias e sociedades. O(A) educador(a), enquanto educador(a), assume-se, na impossibilidade de sua neutralidade política, no compromisso com a transformação, e, pela ênfase no aprender, busca a emancipação, o engajamento, a participação do(a) educando(a), criando novos estilos de vida, desenvolvendo consciências éticas, trabalhando pela democratização dos meios de comunicação (RUFFINO, 2003; LEONARDI, 1997).

Esses pressupostos tornaram-se muito relevantes para a educação ambiental, que, partindo de um enfoque crítico e holístico, assume como objetivo buscar os valores que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, aptos a tomar decisões e contribuir

¹⁶ A concepção de EA baseada na sustentabilidade (Educação Ambiental para a Sustentabilidade - EAS) toma referência o capítulo 36 da seção IV da Agenda 21.

ativamente para a construção de uma sociedade sustentável, que, segundo Ruscheinsky et. al., pode ser definida como:

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

Apesar do profundo senso ético, igualitário e justo dessa perspectiva ambiental pela sustentabilidade, há um problema de compatibilidade com a insustentabilidade do princípio do lucro e da constante procura pela expansão e pela movimentação de capital inerentes ao modelo de desenvolvimento baseado em uma ideologia capitalista (GADOTTI, 2000; ALMEIDA e SUASSUNA, 2005). Em direta relação com esse modelo de desenvolvimento, associa-se o interesse das diversas esferas que compõem a sociedade (Estado, empresas, ONGs, movimentos sociais, etc.), cada uma dotada de diferentes valores, em dirigir o processo social de acordo com suas posições, o que gera uma luta pelo poder (LIMA, 2004). Esse duelo é caracterizado pela busca constante dos atores sociais pela legitimação de seus discursos e práticas, ao mesmo tempo deslegitimando os discursos e práticas do outro, uma luta pela construção da credibilidade para tornar-se autoridade no campo, por exemplo, da sustentabilidade, podendo assim discriminar as práticas que são ou não sustentáveis (ACSELRAD, apud MARRUL FILHO, 2003). O problema maior é que a constituição da realidade por meio da legitimação do discurso escolta os interesses dominantes, hoje, a lógica do capital.

Neste sentido, o que um lado, por exemplo, o movimento ambientalista, considera como práticas insustentáveis, como a produção e o consumo desenfreados e a prioridade do lucro e do desenvolvimento econômico, o outro lado, como as empresas e o mercado financeiro, incorporam em seus discursos como práticas sustentáveis. Como exemplo dessa legitimação da sustentabilidade do desenvolvimento econômico pelo mercado financeiro, podemos citar o crescente investimento de empresas em práticas de responsabilidade social e ambiental. As empresas continuam produzindo em larga escala, nesse processo consumindo combustíveis, energia, produzindo poluição, lixo tóxico, futuros descartes de seus produtos, ou seja, mais lixo, mas blindados por outras práticas, como o plantio de árvores ou investimentos em práticas de educação ambiental, legitimam-se como empresas ambientalmente responsáveis.

Adotando conceitos modernos, como, por exemplo, o da sustentabilidade, as empresas incorporam feições transformadoras enquanto, na verdade, perpetuam um “conservadorismo dinâmico”, que, segundo Guimarães, é “a tendência inercial do sistema social para resistir à mudança promovendo a aceitação do discurso transformador precisamente para garantir que nada mude” (1998, p.16). Esse conservadorismo dinâmico é uma das principais dificuldades a ser superada por uma educação ambiental transformadora, pois é como se lutasse contra um inimigo invisível. Segundo Lima,

Seu aparente dinamismo, a influência enganadora que exerce sobre a compreensão da questão ambiental, a posição hegemônica que ocupa no interior do campo ambiental e da própria sociedade e a linguagem tecnocientífica utilizada que caracterizam sua expressão, tendem a despolitizar o debate e a desmobilizar a ação dos educandos e outros segmentos interessados na educação ambiental. Isto porque o conservadorismo dinâmico se utiliza de um discurso ambíguo que sugere e promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças aceitáveis não podem ultrapassar os limites da ordem social vigente (2004, p.105).

A educação ambiental que não busca ou não consegue mudar essa realidade, que reproduz os paradigmas¹⁷ constituintes e constituídos da e pela sociedade moderna em sua ação educativa, torna-se ela própria um dos mecanismos de sua reprodução, tornando-se parte do processo de conservação social pela legitimação dos interesses dominantes. Essa educação ambiental, denominada por Guimarães (2004) de “conservadora”, não é capaz de superar o cientificismo cartesiano e a compreensão antropocêntrica de mundo que sustentam a relação desintegrada entre sociedade e natureza, alicerçando, juntamente com a luta pelo controle, gestão e apropriação dos recursos naturais e a falência de um projeto civilizatório que compreende progresso e conhecimento como dominação e controle, os pilares da crise ambiental contemporânea (GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2004; QUINTAS, 2004).

Em contraposição a essas práticas educativas funcionais à lógica científica instrumental e positivista¹⁸, surgem algumas propostas de educação ambiental, não como novas educações ambientais, mas outras concepções de educação ambiental, com outros elementos estruturantes na organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse

¹⁷ Segundo Guimarães (2004), paradigma pode ser definido como produto (e produtor) de uma construção histórica socialmente determinada (e determinante) que, pelas relações de poder constituintes (e constituídas) da (na) realidade social, reflete posições sociais predominantes de certos grupos e classe sociais. Já Morin (1997), compreende paradigma como estruturas de pensamento que, inconscientemente, comandam nossos discursos.

¹⁸ Positivista compreendido aqui como “corrente filosófica inaugurada em Augusto Comte e que exerceu e exerce influência no modo de se fazer ciência; caracterizado, dentre outras coisas, pelo empirismo (como procedimento acríptico em relação aos pressupostos teóricos por meio dos quais se investiga a realidade)” (LOUREIRO, 2004, p.78).

sentido, destacam-se a educação ambiental crítica, a ecopedagogia, a educação ambiental transformadora, a alfabetização ecológica, abordagens discutidas por diferentes autores no livro organizado pelo Ministério do Meio Ambiente “Identidades da educação ambiental brasileira” (2004). Essas abordagens possuem como ponto comum pilares construídos a partir dos ideais da educação crítica, ideais defendidos e em grande parte construídos pelo educador Paulo Freire.

Ao trabalhar com a percepção do(a) educando(a) sendo-com-outros-no-mundo, visando sua inserção crítica na realidade, buscando, por meio da problematização dos temas pertencentes ao seu universo vivido, o despertar da consciência, a pedagogia freireana propõe uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental (LIMA, 2004). A educação libertadora, sustentada por uma visão emancipatória de mundo, está fundada na importância do diálogo nos processos educacionais, na relação horizontal entre educador(a)-educando(a), na valorização do conhecimento de experiência feito do(a) educando(a), de sua historicidade, de sua cultura, de seus processos sociais, na liberdade pela crítica, pela reflexão, pela criatividade, no amor como ato de liberdade, como fundamento do diálogo, como princípio da busca curiosa do ser humano, ser inconcluso, incompleto e inacabado, pelo ser mais (FREIRE, 1983; 1987; 1992; 1996; 2000).

Uma educação que seja crítica, na medida que debate e explicita a relação entre sociedade e natureza e as contradições do modelo de civilização contemporâneo; que seja transformadora, na medida que, discutindo essas relações e contradições, seja capaz de propor e agir em prol de uma outra realidade, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com o meio ambiente; que seja emancipatória, na medida que assume como valor fundamental a liberdade, na busca pela autonomia dos grupos oprimidos (QUINTAS, 2004).

Uma pedagogia focada, pela ética, na possibilidade de um “novo humanismo”, uma formação que enfatize, com valores igualitários, a face humanista e científica da educação, pois, se por um lado é possível compreender que o distanciamento que historicamente prospera entre a razão científica e a razão do juízo, do amor, da solidariedade, da compaixão, enfraquece a relação entre as ciências da natureza e as humanidades, por outro lado considerar uma educação centrada exclusivamente no humanismo seria exaltar o antropocentrismo parcialmente responsável pela relação histórica de dominação do ser humano sobre a natureza (CALLONI, 2006). Uma educação na qual:

[...] a objetividade, enquanto momento fenomênico do real, é surpreendida permanentemente pela subjetividade numa instância crítico-dialógica de

percepção e resignificação do mundo objetivo. Objetividade e subjetividade não podem/não devem ser percebidas como divisórias estanques. Embora distintas entre si são, a um tempo – ainda que contrárias e concorrentes para o acerto com o real – complementares (CALLONI, 2006, p. 4, grifos do autor).

Uma educação estruturada na práxis pedagógica interdisciplinar. O desvelamento dos presentes embates em torno da crise ambiental não resulta, necessariamente, em ações diferenciadas e transformadoras. Essas ações ocorrem na práxis, na iluminação solidária, constante e mutua entre a ação e a reflexão (FREIRE, 1992). Na educação ambiental, a práxis consiste em discutir e compreender as relações do ser humano com o meio na busca de ações comportamentais (ADÃO, 2005), uma práxis vivenciada na relação entre o indivíduo e o coletivo, uma práxis interdisciplinar.

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

Porém, a interdisciplinaridade, bastante citada na teoria, tem sido pouco vivenciada na prática (DINIZ e TOMAZELLO, 2005). Além disso, quando as práticas interdisciplinares para a resolução de um problema são vivenciadas, o que ocorre, na maioria das vezes, é a justaposição de conteúdos de diferentes especialidades isoladas em seus territórios específicos, sem que haja abertura para uma integração entre os campos e, muito menos, para modificações conceituais (TRISTÃO, 2004). Por outro lado, se houver abertura a um diálogo legítimo e aberto entre os diferentes campos do saber, a educação ambiental, ao analisar temas que possibilitam o enfoque nas relações sociais e as relações entre o ser humano e o meio, pode, como perspectiva educativa, e mantendo suas especificidades, estar presente em todas as disciplinas (REIGOTA, 2001).

Diante de todos esses apontamentos, seria possível compreender o que a educação ambiental representa, na atualidade, para o ser humano? Seria possível desenhar uma face para a educação ambiental contemporânea? Muito provavelmente não seria um simples apelo preservacionista, como sugere as ações de alguns grupos ambientalistas extremistas. Uma luta radical e incondicional contra um modo de vida já incorporado pelo ser humano moderno, e

que não demonstra perspectivas de mudanças num futuro próximo (pelo contrário), um viver pela lógica do capital, que é uma lógica de progresso, ou seja, de produção e de consumo. A tendência, aliás, é de uma realidade cada vez mais populosa, permitindo a utilização do prefixo “mais gente” em quase todas as afirmações sobre o futuro: mais gente consumindo, mais gente comendo, mais gente bebendo água, mais gente produzindo lixo, mais gente utilizando combustíveis fósseis, mais gente ostentando o luxo e mais gente vivendo na pobreza e na miséria.

Uma educação ambiental que desconsidere essa realidade está no caminho contrário da lógica vigente, assumindo, assim, uma face de resistência a um fenômeno social que é muito forte. Por outro lado, uma educação ambiental que reconheça essa realidade assume os desafios presentes na lógica vigente, uma luta com ventos que sopram a favor, ou seja, um caminho mais fácil e, talvez ainda mais importante, mais rápido de percorrer, sendo que o tempo certamente já se tornou fator importante quando se trata das questões ambientais. A educação ambiental, nesses termos, assume-se enquanto educação para uma vida sustentável dentro da lógica vigente. O próprio tema da sustentabilidade tem origem não só na ecologia, mas também na economia (GADOTTI, 2005), sugerindo já na sua origem a união necessária entre esses campos para uma sustentabilidade realista em relação ao modo de vida contemporâneo.

Isso significa aliar às questões ambientais aos interesses econômicos, o que já acontece em algumas práticas como, por exemplo, na reciclagem. No Brasil, a taxa de reciclagem de latas de alumínio, por exemplo, já é superior a noventa por cento, a maior do mundo. Se por um lado esse é um dado muito positivo, pela perspectiva ambiental, por outro é mais um demonstrativo da desigualdade social no país. Isso porque a coleta das latinhas e de outros materiais recicláveis é realizada, em grande parte, por indivíduos de classes econômicas menos privilegiadas, que buscam uma atividade rentável na venda dos recicláveis.

Mas e se a reciclagem se tornasse uma prática rentável para todos, se qualquer indivíduo pudesse levar os materiais recicláveis que juntou em casa para um centro de reciclagem para vendê-los. Talvez ainda mais importante, se grandes empresas também pudessem vender seus materiais recicláveis para esses centros de reciclagem. E se o processo de reciclagem se tornasse mais rentável do que o processo de produção, o que significaria que produtos reciclados seriam mais baratos do que os novos, o que pode vir a acontecer em um futuro breve, pela escassez de recursos naturais, como o próprio petróleo, o que pode significar um aumento considerável no custo de produção de muitos materiais. A escassez de

recursos naturais, e a conseqüente alta nos preços de produtos que dependem desses recursos, podem trazer diversas outras mudanças relevantes para o meio ambiente, como a utilização de combustíveis alternativos e de outras fontes de energia, como a solar.

Esses são exemplos da relação contígua entre as questões ambientais e as questões econômicas, exemplos que reforçam a idéia de uma sustentabilidade que entranche os ideais da ecologia e da economia. O grande problema dessa relação ainda hoje é a necessidade aparente do ser humano em chegar a limites críticos para manifestar-se em relação a um problema ambiental, como a real escassez dos recursos naturais, em vez de investir em possíveis soluções para antecipar o problema. Em um conto de Luis Fernando Veríssimo chamado “O ponto de ruptura”, o autor fala sobre um diretor de filmes italiano chamado Mastroianni, que tinha uma obsessão por encher balões até que arrebentassem, pois precisava descobrir o ponto exato que antecedia a ruptura dos balões (1999).

Pois parece que o ser humano tem a mesma obsessão em relação ao meio ambiente, sendo a ansiedade pelo progresso e pelo consumo o ar que enche incessantemente o balão. Porém, pode-se constatar um fenômeno social bastante recente por todo o globo, um novo “boom” ambiental, talvez o maior desde 1992 (pós Rio-92, “Conferencia das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento” realizada no Rio de Janeiro, Brasil). O crédito por esse mais recente “boom” ambiental pode ser dado, em larga escala, ao “4º Relatório de Avaliação de Mudanças Climáticas”, divulgado em fevereiro de 2007 pelo “Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas” (IPCC, em inglês), entidade estabelecida em 1988 pela Organização Meteorológica Mundial (OMM ou WMO, em inglês) e pelo Programa das Nações Unidas para Meio Ambiente (Unep), com o propósito de apresentar dados científicos imparciais (será que isso é possível?) sobre as mudanças climáticas no planeta¹⁹. A questão é que os dados apresentados nesse último relatório são, no mínimo, assustadores, com projeções possivelmente desastrosas para um futuro bastante próximo.

Outro fator relevante para essa nova “onda” ambiental foi o grande sucesso mundial do filme “An Inconvenient Truth” (Uma Verdade Inconveniente), baseado no livro de mesmo nome do político americano Al Gore, que, além de lotar recintos em todo o mundo com suas palestras, também produziu o filme e o lançou nos cinemas em 2006, ganhando inclusive o Oscar de melhor documentário em 2007. Trata-se de uma abordagem histórica e atual sobre as mudanças climáticas no planeta e suas possíveis conseqüências, que, com uma pitada do

¹⁹ Para ter acesso ao 4º Relatório de Avaliação de Mudanças Climáticas do IPCC, acesse o endereço eletrônico: http://www.greenpeace.org/raw/content/brasil/documentos/clima/greenpeacebr_070403_clima_relatorio_IPCC_avaliacao_mudancas_climaticas_port_v1.pdf.

tempero picante da “cultura do medo” e uma porção de sensacionalismo que somente um bom “chef” americano poderia ministrar, ganhou, assim como o relatório do IPCC, muita atenção da mídia por todo o mundo. As questões ambientais se tornaram pautas freqüentes de quase todos os noticiários, congressos científicos, conferências políticas ou mesmo nas conversas informais entre amigos que se juntam para o “happy hour”.

O conhecimento sobre a influência do ser humano nas mudanças climáticas e sobre as possíveis conseqüências dessas mudanças para o planeta e para o próprio ser humano em âmbito global, resultado desse “boom” ambiental, com certeza é de suma importância. Porém, esse momento histórico de atenção para as questões ambientais abre uma janela imperdível para uma educação ambiental pautada no agora, na realidade presente, uma educação ambiental que prime pela sustentabilidade dentro da lógica vigente.

Analisando esse breve histórico conceitual da educação ambiental, pôde-se acompanhar as diversas mudanças que culminaram na construção das concepções contemporâneas do termo. Mas como será que essas transformações conceituais ocorreram na escola, principal responsável pela educação do cidadão comprometido a “reivindicar justiça social e ética nas relações sociais e com a natureza”, ou seja, pela conscientização ambiental sob a perspectiva de sustentabilidade (ALMEIDA e SUASSUNA, 2005)?

4.3.2 Educação ambiental na escola

Ubi dubium ibi libertas
- Onde há dúvida, há liberdade -
(provérbio latim, citado por SAGAN, 1998, p.389)

Segundo Diniz e Tomazello (2005), a escola deverá assumir-se, cada vez mais, como a instituição responsável pela formação de uma nova consciência ambiental, por meio de transformações de atitudes e de valores mais justos e corretos, direcionando ações para a melhoria da qualidade de vida no planeta. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na relação entre educação, emancipação e sustentabilidade, e a sociedade do futuro dependerá fortemente da “[...] qualidade, da profundidade e da abrangência dos processos de aprendizagem que formos capazes de criar e exercitar individual e socialmente” (LIMA, 2004).

Porém, as ações predominantes nos processos de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar trabalham isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo, muitas vezes

resumindo-se a mera transmissão de conhecimentos “ecologicamente corretos”²⁰ e ações superficiais de sensibilização ambiental, que trabalham apenas com a relação de afetividade do indivíduo pelo ambiente. Desta maneira, os projetos de educação ambiental tendem, na maior parte, a reproduzir práticas voltadas para mudanças comportamentais individuais, permanecendo, pela comum descontextualização da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, presos a uma “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004).

Segundo o autor, essa armadilha paradigmática é produto e produtora de um fazer pedagógico sustentado por uma leitura de mundo atrelada a um caminho traçado, pela racionalidade dominante, como único e inquestionável, gerando, juntamente com a credibilidade da instituição escolar, uma prática pedagógica que legitima e reproduz os paradigmas constituintes da sociedade moderna. Uma educação que reproduz o fazer pedagógico da Educação tradicional, “[...] enebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador” (GUIMARÃES, 2004, p. 30)

Para Pierre Bourdieu,

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora' quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (2003, p.41).

Neste sentido, ao propor um movimento de mudança individual e coletivo pela “práxis revolucionária”, problematizando a educação conservadora e as relações de poder nas escolas, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória questiona os próprios moldes da educação atual, fortalecendo o debate entre escola e comunidade (ALMEIDA e SUASSUNA, 2005; LOUREIRO, 2004). Aliás, a problematização do mundo da cultura e da história, ou seja, das idéias, das convicções, dos produtos, dos mitos, da arte, da ciência, é o que fundamentalmente importa à educação, enquanto “autêntica situação gnosiológica” (FREIRE, 1992, p. 83).

²⁰ O “ecologicamente correto” associa-se a um mecanismo de adequação comportamental fortemente atribuído a discursos ingênuos e naturalistas e práticas focadas na sensibilização do ‘humano’ perante o ‘meio natural’, resultantes de ações governamentais que primavam pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, dando à EA um caráter instrumental com finalidades “exclusivamente pragmáticas”, resumindo-se a programas e projetos voltados para a resolução dos problemas ambientais (LOUREIRO, 2004).

Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la (FREIRE, 1987, p. 167).

Para fazer parte do movimento social que busca uma saída para a crise civilizatória contemporânea, a escola terá que rever seus critérios, suas metodologias e estratégias, apoiando-se em enfoques inovadores e críticos, não podendo se restringir, especialmente no trabalho com as questões ambientais, apenas à transmissão de conhecimentos e informações (DINIZ e TOMAZELLO, 2005).

Marandola Junior e Takeda (2004) sugerem um repensar sobre as metodologias tradicionais de ensino pela “pedagogia da complexidade”, que, opondo-se à supervalorização do objetivo e à atribuição da égide da verdade ao(a) professor(a) e à escola, propõe a multiplicidade de perspectivas, pela promoção de uma visão múltipla, complexa e dinâmica do ambiente, em busca do conhecimento. Neste sentido, a pedagogia da complexidade, sustentando-se na “pluralidade” que há na própria “singularidade” das relações do ser humano sendo no mundo (FREIRE, 2000, p.48), busca formar o indivíduo para a incerteza, para o imprevisto, para a complexidade das relações do ser humano sendo-com-os-outros, e com as coisas, no mundo.

Busca um “conhecimento pertinente”, compreendido pelo reconhecimento da fragilidade de um conhecimento fragmentário, mas também da limitação de um conhecimento totalizador, que busca respostas que encerram o tema, que busca certezas. Ao contrário, as respostas não devem ter como objetivo encerrar o tema, mas abrir espaço a novas questões, a novas incertezas, sustentando-se na realidade complexa e na curiosidade ingênua para a busca constante e infinita pelo saber, pelo ser mais. “Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE e MACEDO, 1994, p.35). Aliás, é pela consciência de que pouco sabe que o sujeito abre-se ao saber mais, pois o saber absoluto é um saber que não “estaria sendo”, e pressupõe uma impossibilidade na continuidade do saber, pois o sujeito que tudo sabe não indaga (FREIRE, 1992).

Outro fator relevante em busca de um enfoque mais crítico da educação é a mudança do “modelo descritivo”, predominante no ensino tradicional, para um “modelo interpretativo”, que, pelo conhecimento dos condicionamentos históricos, éticos, políticos e econômicos da realidade, extrapola a simples descrição dos problemas ambientais e supera a difusão de

informações e a adesão a ações e projetos que se limitam a tratar das questões ambientais superficialmente, propondo ao ser humano uma condição de ator, e não mero espectador, diante dessa realidade (NOVO, 1997; RUSCHEINSKY, 2004). Neste sentido, torna-se importante a aproximação entre o que o sujeito aprende nas instituições de ensino e sua realidade cotidiana, para que ele possa utilizar o conhecimento sobre o meio ambiente para compreender sua realidade, podendo, inclusive, buscar possíveis soluções para problemas próximos (DINIZ e TOMAZELLO, 2005).

Essa relação entre a realidade cotidiana e a educação ambiental, definida por Avanzi (2004) como “cotidianidade”²¹, torna-se especialmente importante, pois não existe um conteúdo único e específico na educação ambiental, mas sim vários, que dependem da faixa etária a que se destinam e dos contextos educativos em que se processam as atividades. A definição do conteúdo mais indicado para cada realidade origina-se do “levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos” (REIGOTA, 2001, p.35), ou seja, o ponto de partida deve ser a localidade e a realidade concreta dos(as) educandos(as), o conhecimento que eles(as) criam do mundo: onde a escola se situa e o que a cerca, qual população frequenta esse ambiente, quais são as condições sócio-econômicas e culturais, etc. (FREIRE, 1996; REIGOTA, 2001).

Neste sentido, é tarefa do(a) educador(a) crítico(a) aproximar-se do “mundo real” dessas esferas públicas e organismos sociais, avaliando e fazendo surgir os elementos teóricos implícitos dentro das práticas desses movimentos, “ [...] de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua própria prática” (FREIRE e MACEDO, 1994, p.43). Desta maneira, não é papel do(a) educador(a) chegar ao nível dos movimentos sociais e explicar o que ali ocorre com teorias prontas *a priori*, mas sim desvelar os elementos teóricos que surgem da prática. Mas reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que os(as) educandos(as) chegam à escola não significa “girar embevecidos em torno do saber dos educandos”, mas, por meio de uma educação crítica, transformadora e emancipatória, partir do “saber de experiência feito” e, pela relação horizontal educador(a)-educando(a), superá-lo (FREIRE, 1996; 2005).

Isso significa trabalhar com a “leitura do mundo” que os(as) educandos(as) fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte, de sua “explicação do mundo”, que faz parte da compreensão de sua própria presença no mundo, leitura que precede sempre a

²¹ Segundo Gutiérrez e Prado (2000), o sentido e as práticas de aprendizagem produtivas encontram-se na vida cotidiana, pois, partindo de condutas inéditas construídas pedagogicamente, é na vivência cotidiana que ocorrerão as transformações em prol de relações sustentáveis entre os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza e o desenvolvimento humano.

“leitura da palavra” (FREIRE, 1996). Porém, como já discutido no capítulo anterior, a escola, ao avigorar a dicotomia entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, aumenta a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos (FREIRE, 1994).

Em sentido contrário a esse movimento, as abordagens críticas de educação ambiental caminham na direção da reorientação dos currículos escolares em busca de uma educação mais íntegra, trabalhando com conteúdos significativos, amparando-se nos princípios da sustentabilidade, apoiando-se na relevância das vivências, das atitudes e dos valores, e, marcadas pela pedagogia freireana, praticando o “pensar a prática” (AVANZI, 2004). A construção de uma nova cultura, ecocentrada, “[...] compreenderá que a rua, a lagoa, a praia, a feira, a canalização de rios e drenagem de esgotos, a montanha e tudo mais são extensão de nossas próprias casas. É o meio ambiente nosso, o nosso habitat, ou seja, tudo isto somos nós mesmos, uma vez que inseparáveis” (RUSCHEINSKY, 2004, p.58).

Neste sentido, a educação ambiental crítica funda-se em processos educativos que se submergem no movimento de construção constante do sujeito na dinâmica da vida, não pelo reducionismo resultante de práticas que privilegiam partes isoladas da formação humana, o que pouco contribui para uma visão íntegra e complexa do mundo, mas como um todo e de modo emancipado (LOUREIRO, 2004). Para Gadotti (2000), a possibilidade concreta desses processos educativos ocorrerem no âmbito escolar reside numa re-estruturação nas dimensões política-administrativa, financeira e pedagógica do gerenciamento dos sistemas de ensino atuais, culminando na descentralização democrática e na asseveração de relações pautadas na dialogicidade, buscando a constituição de uma sociedade sustentável que não resulte das leis do mercado, mas de mudanças de valores.

Segundo Leff (2001), a formação e o desenvolvimento do ser humano social funda-se num sistema de valores que rege os princípios de apropriação social e de transformação da natureza. Dessa maneira, torna-se de fundamental importância que esse sistema de valores esteja em sintonia com uma “racionalidade ambiental”, fundada na ética de relacionamento harmonioso do ser humano com a natureza. Dessa relação nascerão práticas sociais que possivelmente transformarão as “[...] estruturas do poder associadas à ordem econômica estabelecida, mobilizando um potencial ambiental para a construção de uma racionalidade social alternativa” (LEFF, 2001, p. 85).

Essa transformação individual e coletiva pressupõe uma mudança de pensamento. Por sua vez,

Mudança de pensamento pressupõe mudança de percepção, de ligação sensível articulada aos processos racionais; pressupõe vinculação entre teoria e prática, ação e reflexão, entre indivíduo e sociedade, aspectos objetivos e subjetivos que definem nossa unidade social na natureza. Pressupõe, mais especificamente, a vinculação desses processos à escola, instituições e outros espaços pedagógicos reprodutores de relações historicamente dadas ou transformadores das mesmas (LOUREIRO, 2004, p.78).

Se essa mudança pressupõe a vinculação desses processos à escola, destaca-se a relevância na educação de base, mais especificamente, como esses processos ocorrem na educação infantil.

4.3.3 Educação ambiental na educação infantil

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

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

Porém, somente em 1999 o mecanismo legal para a efetivação da educação ambiental em todos os níveis do ensino formal foi criado, pela “Política Nacional de Educação Ambiental” (Lei no. 9.795), que estabelecia, no artigo 10, que a educação ambiental deveria ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999). Porém, apesar da exigência legal da inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, e do consenso acadêmico em torno da importância de uma educação ampla e íntegra na primeira infância, o que certamente engloba os conteúdos da educação ambiental, o MEC desenvolve uma política de educação ambiental que está muito mais voltada para o ensino fundamental do que para a educação

infantil, relação que envolve ainda um descaso com o conhecimento da realidade das escolas e das práticas de educação ambiental na educação infantil (RUFFINO, 2003).

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

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

O maior problema disso é que a maioria dos(as) professores(as) na educação infantil ainda trabalham com concepções tradicionais de educação ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação. Além disso, o(a) professor(a) acaba recorrendo ao auxílio de materiais já prontos, como livros e vídeos, que em geral não tratam da realidade local, mas de uma realidade mais global, prejudicando a possibilidade de uma aprendizagem mais próxima dos(as) alunos(as), ou seja, mais significativa (RUFFINO, 2003)

Levando isso em consideração, aliado à questão de que as instituições educacionais em sua maioria ainda carregam os estigmas da educação conservadora, assumindo-se enquanto reprodutoras, mesmo que inconscientemente, de uma cultura alienada às realidades locais, fragmentada, reducionista e predatória do meio ambiente, a luta da educação ambiental

crítica não se resume apenas em legitimar-se numa escola agente de mudanças, mas fazer parte de um processo que compreenda a escola também como objeto de mudança (STERLING, 1996).

Para que isso ocorra, o processo não se resume na adesão curricular da educação ambiental crítica, mas numa transformação do espaço escolar de modo que ela seja capaz de “praticar aquilo que prega” (HUCKLE, 1995, p.33), o que implica numa educação ambiental que considere aprendizes não somente o(a) aluno(a), mas os(as) professores(as), os(as) estagiários(as), o(a) diretor(a), o(a) secretário(a), o pessoal de limpeza e cozinha, o(a) jardineiro(a) e também os pais. Dessa maneira, quando todos agem como co-proprietários do projeto e co-responsáveis pelas conseqüentes transformações, há uma valorização da educação democrática pela participação, cooperação e solidariedade (ANDRADE et. al., 2002; FREIRE, 2005).

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

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

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

Na educação infantil, esse processo depende de situações educativas associadas a três diferentes dimensões, concebidas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), como conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, assim como na educação física escolar, discutido no capítulo anterior. Segundo Ruffino,

Os conteúdos conceituais referem-se ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios, que permitem atribuir sentido à realidade.

Os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer. Significa apropriar-se de ‘ferramentas necessárias para viver.[...]’

Os conteúdos atitudinais tratam de valores, atitudes e normas. O trabalho com esta categoria de conteúdos requer uma coerência entre o discurso e a prática, para que os valores, as atitudes e as normas estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria organização da instituição. Para tanto, é importante que todos os profissionais que integram a instituição tenham internalizado tais valores de forma que sejam expressos em suas práticas (2003, p. 18).

A definição da Conferência em Tbilisi (1977) também se apropria dessas categorias de conteúdos para a educação ambiental, na medida em que se busca o conhecimento do meio de maneira ampla e íntegra através da apropriação do conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades práticas para uma participação ativa na preservação e solução dos problemas ambientais e a incorporação de valores de interesse e preocupação em relação ao meio ambiente, juntamente com o compromisso de mudanças de atitude associadas a esses valores.

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

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

Importante também que as atividades estejam presentes no cotidiano escolar partindo da realidade específica na qual a escola está inserida, e que estejam relacionadas a um pensar sobre os problemas socioambientais, caso contrário, “[...] o que poderemos estar fazendo é apenas formando excelentes catadores de lixo, pequenos agricultores urbanos, ótimos comerciantes de sucata, ou alpinistas e fazedores de rapel de final de semana. Porém, muito pouco, ou quase nada de educação ambiental estaremos construindo” (BARCELOS, 1977, p5).

Os valores e atitudes que compõem os princípios da educação ambiental devem estar incorporados por todos os envolvidos no projeto pedagógico, transformando o espaço escolar em ambiente exemplo, pois nada valem as palavras a que faltam a “corporeidade do exemplo” (FREIRE, 1996, p.38). Entre os valores éticos que compõem as relações da sociedade com a natureza pode-se destacar os valores de responsabilidade, de solidariedade e de respeito em busca de um modelo social sustentável, direcionado à qualidade de vida do ser humano dentro dos limites da natureza; de cooperação e do diálogo, pela valorização da diversidade cultural e das diversas formas de conhecimento (BONOTTO, 2003).

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

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

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

A criança constrói seu mundo de maneira muito particular, e relevar essa peculiaridade deve estar na raiz do planejamento pedagógico alicerçado na aprendizagem significativa. Na educação ambiental, isso significa pensar e conhecer o local, para poder mudar o global.

Significa ser educador(a), e ser educando(a), se aproximar da natureza do ser que é capaz de se comprometer, para se aproximar da essência do ato comprometido (FREIRE, 1992). Significa conhecer e possibilitar à criança conhecer seus limites, para que, por meio de atividades que não estejam nem além nem aquém de suas capacidades, possam ultrapassá-los. Significa práxis, ação e reflexão sobre o mundo para poder transformá-lo. Significa libertação autêntica, que é consciência do mundo que nos cerca e, mais importante, é fazer parte desse mundo como agente transformador. Significa humanização em processo (FREIRE, 1987).

Mas, acima de tudo, significa esperança, pois não é possível buscar sem esperança (FREIRE, 1992). É esperança que faz parte da natureza humana, pois inacabado, e consciente de ser inacabado, o ser humano está inevitavelmente predisposto à busca, tornando a esperança “uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”, assim como “condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE 1996, p.81). Mas ter esperança não significa esperar. Ao contrário, ter esperança é ativo, e esperar é passivo, tornando-se necessário, segundo Paulo Freire, a criação de um novo verbo: “esperançar”²². O ser humano é um ser pedagógico, e é um ser esperançoso, mas “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2005, p.11).

²² Referência retirada da palestra de José Eustáquio Romão, ministrada no VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, realizada na PUC-PR (Curitiba, PR), no dia 6 de novembro de 2006.

4.4. Ensaio sobre a monografia “O movimento na natureza: o papel da educação física na educação ambiental”: apresentando um novo olhar

Conforme anunciado no item de “Apresentação” desse estudo, ao final da elaboração de minha monografia²³ de conclusão de curso surgiram alguns elementos de insatisfação, principalmente em relação aos referenciais que sustentaram as discussões teóricas e o trabalho empírico daquela pesquisa. Insatisfações, aliás, que deram origem à temática de estudo desta investigação de mestrado. Mobilizado pelo desejo de pôr em movimento a síntese teórica produzida neste estudo, decidimos pela elaboração desse ensaio, que busca uma re-leitura daquele estudo empírico, sustentada, agora, nos principais referenciais utilizados nessa dissertação de mestrado.

O principal referencial utilizado na monografia foi o biólogo e educador americano Joseph Cornell, conhecido principalmente pelas suas atividades de sensibilização ambiental ao ar livre. Essa referência, e outras que destacavam a importância dos trabalhos de educação ambiental por meio de atividades integradas ao “meio natural” (distante do meio urbano), deram uma forte sustentação à argumentação da necessidade de uma re-aproximação do ser humano com a natureza, compreendida como “meio original”, não transformado pelo homem e pela mulher. Essa re-aproximação teria como principal objetivo uma re-identificação do ser humano com a natureza, culminando num processo de construção de valores “ambientalmente corretos” e, conseqüentemente, na preservação do “meio natural”.

As atividades de sensibilização integradas ao “meio original” seriam o principal meio de promoção para essa re-aproximação do homem e da mulher com a natureza, atividades que deveriam fazer parte do planejamento escolar, com saídas programadas que permitissem essa integração, os chamados “estudos do meio”. Promovendo um novo olhar sobre essas práticas, sustentado pelos referenciais utilizados nessa dissertação, verificamos que essa abordagem de educação ambiental se aproxima muito da “preservacionista”, com um forte apelo à preservação de uma natureza distante, o que acaba reforçando a visão fragmentada de ser humano e natureza que constitui um dos mais fortes pilares da crise ambiental contemporânea.

Além de certa desconsideração pelo meio urbano enquanto natureza, uma vez que as práticas são realizadas numa natureza distante, essas práticas esporádicas de estudos do meio acabam se constituindo em fugas do cotidiano. As abordagens críticas de educação

²³ Ver mais sobre a monografia em questão no item “Apresentação” desse estudo.

ambiental²⁴ discutem sobre a necessidade da cotidianidade das práticas ambientais, da incorporação dos valores ambientais no cotidiano do ser humano independente de onde esteja, seja numa área de preservação, no meio rural ou no meio urbano. Pautando-se nas idéias de Paulo Freire, pode-se ver que a própria escola tem de ser um espaço exemplo nas questões ambientais, para que as crianças possam conviver com a corporeidade do exemplo. Desta maneira, as práticas de educação ambiental não se constituem em fugas do cotidiano, mas sim numa prática diária de viver a educação ambiental, processo do qual participam todas as pessoas que estão dentro da escola, as crianças, os(as) professores(as), o(a) jardineiro(a), o(a) cozinheiro(a), e, conseqüentemente, as pessoas que estão sendo-no-mundo com esses indivíduos, sejam familiares ou amigos, pois o ser humano é um ser em relação.

A abordagem crítica destaca o diálogo como um dos elementos mais importantes do processo educativo. Porém, talvez tenha sido exatamente nesse elemento que a pesquisa da monografia mais tenha pecado. Conversamos muito com as crianças sobre as atividades de sensibilização, sobre os ambientes que seriam visitados durante o estudo do meio, sobre plantas e animais, porém quase nada sobre o cotidiano deles, sobre suas experiências, sobre o ambiente no qual eles vivem todos os dias, suas relações pessoais com o meio físico e social. Das outras pessoas atuantes na escola, apenas o professor de educação física acompanhou todo o processo. Nada foi conversado com os(as) outros(as) professores(as), nada sobre o que eles(as) faziam em suas disciplinas, nada sobre o que estávamos fazendo na disciplina de educação física, desperdiçando uma excelente oportunidade de interdisciplinaridade.

Nenhum diálogo foi promovido entre as crianças e o jardineiro, que inclusive plantava no fundo da escola algumas hortaliças que depois distribuía para os funcionários, um exemplo de relação mais harmônica, ou mesmo sustentável, com os recursos ambientais. Nenhum diálogo com as faxineiras, que cuidavam do ambiente escolar cotidianamente, ou com a diretora, que poderia ter encontrado no diálogo com as crianças a motivação necessária para a implementação de um projeto que transformasse a escola em um espaço exemplo em relação às questões ambientais. Falta de diálogo que foi responsável inclusive por algumas situações que poderiam ter sido evitadas durante a prática de estudo do meio, situações que já foram mencionadas na “Apresentação”.

Outra questão levantada pelas abordagens críticas em relação à abordagem preservacionista é a restrição de algumas atividades à superficialidade da sensibilização,

²⁴ Baseadas nos ideais da pedagogia crítica, defendidos em especial por Paulo Freire, as abordagens críticas de educação ambiental são discutidas por diversos autores, entre eles Mauro Guimarães (Educação Ambiental Crítica), Gadotti (Ecopedagogia), Carlos Loureiro (Educação Ambiental Transformadora) e Déborah Munhoz (Alfabetização ecológica).

desconsiderando o comprometimento necessário em relação às questões ambientais contemporâneas. Considerando as atividades que fizeram parte do trabalho empírico de minha monografia, essa crítica é pertinente, considerando a não linearidade do processo de educação ambiental, ou seja, não pode resumir-se ao plantio de hortas e árvores ou à contemplação do ambiente, apesar da consideração de que a sensibilidade pelos e com os elementos da natureza é também uma etapa necessária para o processo. Nesse sentido, apesar da sensação positiva em relação à sensibilização ambiental que alcançamos por meio das atividades realizadas durante o estudo do meio, podemos dizer que faltou um comprometimento maior com as questões ambientais, e os ambientes visitados com certeza permitiam um trabalho mais atencioso nesse sentido.

Apesar de ser uma área de preservação, o cerrado da UFSCar já está bastante marcado pela presença do ser humano, cortado por estradas largas, castigado por queimadas com frequência maior do que seria considerado normal para esse ambiente, com fontes aquíferas comprometidas pela poluição de fazendas e indústrias da redondeza e com a proliferação de vegetação que não é originária do ambiente, principalmente o Eucalipto, lembrando que grande parte da área original de cerrado hoje é utilizada para a plantação dessa árvore.

Todos esses fatores poderiam ter sido revelados durante as atividades, com a possibilidade, inclusive, de ter visitado as áreas de corte do Eucalipto (relacionando o corte aos diversos produtos que consumimos que dependem da madeira), áreas de plantio de cana (relacionando aos diversos produtos que dependem da cana e seus derivados), ou mesmo o centro de reciclagem da UFSCar, que ficava, na ocasião, bem próximo do cerrado (discutindo sobre a reciclagem, que, apesar de ser uma das alternativas atuais mais viáveis para a redução do lixo, é uma prática trabalhosa, com alto gasto de energia, podendo ainda acrescentar à discussão as possibilidades de redução e da reutilização de produtos consumidos).

Essa interação, que evidencia o cotidiano, que ressalta a realidade, o que se vê, o que se usa, o que se vive no dia-a-dia, reforça uma visão íntegra entre ser humano e a natureza, possibilitando a incorporação dos problemas ambientais pelo homem e pela mulher. Essa incorporação das questões ambientais, relação que ocorre na experiência, no estar sendo-com-os-outros-no-mundo, na intencionalidade do movimento, é ainda mais significativa na infância, na apoteose do lúdico, na gênese da cultura corporal.

Antes de encerrar esse ensaio é importante destacar que, apesar das diferenças entre os referenciais, as abordagens, as próprias visões de mundo que constituíram o trabalho de monografia e os que agora sustentam essa dissertação, diferenças que inclusive culminaram

em algumas críticas ao trabalho anterior, todos os erros e falhas foram essenciais para o processo de pesquisa como um todo. Processo que começou na curiosidade despertada por uma vida de experiências, que fez uma passagem de muito crescimento reflexivo na monografia, e que não deverá se concluir com a elaboração dessa dissertação. Aliás, a continuidade do processo depende das críticas, pois criticar é colocar em dúvida, e é na dúvida que surgem os novos questionamentos e revelações.

5. Considerações finais

[...] nada afirmo, contento-me em acreditar que existem mais coisas possíveis do que julgamos (VOLTAIRE, 2002, p.128).

A legitimação da educação física enquanto área de conhecimento e componente curricular obrigatório, superando a visão simplista de educação física enquanto “atividade”, foi um grande avanço para a área, pois significa “reconhecer que o seu ensino tem objeto de estudo e conhecimento próprios presentes nos jogos, esportes, ginástica, lutas, danças, capoeira e conhecimento sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola” (DARIDO, 2005, p.59). Significa também que a educação física, enquanto área de conhecimento, “[...] está em condições de ampliar seu campo de ação e reflexão de modo interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, e esse é um desafio que se coloca para ela” (SAMPAIO, 2006, p. 94).

O caso de que o meio ambiente figura-se entre os temas transversais propostos pelos PCNs (BRASIL, 1997), temas que devem ser trabalhados pelas diversas áreas de conhecimento, já justifica uma abordagem de educação física que inclua as questões ambientais. A educação ambiental, apesar de obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, não deve ser implantada como componente curricular, mas sim trabalhada como tema transversal (BRASIL, 1999), possibilitando a construção de uma visão que revele os diversos olhares, entre eles o da educação física. No entanto, as motivações para a realização desse trabalho são ainda mais significativas na educação física, pois “dizem respeito ao núcleo fundamental dessa área que se ocupa da corporeidade em movimento dinâmico, portanto sem possibilidade de estar desvinculada do todo ecossistêmico que constitui e pelo qual é constituída” (SAMPAIO, 2006, p. 95).

Porém, a abordagem mais utilizada para trabalhar-se o tema transversal “meio ambiente” na educação física tem se aproximado de uma visão preservacionista de educação ambiental, apoiada nas atividades em contato com a natureza (vista como “meio natural” ou “original”, externo ao ser humano), como, por exemplo, as práticas de “esportes radicais” ou “esportes na natureza” e as atividades de sensibilização pelo meio.²⁵ Espera-se por meio dessas práticas que, pelo contato com a natureza, o indivíduo crie uma consciência de preservação pelo meio, protegendo o lugar onde desenvolve suas práticas esportivas ou de lazer. Há realmente uma probabilidade grande disso ocorrer, porém essa abordagem é

²⁵ Essa realidade pode ser constatada, por exemplo, no livro de Darido et. al. “Educação Física e Temas Transversais: possibilidades de aplicação”, de 2006, no qual diversos autores discutem as possibilidades de aplicação dos diferentes temas transversais na Educação Física.

relativamente simplista comparada às possibilidades mais críticas de aplicação desse tema transversal na educação física.

Simplista porque se prende, na maior parte, às atividades realizadas na natureza “original”, ou “meio natural”, uma visão que considera uma natureza distante, sem influência do ser humano, desconsiderando uma visão mais ampla e não segmentada de natureza, visão na qual o ser humano não está na natureza, mas é natureza, e as interferências e transformações resultantes das relações dos homens e mulheres sendo-com-os-outros-no-mundo também são parte dessa natureza. Além disso, propõe práticas para uma sensibilização ambiental que, no geral, não estão associadas às raízes dos problemas ambientais, tornando-se atividades desvinculadas do significado maior da sustentabilidade, da transformação de uma realidade que é complexa, e de um contexto que é mais amplo, o da coletividade.

Simplista porque, ao considerar a natureza somente como um meio para a sensibilização ambiental, pode estar reproduzindo e legitimando uma visão que mais interessa ao mercado de consumo do que à educação ambiental. Nas últimas décadas constata-se um grande crescimento da procura pelas práticas fora do meio urbano, conseqüente do grande crescimento do turismo (associado ao aumento do “tempo de não trabalho” ou “tempo disponível”²⁶, ao incentivo governamental para essas práticas, e aos avanços tecnológicos, como os de comunicação e de transporte) e da criação de um “imaginário de modernidade e saúde” associado, em grande parte pela mídia, a essas práticas (SAMPAIO, 2006, p. 98).

O problema é que as práticas vinculadas a esse bombardeio publicitário, que apresenta e vende o “meio natural” como espaço alternativo, são oferecidas como “mercadoria” ou como um elemento “compensatório” para a vida estressante do meio urbano, distantes de uma concepção ligada aos princípios da educação ambiental (SAMPAIO, 2006). Conseqüentemente, o indivíduo vivencia essas práticas como uma fuga de sua realidade cotidiana, desprezando o potencial maior dessa atividade: a possibilidade de reconhecer-se enquanto natureza e de incorporar os valores da educação ambiental para seu cotidiano urbano. Além disso, a utilização de terminologias como “ecoturismo”, “turismo ecológico”, “turismo sustentável” oferecem uma legitimação a esse mercado, que, dessa maneira, assume um “status” de modernidade e de comprometimento com os princípios da sustentabilidade (SAMPAIO, 2006).

Importante também destacar que a abordagem da educação física para as questões ambientais por meio dos esportes “radicais” desconsidera a realidade da maior parte da

²⁶ Conceitos utilizados por diversos autores para caracterizar o tempo em que o indivíduo não está comprometido com o trabalho (MARCELLINO, 2000; KISHIMOTO, 1999; DE DECCA, 2002; PINTO, 2001).

população brasileira (e mundial), considerando-se que se tratam de práticas, na maior parte, altamente elitistas, pois necessitam de materiais específicos e de alto custo, viagens para os locais de privilégio, além de cursos preparatórios com especialistas credenciados. Mas talvez o aspecto mais preocupante dessa abordagem seja a questão de que, prendendo-se na maior parte às atividades “radicais”, despreza o potencial maior de um possível caminho pela educação física para um trabalho de educação ambiental: a relevância do movimento, do lúdico, da construção da cultura corporal na formação da identidade do indivíduo, e as possíveis relações dessa educação corporal para uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Uma vez que o ser humano não está na natureza, é natureza, a educação ambiental começa nas relações imbuídas na educação corporal, relações pela qual o ser humano deve ultrapassar o viver, deve existir, que é mais do que estar no mundo, é estar com ele, numa “dialogação eterna” do ser humano com o ser humano, do ser humano com o mundo (FREIRE, 2000). Segundo Sampaio, “o primeiro ambiente no qual vivemos é nossa corporeidade e a partir dela fazemos nossa experiência de ser no mundo” (2006, p. 96). O corpo é tempo, é motricidade, é fala, é espaço, não é o “[...] simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.143).

Se o ser humano vive uma crise ambiental contemporânea, isso está muito evidente também nesse primeiro ambiente, sua corporeidade. Se o homem e a mulher são natureza, devem se enxergar como natureza, o que dizer para aqueles que representam a maioria da população mundial, os que vivem na pobreza, os que vivem na miséria. Como poderá esse homem e essa mulher profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de sua corporeidade, o espelho de seu ambiente. O que dizer de uma natureza humana marcada por guerras cada vez mais injustificáveis e covardes, pela morte que já não causa tanto espanto, pela fragilidade de um sentimento de inépcia perante crianças subnutridas, armadas ou se prostituindo, e pelo aparente descaso conseqüente da regularidade cotidiana dessas imagens, o que "constitui um grande perigo para todos, quando o que era chocante deixa de escandalizar" (GREENE, 2003, p.198). Uma natureza humana cada vez mais populosa, marcada pela crescente escassez de recursos naturais, pela escassez de água limpa, de comida. E do outro lado, da natureza de homens e mulheres que não sofrem com a miséria, mas estão cada vez mais susceptíveis às epidemias do novo século, as doenças relacionadas ao estresse, à obesidade, à poluição, ao consumo de drogas, uma natureza forçadamente hipocondríaca de um remédio em comum: o consumo.

Ao mesmo tempo em que há uma crescente pressão em relação ao consumo de uma natureza que é produto, comerciada por meio de pacotes de “ecoturismo” ou de “turismo ecológico”, há também uma crescente pressão pelo aperfeiçoamento de um corpo que também se tornou produto. Ao mesmo tempo em que o mercado lança equipamentos cada vez mais sofisticados para a prática de esportes ou mesmo para um passeio contemplativo na natureza, encontram-se mais e dos mais diversos produtos de embelezamento estético do corpo, academias cada vez mais especializadas em programas de emagrecimento milagrosos, cirurgias estéticas, etc.

Uma crise sustentada por um jogo de contradições. Um estilo de vida cada vez mais ligado a um veículo de comunicação em massa que, ao mesmo tempo em que promove um bombardeio de propagandas que incentivam o consumo de todos os tipos de produtos, urge pela preservação e conservação do meio ambiente. Ao mesmo tempo em que, por meio de uma generalização globalizada, hospeda o princípio do consumo de produtos mais calóricos (refrigerantes, lanches, comidas embaladas ou compradas nos *fast foods*), alenta uma padronização estética de um corpo esbelto, pela veiculação de imagens de modelos e estrelas da televisão e do esporte em programas televisivos e propagandas (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Para romper essa crise muito se fala sobre a importância da “conscientização ambiental”, mas a consciência não pode ser vista isoladamente, como algo que pode ser moldada de acordo com os valores requisitados, pois “[...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192). Corpo que é nosso “ancoradouro em um mundo”, que, pelo movimento, relaciona-se com um espaço que não é “vazio”, o que nos permite compreender a motricidade enquanto “intencionalidade original” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192), e mais, virtualidade de um movimento onde há não só intencionalidade, mas também abertura e relação (SÉRGIO, 1999).

Nesse sentido, concorda-se com Sampaio, quando diz que “o aspecto da relacionalidade é fundamental para entender a área da educação física que se ocupa da corporeidade em movimento aliada à transinterdisciplinaridade em relação ao meio ambiente” (2006, p.100). Isso se torna ainda mais relevante na educação infantil, pois um trabalho pela educação ambiental crítica e dialógica que já faça parte da realidade da criança na fase pré-escolar possibilitará a ela criar e se expressar nessas relações, ampliando sua rede de relações e sua visão de mundo, desvelando uma realidade que é complexa e ancorando-se nela pela construção de sua cultura corporal.

Uma educação alicerçada na aliança entre a corporeidade em movimento e a transinterdisciplinaridade em relação ao meio ambiente significa o reconhecimento e a incorporação dos problemas ambientais, o que significa que o indivíduo não só compreenda quais são os problemas ambientais contemporâneos, mas reconheça-os enquanto problemas que são seus.

É dessa maneira que a educação ambiental pode ser uma educação igualitária dentro de um sistema que tem na desigualdade social um propósito pré-estabelecido. “A Educação Ambiental tem que mostrar que a luta pelo meio ambiente é uma luta pela igualdade, e que a luta pela igualdade é uma luta pela democracia” (LEROY e PACHECO, 2005, p.134). Igualitária porque as questões ambientais são problemas comuns para todos no planeta. Para os que vivem na miséria, mas que, reconhecendo e incorporando os problemas ambientais que o cercam como problemas que são seus, e assim buscando superá-los, podem sim profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de sua corporeidade, percebendo-se enquanto corporeidade que pode mudar, podem sim profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de seu ambiente, percebendo-se enquanto espaço e tempo em transformação constante. “Deve-se considerar o cidadão como um ser em processo de mutação e transformação contínua e, também, considerar que sua relação com o espaço não se detém somente na visualização dos espaços geográficos, mas nas vivências concretas no interior deste espaço” (RECHIA, 2001, p.131).

Para os que não vivem na miséria, mas são hipocondríacos do consumo, mas que, refletindo sobre seu propósito existencial, sobre a frivolidade do consumo desnecessário, sobre a nulidade de uma *fast life*, regrada por um tempo Chrono's, marcada pelo comer mal, pelo fazer muito (mas se movimentando pouco), pelo contemplar pouco, pelo sobreviver, pelo pouco viver, percebendo-se enquanto corporeidade que descobre na experiência particular do existir enquanto natureza algo muito mais significativo do que as nugacidades vaidosas do consumo excessivo, percebendo-se não enquanto produto, mas enquanto historicidade, enquanto indivíduos que “[...] se transformam historicamente em sujeitos de seus corpos e de suas ações” (VILLAVERDE, 2001, p.113), podem escapar das armadilhas desse *way of life*, evitando em parte as epidemias contemporâneas relacionadas ao comer mal e movimentar-se pouco (obesidade, doenças relacionadas a déficits alimentares e ao sedentarismo), ao fazer muito e contemplar pouco, ao sobreviver e pouco viver (todos os malefícios relacionados ao estresse).

Eis o que poderia ser uma nova concepção de viver como partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que sonha construir os caminhos em direção ao “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado (BRANDÃO, 2005, p.91).

Enfim, uma educação ambiental igualitária porque busca um reconhecimento comum a todos: o sentimento de que não vive numa natureza que é distante, mas que é natureza em sua própria corporeidade. Natureza inclusive marcada por uma fragilidade espantosa, susceptível a uma infinidade de causalidades que podem, a qualquer momento, por fim a sua existência. Como bem lembra Sagan, “we are a grain of sand in a cosmic ocean”²⁷ (1974, p.XI). Educação ambiental que é muito mais do que uma visão de mundo, é um estar no mundo, um existir no mundo, enquanto natureza, enquanto natureza frágil.

Nessa perspectiva de educação ambiental, a educação física tem uma enorme contribuição para dar, principalmente na educação infantil, que representa os primeiros passos para a construção da cultura corporal, para a formação de valores, para a mobilização dos desejos e para a construção da identidade. Uma educação física que, sendo parte da construção da cultura corporal de um ser humano que é natureza, é ambiental. Uma educação física alicerçada na diversidade, pois “a riqueza do processo educativo reside em larga medida no facto de, felizmente, sermos todos diferentes” (ROSÁRIO, 1999), e focada no indivíduo, pois “ainda que o ensino possa ser colectivo, a aprendizagem é sempre individual” (ROSÁRIO, 1999). Nas palavras de Umberto Eco, “[...] a beleza do cosmos é dada não só pela unidade na variedade, mas também pela variedade na unidade” (2003, p.24). Importante ressaltar que a aprendizagem é individual, porém a educação é sempre social, pois, “de uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades” (BRANDÃO, 2005, p.86).

Uma educação física que supere as visões tradicionais, baseadas no desenvolvimento da aptidão física e no esporte de rendimento, que supere a visão dicotômica de ser humano e a condição de instrumento de recuperação e preparação do corpo para o trabalho intelectual, que supere a condição de produto oferecido por escolas (principalmente as particulares) como atrativos para “pescar” mais alunos, que possa “[...] conviver com propostas que buscam legitimar a presença da educação física nos currículos escolares e sua contribuição para a

²⁷ Somos um grão de areia em um oceano cósmico.

construção de valores que coadunam com os direitos e com a igualdade social” (NOGUEIRA, 2003, p.182).

Uma educação física que,

[...] ao promover a vivência dos elementos da cultura corporal, possibilita aos alunos reconhecerem uma vasta gama de manifestações culturais, recheada de símbolos e significados diferenciados. Relacionando-os com problemas sócio-políticos como as questões de raça, gênero, classe, preferência sexual, distribuição do solo urbano e rural, idade, entre outros; interagindo e contribuindo para que os indivíduos participem das estruturas de poder que regem a vida social (NOGUEIRA, 2003, p.186).

Uma educação física que, ao ser crítica, espera (do verbo “esperançar”), em relação às questões ambientais, muito mais do que o simples conhecimento sobre a atual crise ambiental contemporânea, espera o reconhecimento e a incorporação dessa crise como parte do ser homem, como parte do ser mulher. Espera mais do que ações “ambientalmente corretas” para a preservação de uma natureza distante, espera uma educação que busca romper os paradigmas sustentados pela relação dicotômica entre ser humano e natureza. Uma educação física que supere a racionalidade que separa o ser humano em corpo e mente, em motor e cognitivo, pois “a totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo” (TREBELS, 2003, p. 259).

Uma educação física pelo “perceber”, definida por Merleau-Ponty, durante a *Société Française de Philosophie*, como “tornar presente qualquer coisa, com a ajuda do corpo” (apud SÉRGIO, 2003). Isso porque “eu não sou um sujeito isolado, sem mundo, mas sim nele ancorado, por meio de meu corpo, e dele faço o horizonte no qual me comunico perceptivamente com as coisas” (TREBELS, 2003, p. 259). Uma educação física que permita ao indivíduo perceber-se enquanto motricidade, enquanto movimento, que é linguagem de comunicação com o mundo, enquanto consciência, enquanto tempo e espaço, enquanto intencionalidade original, enquanto natureza, e mais, enquanto natureza frágil. Enfim, uma educação para a vida.

Uma educação física que,

[...] ao reclamar para si o corpo e o movimento como objeto de estudo, necessita contribuir para a construção de ações para uma escola que não se limita a tratar criticamente os conteúdos escolares apenas como abstração teórica ou como uma experiência fria, sem alegria. A educação corporal não é exclusividade da Educação Física, assim como o lúdico ou a alegria da experiência pedagógica. Seria papel da Educação Física nas escolas contribuir para que currículos pudessem ser problematizados pela necessidade da experiência corpórea como forma de fazer da prática

pedagógica uma experiência lúdica. Frente ao abismo das diferenças sociais, em que convivem o conhecimento e a ignorância, a miséria e a riqueza, é urgente propor práticas corporais lúdicas para toda a escola, capazes de formar e conformar valores, desejos e identidades para a superação de tal situação (NOGUEIRA, 2003, p.191).

Considerando essa visão de educação física, apoiando-se na significância das experiências lúdicas e do movimento, enquanto intencionalidade original, para o desenvolvimento da cultura corporal na infância, as possibilidades de sinergia com a educação ambiental na educação infantil ficam claras. Uma sinergia sustentada pela educação corporal, educação pela experiência da vida cotidiana, ou seja, educação pelo viver, para a vida, mais significativa do que aprender sobre a natureza, é um aprender sendo, com os outros, natureza.

6.Referências Bibliográficas

ADÃO, N. M. L. A práxis na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.14, p.74-76, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

ALIGHIERI, D. **The divine comedy of Dante Alighieri**. William Benton, 1977. (Série Great Books of the Western World, v.21).

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

ANDRADE, D. F. et. al. Implantação da educação ambiental em uma escola infantil de Ribeirão Preto, SP: relato de experiência. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.09, p.46-56, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

ARANTES, M. M. **Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores**. 2003. 96 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. p.53-60, 2001. Suplemento 4.

BANONINO, L. L. **Histórico da educação física**. Futura: Imprensa Oficial, 1931.

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

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa ação**. Volume 1. 2002. 336p. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

_____. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Ytucitec, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

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

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.39-65.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p.85-91.

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

_____. Presidência da República. Palácio do Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005**. Altera a redação dos artigos. 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. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/cne/Download/Pl144.doc>>. Acessado em: 19 jun. 2007.

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

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acessado em: 19 jun. 2007.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

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

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

BRUHNS, H. T. Esporte e natureza: o aprendizado da experimentação. In: SERRANO, C. **A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p.25-46.

CALLONI, H. Diálogos interdisciplinares com Paulo Freire e Michel Serres: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, ano 2, n. 2, ago., 2006. Disponível em: <<http://www.forumpaulofreire.com.br/br/home/creditosp.asp>>. Acessado em: 10 jan. 2007.

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

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

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

CASCINO, F. **Educação ambiental**: princípios, história, formação de professores. São Paulo: Senac, 2000.

CAVALLARO, G. A. Creches e a prática da educação física infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p.127-8, 2001.Suplemento 4.

CHAGAS, J. O pássaro sem vôo. In: PINTO, J. N. **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração editorial, 2001.

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

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

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**: atividades ao ar livre para todas as idades. São Paulo: Companhia melhoramentos, 1997.

_____. **Brincar e aprender com a natureza**: guia de atividades infantis para pais e monitores. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996.

CRITELLI, D. M. Para recuperar a educação. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981. p. 59-72.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. et. al. **Educação física e temas transversais: possibilidades de aplicação**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. Goiânia. **Anais...**Goiânia: CBCE, 1997. p. 273-81.

DE DECCA, E. S. E. P. Thompson: tempo e lazer nas sociedades modernas. In: BRUHNS, H. T. **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002. p.50-73.

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

DINIZ, E. M.; TOMAZELLO, M. G. C. A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.15, p.80-93, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/>>. Acessado em: 12 set. 2006.

ECO, U. **O nome da rosa**. São Paulo: O Globo, 2003. (Série Biblioteca Folha).

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

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.16-22. 1996. Suplemento 2.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, v.15, n.1, p.83-102, 2001.

FERREIRA, L. F.; COUTINHO, M. C. B. Educação ambiental em estudos do meio: a experiência da Bioma Educação Ambiental. In: SERRANO, C. **A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p.171-188.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

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

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

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

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

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

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

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, 2005. p.239-244.

_____. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GALVÃO, I. A. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOETHE, J. W. **Werther.** São Paulo: Abril Cultural, 1971. (Série Os Imortais da Literatura Universal, v.8).

GONÇALVES JUNIOR, L. Atividades recreativas na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, G. M. **Atividades recreativas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. (Série Educação Física no Ensino Superior).

_____. **Cultura corporal: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade.** São Carlos: Edufscar, 2003. (Série Apontamentos).

GREENE, G. **Nosso homem em Havana.** Rio de Janeiro; São Paulo: O Globo, 2003. (Série Biblioteca Folha, v.20).

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

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

GUISELINI, M. A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar.** 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 2000.

HUCKLE, J. Towards a whole school policy on environmental education. In: _____. **Reaching out: education for sustainability.** London: WWF, 1995. Session 11, p.1-11.

HURTADO, J. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora.** Curitiba: Fundação da UFPR/Prodil, 1996.

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

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, ago., 1991.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAROSSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

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

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Democracia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p.129-140.

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

LISPECTOR, C. **A paixão segundo GH**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.65-84.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, E.J. et. al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

MARANDOLA JUNIOR., E.; TAKEDA, M. Pedagogia ambiental e pedagogia da complexidade: da tríade à educação humanista. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona. Universidad de Barcelona, v.VIII, n.164, mayo, 2004. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-164.htm>>. Acessado em: 8 fev. 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MARRUL FILHO, S. **Crise e sustentabilidade no uso dos recursos pesqueiros**. Brasília: Edições IBAMA, 2003.

MARTINS, J. Não somos Chrono's somos Kairós. Palestra proferida por ocasião do evento: **O envelhecer na PUC**, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

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

MELO, J. P. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência na educação física na idade pré-escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MELLO, M. A. **A Atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

_____. Educação infantil e educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, p.125, 2001. Suplemento 4.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G.; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Círculo do livro.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação física e pedagogia crítica: praticar o discurso. **Perspectiva**, v.21, n.01, p.179-197, jan./jun. 2003.

NOVO, M. El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodologías. In: NOVO, M.; LARA, R. (Org.). **El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental**. UNESCO/PNUMA, 1997. v.I.

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

OLIVEIRA, F. R. Aventura, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. In: SERRANO, C. A **educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, 2000. p.111-134.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações**. 2003. 102 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAOLILLO, F. R.; MELLO, M. A. A importância do Professor de educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p.125-6, 2001. Suplemento 4.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, E. S. Motricidade infantil na escola. **Revista Paulista de Educação Física**, p.129, 2001. Suplemento 4.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINTO, L. M. S. M. Dicionário crítico da educação: lazer. **Presença Pedagógica**, v.7, n.40, p.90-93, 2001.

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

RECHIA, S. Espaço urbano: do controle à liberdade. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Representações do lúdico: II ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.123-135. (Coleção Educação Física e Esportes).

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

ROSA, A. I. Educação física na educação infantil: experiência pedagógica. **Revista Paulista de Educação Física**, p.73-5, 2001. Suplemento 4.

ROSÁRIO, T. A motricidade humana e a educação. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.31-60. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

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

RUSCHEINSKY, A. Atores sociais e meio ambiente: a mediação da Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.51-64.

RUSCHEINSKY, A. et. al. Educação ambiental: uma perspectiva freireana. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, v.7, 2002.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p.247-256.

SAAVEDRA, M. C. **Dom Quixote de La Mancha**. José Olympio, 1954.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. **Broca's brain**. New York: Ballantine books, 1974.

SAMPAIO, T. M. V. Educação física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus Editora, 2006.

SAYÃO, D. T. A hora de...a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. Goiânia. **Anais...Goiânia: CBCE, 1997. p.261-8.**

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v.11, n.13, p.221-38, 1999.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos, **Anais...São Carlos: 2003.**

SILVA, M. C. P. Educação física e educação infantil: do "faz de conta" às reais possibilidades. In: 2º ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1997, Niterói. **Anais...Niterói: 1997.**

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

TANI, G. Educação física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, Santa Maria, 1998. **Anais...Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1998. p. 120-7.**

TANI, G. et. al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

_____. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, p.110-5, 2001. Suplemento 4.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, v.21, n.01, p.249-267, jan./jun. 2003.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n.0, p.47-55, 2004.

VERISSIMO, L. F. **A eterna privação do zagueiro absoluto**: as melhores crônicas de futebol, cinema e literatura. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

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

VILLAVERDE, S. Corpo, lazer e natureza: elementos para uma discussão ética. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Representações do lúdico**: II ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2001. p.105-122. (Coleção Educação Física e Esportes).

VOLTAIRE. **Contos**. São Paulo: Nova cultural, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação infantil**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980.