


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAFAELA DE KATIA SOARES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A INSERÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**



ARARAQUARA – S.P.
2021

RAFAELA DE KATIA SOARES

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A INSERÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Lucas André Teixeira

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2021

S676c	<p>Soares, Rafaela de Katia</p> <p>As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil / Rafaela de Katia Soares. -- Araraquara, 2021</p> <p>143 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientador: Lucas André Teixeira</p> <p>1. Educação Ambiental Crítica. 2. Educação Infantil. 3. Conceitos Científicos. 4. Pedagogia Histórico-crítica. I. Título.</p>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Fac Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAELA DE KATIA SOARES

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Lucas André Teixeira

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 27/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor Lucas André Teixeira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Professora Doutora Marcela de Moraes Agudo

Universidade Federal de Itajubá

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao Felipe Augusto Duarte, companheiro, amigo, incentivador e meu amado. Obrigada pelo olhar sensível e apoio nas horas difíceis, por acreditar em mim quando eu já não mais acreditava. Obrigada por se preocupar e dedicar parte de suas horas lendo os meus escritos, quando esses ainda nem forma tinham. Dividir a vida com você é uma dádiva, lutar ao seu lado é melhor ainda.

Ao Lucas André Teixeira, meu orientador, parceiro e amigo. Obrigada pela dedicação, companheirismo e olhar atento, pelo acolhimento e força. Este trabalho não seria possível sem você, sua sensibilidade e humanidade. Sou grata por ter dividido essa experiência e aprendizado ao seu lado.

À minha família, em especial ao meu pai, Francisco José Soares e minha mãe, Liliane de Katia Teixeira. Obrigada por me apoiarem desde o início de minha jornada, tanto na vida, como nos estudos, sendo os principais incentivadores da minha caminhada, este trabalho também é de vocês. Às minhas irmãs, Marcela Eduarda Soares e Eduarda de Katia Soares, obrigada por caminharem comigo, por acreditarem em quem sou, minha vida tem mais sentido com vocês junto de mim.

À minha querida e amada amiga, Deise Taís Balduino. Obrigada pela parceria, amizade e ouvidos, obrigada também por compreender minha ausência e assim escolher permanecer. Sua vida é importante para mim. À Bia, minha afilhada: você nos trouxe (e traz) mais alegria!

À professora Marcela de Moraes Agudo, obrigada por aceitar compor a banca de qualificação, bem como a banca de defesa deste trabalho. Sua leitura atenta e apontamentos foram preciosos para o andamento e finalização de nossa pesquisa.

À professora Juliana Camprenger Pasqualini, obrigada também pela participação tanto na banca de qualificação, quanto na banca de defesa. Para além disso, agradeço seu acolhimento e escuta atenta, sua ajuda foi determinante para que eu pudesse dar um passo importante em relação ao autocuidado, obrigada!

Às professoras Carolina Borghi Mendes e Eliza Maria Barbosa, obrigada por, gentilmente, aceitarem compor a banca de qualificação e defesa como suplentes.

Aos trabalhadores do setor de atendimento da pós-graduação em educação escolar, obrigada por todas as dúvidas sanadas e orientações.

Às crianças que cruzaram meu caminho e do qual tive o prazer de chamar de alunos e alunas. A convivência e o trabalho ao lado de vocês me possibilitaram um olhar mais crítico e atento à educação, obrigada pela oportunidade.

Aos professores que contribuíram para minha formação e humanização, obrigada por acreditarem na possibilidade de ascensão dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Agradeço em especial à professora Fátima, que, talvez sem saber, gerou em mim a paixão pela educação. Seu olhar cuidadoso e carinhoso conduz muito do meu trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação coletiva, obrigada pelas valiosas contribuições. Em especial ao Rafael Oliveira de Antonio, valeu, Rafa, além da troca ao longo do mestrado, sua ajuda e contribuição foram fundamentais para que esse trabalho pudesse ser entregue sem que a burocracia acadêmica me perturbasse demais.

Tenho a sorte de ter ao meu lado pessoas muito companheiras, este trabalho é fruto desse companheirismo. Obrigada a todos vocês que acreditaram e acreditam no trabalho que realizo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Quero começar

*Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?*

*Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?*

*Será que o mar termina na areia,
Ou ali é o começo de uma vida inteira?
Taí o mistério que chegou até mim
Será que o mundo tem começo, meio e fim?*

*Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?*

*Será que o universo um dia começou?
E esse dia especial, quem será que inventou?
Será que Deus um dia nasceu?
Será que o choro dele foi igual ao meu?*

*Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se escond*

(Tiquequê)

RESUMO

Por entendermos a educação infantil como parte importante e fundamental no processo de ensino escolar da criança pequena, consideramos a educação ambiental como imprescindível para sua formação desde o início de sua educação escolar. Nesta pesquisa, discutiremos a importância de uma educação ambiental crítica, pautada em conceitos científicos para a promoção de um ensino desenvolvente, que favoreça o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, encarando esse ser como um sujeito de direitos que, inclusive, por esse motivo, tem direito a conhecer as contradições da sociedade em que vive, para que nela possa atuar e agir em busca de sua superação. Para tanto, o estudo teve como orientação e suporte teórico a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, em que o materialismo histórico e dialético se apresenta como aporte teórico indispensável para ambas e para a realização de um trabalho que visa a transformação que os sujeitos estabelecem com a sociedade e o ambiente. Esse aporte nos direcionou nas discussões dos levantamentos de documentos oficiais que sustentam a educação infantil e a educação ambiental no Brasil, bem como de um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos que se propõem a discutir a educação ambiental na educação infantil. Os resultados indicaram que a tendência dominante da educação ambiental oficial na educação básica se dá com a supervalorização da forma cotidiana em detrimento dos conteúdos científicos. Temos então, a dissimulação dos critérios e conteúdos oficiais interpelada pelo falseamento da realidade através da sensibilização ambiental e pelo aprisionamento da criança ao obscurantismo que a impede de conhecer a si mesma na relação com o ambiente. Além disso, o estudo revelou que a educação ambiental não tem o seu lugar como área específica na educação infantil, em particular, e na educação em geral. Com a problematização dessa constatação, nos empenhamos em atingir o objetivo da pesquisa através das contribuições da pedagogia histórico-crítica para conceber a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil. As principais contribuições foram: a necessidade de se estabelecer a unidade fundamental: *as contradições entre trabalho e ambiente*, como um critério válido para a identificação e seleção de conteúdos da educação ambiental histórico-crítica; a importância de se estabelecer relações entre a unidade fundamental e as *finalidades educativas no trabalho pedagógico pautado na educação ambiental histórico-crítica* como forma de desenvolver valores de uma concepção de mundo que proponha a superação das contradições entre trabalho e ambiente; e a *defesa de um planejamento pedagógico do trabalho educativo como forma de promover um ensino desenvolvente por meio do ensino de conteúdos científicos* especialmente no que se refere à relação entre ambiente e sociedade.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação ambiental crítica. Conceitos científicos. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

As we understand early childhood education as an important and fundamental part of the school learning process for young children, we consider environmental education essential for their formation from the beginning of their school education. In this research, we shall discuss the importance of a critical environmental education, based on scientific concepts, for the promotion of an improving education that favors the child's development in its maximum possibilities. It is fundamental to face these individuals as righteous subjects that, for this reason, have the right to know the contradictions of the society in which they live, so that they can act in search of overcoming them. Therefore, this study had historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology as its theoretical support. The historical and dialectical materialism presents itself as a crucial theoretical basis for both these theories, as well as for the realization of a work aimed at the transformation that the subjects establish with society and the environment. This basis has guided us in our discussions and surveys of official documents that support early childhood education and environmental education in Brazil, as well as in our bibliographic survey of theses, dissertations and articles that intend to discuss environmental education in early childhood schooling. The results pointed to a dominant trend of official environmental education in basic education that occurs with the overvaluation of everyday knowledge to the detriment of scientific content. We then have the dissolution of official criteria and contents, challenged by the distortion of reality through environmental awareness and the imprisonment of children in obscurantism that prevents them from knowing themselves in their relationship with the environment. Furthermore, the study revealed that environmental education does not hold a spot as a specific area in early childhood education in particular, nor in education in general. As we problematize this finding, we strive to achieve the research objective through the contributions of historical-critical pedagogy to conceive the insertion of critical environmental education in early childhood education. The main contributions of this study were: the need to establish a fundamental unit: *the contradictions between work and the environment*, as a valid criterion for the identification and selection of historical-critical environmental education contents; the importance of establishing relationships between this fundamental unit and *educational purposes in pedagogical work based on historical-critical environmental education*, as a way to develop values of a worldview that proposes overcoming the contradictions between work and the environment; and *the defense of a pedagogical planning of educational work as a way to promote an improving teaching through the instruction of scientific content*, especially with regard to the relationship between environment and society.

Keywords: Early childhood education. Critical environmental education. Scientific concepts. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos documentos apresentados no tópico 1.3.....	69
Quadro 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico: Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp, campus Bauru, 2012. ..	86
Quadro 3 - Temas e área de pesquisa dos trabalhos analisados.	112
Quadro 4 - principais conteúdos inseridos no currículo da educação infantil das pesquisas analisadas.....	117
Quadro 5 - as finalidades do trabalho educativo com conteúdos da educação ambiental.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - trabalhos não encontrados.	111
--------------------------------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - tipos de pesquisa/metodologia.	113
Gráfico 2 - Tipo de procedimentos adotados para a coleta de dados.	114
Gráfico 3 - as tendências críticas que foram identificadas com base no materialismo histórico e dialético.	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	34
CAPÍTULO 1 – AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
1.1 A Educação Infantil na educação brasileira.....	42
1.2 O caminho percorrido pela educação ambiental.....	47
1.3 Educação ambiental na educação infantil.....	53
1.4 As relações de disputa em torno do currículo da educação infantil.....	69
CAPÍTULO 2: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	74
2.1 Inserção dos conceitos científicos na escola.....	74
2.2 Compreendendo a importância da periodização à elaboração do currículo da educação infantil.....	82
2.3 Pressupostos teórico-metodológicos da educação ambiental crítica	92
2.4 Currículo e Educação Ambiental Crítica	99
CAPÍTULO 3 – AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	109
3.1 O que se tem produzido sobre os conteúdos da educação ambiental crítica na educação infantil.....	110
3.2 Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a discutir o currículo na educação infantil, abordando especificamente a educação ambiental crítica, concebendo esse tema como essencial na formação do ser humano. Por compreender que essa etapa da educação básica é parte importante do processo escolar, defenderemos aqui um currículo elaborado, sistematizado, que tem como objetivo a promoção do conhecimento: não qualquer conhecimento, mas o que permita as máximas possibilidades do desenvolvimento do ser. Para isso nos apoiamos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, teorias essas que buscam orientações nos fundamentos do materialismo histórico-dialético no desenvolvimento de uma teoria pedagógica para a educação escolar.

Essas teorias contrapõe-se a compreensão espontaneísta e naturalista do desenvolvimento da criança por se apoiarem na concepção do desenvolvimento como um processo de apropriação da cultura, somente possível pela mediação de um adulto. Entendemos como desenvolvimento espontâneo o ato de depositar na criança a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, sendo ela a agente de seu caminho, ou seja, a criança seria o sujeito encarregado pela suas experiências, fracassos e sucessos, independente das condições outras, pois ela estaria dotada de todas as qualidades para se desenvolver e alcançar o pleno desenvolvimento. Bastaria organizar o espaço e disponibilizar os objetos para que as crianças aflorassem seu eu, como fazem crer algumas teorias, como é o caso das pedagogias da infância, que, segundo afirma Malaguzzi, (1999 *apud* PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 42):

(...) as crianças têm potencial e competência, ao que ele chama de um “dom comum” entre as crianças. Devem ser oferecidas muitas possibilidades e muitos recursos materiais para que as crianças se sintam motivadas a experimentar e a fazer interações com objetos, com as outras crianças e com os adultos.

Contrariando essas teorias espontaneístas, acreditamos que, para que haja um trabalho pedagógico de qualidade, se faz necessária a apropriação de uma teoria pedagógica que dê conta de auxiliar a professora/professor na compreensão do desenvolvimento infantil, possibilitando uma atuação que desenvolva as máximas possibilidades da criança. Para além disso, compreender o papel da escola, o trabalho educativo e o ensino na vida de uma criança não é fácil, talvez seja uma das tarefas mais complexas do “ser professor”, exigindo uma

fundamentação científica como referência para a obtenção de conhecimentos para atingir tal compreensão.

Nesse sentido, concordamos com Saviani D. (2013, p. 14) quando ele diz que:

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Portanto, conforme a afirmação do autor, entendemos a escola não como um espaço puro e simplesmente de socialização cotidiana, de livre brincar, de se conhecer. De acordo com a perspectiva assumida e adotada para a elaboração desta pesquisa, a escola precisa ser reconhecida como um lugar que se diferencia dos demais espaços frequentados pela criança cotidianamente, portanto, como um espaço em que se deve promover a construção de um ambiente privilegiado para proporcionar o novo, para requalificar o ser e o estar.

Entretanto para que essa construção ocorra é necessário que o professor conheça as especificidades que constituem esse espaço privilegiado de acesso ao conhecimento científico/sistematizado, bem como os aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil, com vistas a compreender e direcionar o que e como ensinar. Concordamos, portanto, que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, D., 2013, p. 13).

Nesta perspectiva, caber ao professor identificar e selecionar os conteúdos (o que ensinar) e as formas mais adequadas para disponibilizá-los aos estudantes (como ensinar), ampliando os horizontes da criança, promovendo seu máximo desenvolvimento e enriquecendo suas experiências. A escola de educação infantil deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, aos conteúdos, sem deixar de respeitar a infância, antes e ao contrário, permitindo que esse acesso expanda suas experiências durante o ser criança, pois “não existe uma cultura infantil apartada da cultura humana em geral” (LAZARETTI, 2013, p. 143).

É preciso aqui destacar que ao falarmos de conteúdo não se trata de qualquer conteúdo: antes defendemos os conteúdos escolares que tomam como referência o mais elaborado, o conhecimento científico, conhecimento esse produzido humana, historicamente e referenciado por interpretações da realidade que necessariamente requerem uma interpretação referendada por conceitos. Isso não significa desprezar os demais conhecimentos, mas é

reconhecer a importância da apropriação desse conteúdo como forma de incorporação de valores científicos, desde a mais tenra idade pela via da educação escolar. Entretanto, cabe chamar a atenção para o fato de que o conteúdo precisa estar atrelado aos valores revolucionários, ou seja, que possibilitem não só a interpretação da realidade, mas que proporcione as possibilidades de ações em direção à superação das desigualdades sociais.

Neste sentido entendemos como valor revolucionário

(...) uma ação transformadora coletiva dirigida por fins conscientemente definidos, ela [a revolução] pressupõe a capacidade de antevisão, mesmo que em linhas gerais e provisórias, do tipo de sociedade que se pretende alcançar, caso contrário não seria uma revolução, mas tão somente um ato de revolta desordenada e voluntarista. Se quisermos superar a sociedade capitalista na qual o trabalho é uma atividade alienada, faz-se necessário anteciparmos mentalmente o resultado desse processo, isto é, faz-se necessário projetarmos como será o trabalho não alienado. Tal projeção não é um ato de sonhar acordado, mas uma síntese das máximas possibilidades já existentes (DUARTE, 2016, p. 31).

Portanto, de acordo com o que vimos discutindo, os conteúdos escolares, que compõem o currículo, devem ser pautados na realidade objetiva da sociedade, a escola deve “assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneísta, mas devem ser intencionais e planejados” (MALANCHEN, 2016, p. 181). Desta maneira, quando estamos falando de conteúdos escolares da educação infantil, não estamos tratando de qualquer conteúdo, mas de um conteúdo que tenha valor revolucionário, portanto, ancorado em conceitos científicos com valorações que possibilitem ações coletivas de transformação da realidade.

É por esse motivo que acreditamos na necessidade de um currículo bem estruturado, pensado, organizado, com conteúdos objetivos e universais. Pensamos o currículo como

(...) saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há a necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistematizada (MALANCHEN, 2016, p. 166).

Com base nesses apontamentos iniciais, nos propomos a discutir a educação infantil, no sentido de defender a inserção de conhecimentos científicos/sistematizados da educação ambiental crítica desde a mais tenra idade pela via da educação escolar. Mas como

chegamos à definição de pesquisar a educação infantil, a educação ambiental crítica e a defesa de sua inserção curricular?

A resposta a essa questão cria a oportunidade de apresentar o processo histórico que culminou na concepção dessa pesquisa, uma vez que considero importante dimensionar a minha trajetória como professora e pesquisadora, tendo em vista a importância de processos histórico-sociais que refletem a concepção de mundo que se materializa nesse estudo.

No ano de 2015 me formei em pedagogia. Ainda durante a graduação, ouvi muito sobre diversas teorias, em especial sobre as pedagogias da infância. Essas pedagogias tratam da necessidade de garantir “liberdade” à criança, para que essa pudesse escolher o que fazer; tratam também da importância da criança em ser autônoma, sobre o livre brincar, sobre como as professoras/professores deveriam *auxiliar/mediar* as aprendizagens das crianças, como deveríamos nos portar de maneira mais “igualitária” a criança, sem impor *nossas verdades*, sem *adultizá-las*, permitindo que elas fizessem suas próprias descobertas e se desenvolvessem cada uma no seu devido tempo.

Essas teorias centram todo o processo educativo na criança, no interesse da criança, respeitando o tempo de sua *maturação*, concebendo como um processo *natural*. “Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança” (ARCE, 2012, p. 143).

Depois de formada, no ano de 2016, após passar por um processo seletivo, iniciei meu trabalho profissional como professora em uma cooperativa escolar; cooperativa essa formada por famílias que buscavam uma alternativa ao ensino escolar tradicional, no município de Araraquara (SP).

Durante o tempo de trabalho nessa escola foram observadas frases e demandas que eram recorrentes às famílias das crianças tais como: a necessidade de “desescolarizar” seus filhos e filhas e também uma pedagogia voltada para a “Infância Viva” ou críticas veementes à especificidade da educação escolar das instituições de Educação Infantil. Neste mesmo sentido, a manifestação de demandas por uma escola que não tivesse “cara de escola” era sempre expressa na forma de frases que eram sempre ditas durante as reuniões coletivas, tais como: “isso é muito escolarizante” ou “aquilo é muito escolar”. Assim, ao participar de reuniões com o corpo pedagógico dessa escola – que além de proprietários também eram mães ou pais dos alunos -, foi possível notar um repúdio ao ensino sistematizado, alegando que esse não permite um desenvolvimento pleno do ser criança.

A escolha do espaço ocupado por essa escola era uma chácara, com aproximadamente seis mil metros quadrados de área arborizada e com grande proximidade de áreas com vegetação natural; um lugar incrível, onde a paisagem era composta até mesmo por um riacho, cujo leito adentrava ao terreno da escola; portanto, um espaço educativo que se distingue das condições materiais quando comparado às escolas de educação infantil privadas – e em alguns casos, até mesmo municipais - que muitas vezes são implantadas em imóveis comerciais ou em moradias que são adaptadas para a criação de classes e ambientes escolares. Assim, do ponto de vista socioambiental, a composição geográfica da escola possibilitava amplas possibilidades de se desenvolver um bom trabalho pedagógico de qualidade e amplitude valorativa da relação entre *natureza e sociedade*, dada as variedades não-cotidianas a que muitas escolas se encontram na massificação do modo de vida urbano.

Nessa primeira experiência profissional como professora atuando numa escola de educação infantil, os alunos tinham entre 3 e 4 anos e perfaziam um total de 7 crianças. A proposta de ensino era pautada pelo livre brincar, pautada na perspectiva da infância livre como vimos anteriormente. As crianças eram consideradas nossas “*mestras*”, portanto deveriam ser autônomas e decidirem o que e como queriam fazer. Nessas condições, o meu trabalho era pautado no querer das crianças, sendo que a minha função era acompanhá-las para garantir o bem-estar, a integridade, mediando conflitos e instigando a curiosidade a partir do interesse delas. No entanto, apesar do espaço e das muitas possibilidades apresentadas, as brincadeiras e interesses das crianças eram quase sempre recorrentes e rotineiros, os quais tendiam a reproduzir os hábitos cotidianos aos quais eram submetidos pelas suas famílias. As atividades se resumiam em brincar de “super-heróis” e correrem pelos espaços da escola/chácara, já que o espaço era amplo e convidativo.

É importante destacar que durante o período que trabalhei nesse espaço também pude observar e aprender sobre muitas coisas com relação ao que é ser professora, sobre o ambiente escolar e sobre o desenvolvimento infantil, inclusive tive a oportunidade de repensar muitas posturas e o próprio ato educativo. Assim, embora seja notável uma perspectiva que secundariza o meu papel como professora da educação infantil, posso afirmar que, contraditoriamente, vivenciei experiências profissionais importantes para a minha formação em exercício.

Considero oportuno e necessário explicar quais foram essas posturas repensadas por mim durante o trabalho realizado nessa escola. Ao finalizar minha graduação eu não havia me identificado decididamente com apenas uma teoria pedagógica, embora tivesse uma convicção e uma escolha clara em favorecer e proporcionar um ensino crítico e de qualidade,

sobretudo, para filhas e filhos da classe trabalhadora, além disso reconhecia a importância do ato de ensinar. Por esse motivo, pendia e me reconhecia mais nos pressupostos ligados a teoria vigotskiana, no entanto não havia um domínio e certeza sobre essa.

Ao tomar contato com essa escola, que optou por uma teoria ligada as pedagogias da infância, pude avaliar o que de fato aquilo significava e como se dava na prática. As crianças que ali se encontravam tinham acesso a diversos aspectos da cultura e do lazer, as famílias se reuniam para viajar para outras cidades para poderem proporcionar novas experiências para seus filhos e filhas; as levavam para assistirem shows musicais de grupos infantis, peças teatrais, entre outros. Sendo assim, as possibilidades de acesso e escolhas dessas crianças eram ampliadas em relação aos filhos e filhas de classes menos favorecidas. A escola era mais um dos tantos lugares frequentados.

Portanto, ao me dar conta, ainda mais, dessas diferenças abissais entre as oportunidades que cercam as crianças que vivem em nossa sociedade tornei-me uma pessoa convicta de que aquele modelo não era o ideal para se trabalhar com as crianças, sobretudo as crianças pertencentes as classes marginalizadas, pois esse modelo tem real potencial de ampliar ainda mais essas desigualdades, visto que os acessos à cultura, ao lazer, à informação, ocorrem de maneiras diferentes e desproporcionais. Deste modo, notei que precisava de apoio de uma teoria pedagógica que desse conta dessas questões e a que se apresentava definitivamente não se propunha a tal.

É importante frisar que, embora considere essa teoria pedagógica mais prejudicial às classes mais marginalizadas, penso que ela não seja ideal para o desenvolvimento escolar de nenhuma criança, até mesmo àquelas com mais possibilidades de acesso escolar, cultural e de lazer, uma vez que é função da escola ampliar o repertório de conhecimento dos seus alunos: é dever do professor oferecer atividades de ensino que possibilite o máximo desenvolvimento à criança, buscando garantir que o estudante se desenvolva em suas máximas possibilidades. Inclusive porque, embora existam muitas famílias que possuam condições socioeconômicas de oferecer diversas experiências culturais aos seus filhos e filhas não há garantia das dimensões valorativas e do processo de apropriação do conteúdo ao qual a criança é exposta, assim como não há garantia de que esse conteúdo contribuirá para o desenvolvimento de uma concepção de mundo objetiva, científica e conceitual, ou seja, que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de apropriação abstrativa do pensamento, tendo como finalidade a transformação das relações sociais plena de humanização..

Assim, trilhando esse caminho pude reafirmar qual era o meu papel de fato enquanto professora: eu deveria ensinar, proporcionar o acesso ao conhecimento às crianças

que não tem acesso; aproximar as crianças das classes marginalizadas/desfavorecidas a uma nova possibilidade e oportunidade e isso deveria acontecer através do ensino. Tornava-se inconcebível tão somente acompanhar e aguardar manifestações e desejos de aprendizagem das crianças para que eu pudesse auxiliá-las em seu desenvolvimento. Percebia, então, que era preciso muito mais que isso, era preciso conhecimento, estudo, planejamento prévio, calcado nos conhecimentos e conceitos científicos e o respaldo de uma teoria que se pautasse por um ensino que promovesse o desenvolvimento. Explicado esse ponto e quão significativa foi essa experiência para minha formação profissional retomo agora a discussão sobre o ambiente escolar em que eu me encontrava.

Uma questão que me chamou muito a atenção e que considero fundamental para as discussões que serão abordadas neste trabalho, foi a dimensão que o espaço socioambiental tinha na escolha que as famílias faziam daquela escola. Tal escolha não era aleatória, pois as famílias tinham interesses e valorizavam aquele ambiente escolar que favorecia o contato entre as crianças e a *natureza*; essa interação representava muito às famílias e isso ficava claro nas falas e posturas apresentadas. Contudo, tal interação era resumida na *vivência direta e imediata*, ressaltando o *valor da natureza* em nossas vidas, a *reconexão* do ser com a terra. Alguns dos princípios guias da educação defendida nessa escola era a relação das crianças com o seu *eu interior*, a partir da interação com os quatro *elementos da natureza*, sendo eles: *fogo, água, ar e terra*. Gandhi Piorski, uma referência pedagógica para essa cooperativa, diz que:

Os quatro elementos *habitam a imaginação*, são um código de expressão da vida imaginária. *Imaginar pelo fogo* é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. *Imaginar pela água* faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. *Imaginar pelo ar* é construir uma *materialidade* das levezas da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. *Imaginar pela terra* é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, uma busca pela estrutura da natureza (PIORSKI, 2016, pp. 19- 20 – Grifos nossos).

À vista disso, seguindo uma perspectiva imaginativa e mágica - portanto idealizada - dos elementos da natureza, a escola também propunha a disponibilização de brinquedos que eram, em sua grande maioria, não estruturados, ou seja, eram caixas, caixotes, pneus, bloquinhos de madeira e, sobretudo, os *elementos naturais* que lá se encontravam: gravetos, pedras, barro, flores, folhas, frutas, penas, cascas de árvores, entre outros elementos que podiam ser encontrados durante a *exploração do espaço*. O plástico era um elemento evitado, por

considerarem muito artificial, frio, sem vida. Havia uma visão holística, uma busca pelo eu interior, uma reconexão com a natureza, com os cosmos, com o divino.

Podemos observar, através desta breve explicação, que a escola almejava um tipo de educação ambiental, no entanto essa se mostrava acrítica, não estabelecendo relações *materiais entre natureza e sociedade*, mas reforçando uma idealização romantizada dessas relações e trazendo grande dimensão para o protagonismo e vivência individual. A interação imediata e sensorial com os elementos da natureza era mediada de forma a-histórica, tácita e sensitiva de acordo com o próprio interesse da criança, dada a dimensão prioritária que se dava para a liberdade e autonomia da criança.

Do ponto de vista da concepção e execução do trabalho pedagógico, não havia a preocupação com um planejamento sistematizado e contínuo. As reuniões que ocorriam demonstravam que a concepção de escola e de mundo – e portanto de sociedade – que orientava a organização curricular da escola se pautava pela troca, vivência e convivência espontânea que deveria permear e orientar as ações dos professores, sendo que os instrumentos utilizados para tentar aproximar essa relação era o próprio ambiente, onde se deveria evitar o máximo possível “intervenções desnecessárias”, pois as entendiam como uma visão *adultocêntrica*; além disso, havia recomendações no sentido de evitar o uso de brinquedos que pudessem causar um distanciamento entre as crianças e a busca pela natureza.

Entretanto, em determinado momento dessa primeira experiência profissional, após muitas reuniões pedagógicas, o direito de planejar as atividades diárias das crianças, de forma mais sistematizada, foi conquistado. Conseguimos plantar algumas flores, legumes, improvisar uma composteira, fazer alguma outra intervenção que não apenas *contemplar a natureza*. Em certa medida conseguimos problematizar algumas relações sociais, como o despejo de resíduos químicos, por uma indústria, em um dos rios da cidade e a impossibilidade de nos banharmos no riacho que fazia parte da escola, por conta da falta de saneamento básico. A essa altura tínhamos dado grandes passos, considerando a ausência total que se verificava no início dessa experiência. Ainda que se apresente como pouco, dadas as possibilidades de trabalho e mediante o cenário apresentado, considero que o ganho era significativo, pois aos poucos as atividades passaram a ser planejadas em torno de um objetivo, ainda que não tão profundo, mas de alguma forma era um ganho.

A partir dessa experiência escolar surgiu a necessidade de voltar aos estudos, pois, além das questões explanadas, as demandas da prática pedagógica apresentavam novos motivos concretos para o aprofundamento dos estudos, exigindo compreender melhor a posição e os

fundamentos do que eu estava defendendo, uma vez que a proposta de ensino dessa escola me inquietava e incomodava, provocando várias indagações.

Com esse desafio de compreender melhor as exigências de uma prática fundamentada, no início do segundo semestre de 2016 retornei à universidade e cursei, como aluna ouvinte, a disciplina “Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da Escola de Vigotski: contribuições para o planejamento de ensino”, ministrada pela professora Juliana Campregher Pasqualini, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na UNESP Araraquara (SP) (FCLAr).

A disciplina se alinhava à psicologia histórico-cultural e também à pedagogia histórico-crítica, teorias no qual tive contato ainda durante a graduação e que eu já entendia como horizonte necessário para a defesa de um currículo pautado na diretividade do professor e na intencionalidade teórico-prática do “ser professora”. Assim, posso afirmar que nesse momento eu ainda não possuía um aprofundamento teórico que julgo necessário; entretanto, compreendia a necessidade de orientar minhas ações pedagógicas à luz dessa concepção de currículo, ou seja: com a defesa dos conhecimentos científicos/sistematizados como referência para o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil.

Durante a disciplina tive a possibilidade de compreender o movimento interno do desenvolvimento psíquico-infantil, processo que permitiu requalificar meu trabalho. Aprofundar os estudos sobre Vigotski, Leontiev, Elkonin, dentre outros pesquisadores, descortinou a importância de compreender, com profundidade e essência, a periodização infantil, sobretudo no que diz respeito à valorização do processo de desenvolvimento da criança, ou seja: a destinatária a quem a professora/o professor ensina.

Assim, é importante destacar que naquele momento se tornava ainda mais evidente a minha concordância com Vigotski quando diz: “Sin embargo, la verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta tras dichos indícios, aquello que los condiciona” (VYGOTSKI, 1996, p. 253). Então, ficava mais perceptível que a construção de um currículo precisa levar em conta a compreensão desse desenvolvimento para além da questão aparente, no sentido de explicá-lo para além dos fatores fenomenológicos e, compreendido isso, se faz necessária a compreensão de que o desenvolvimento psíquico-infantil ocorre por meio de intervenções intencionais e planejadas.

Concomitantemente a disciplina na Pós-Graduação, iniciei também um curso sobre teorias pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Campus Araraquara (IFSP), ministrado pela professora Juliana Leitão, onde pude me aprofundar sobre as diversas teorias que habitam o campo educacional. Dentre elas pude estudar

sobre a chamada escola tradicional; o movimento da escola nova em contraposição ao modelo da escola tradicional e suas ramificações; o construtivismo; educação tecnicista; multiculturalismo; educação no e do campo e também a pedagogia histórico-crítica, proposta pelo professor e filósofo Dermeval Saviani, com seu início oficial em 1979. O aprofundamento sobre as teorias educacionais permitiu que eu pudesse contrapor umas às outras, analisá-las e (re)pensar a concepção de mundo que tenho para a sociedade em que vivemos.

Embora eu estivesse no processo de apropriação de uma concepção crítico-dialética de escola, num sentido oposto ao da equipe com quem eu trabalhava, o diálogo sempre foi possível, tanto que durante o segundo semestre do ano de 2016, as famílias gestoras permitiram que eu desenvolvesse meu trabalho de acordo com minhas concepções, mesmo que não houvesse uma concordância plena sobre a forma de se conceber o trabalho pedagógico.

Obviamente que isso não significava uma ruptura radical com a concepção dos proprietários da escola, fato que colocava limites à necessidade que eu via de assumir a alfabetização das crianças da forma mais plena possível. Isso significa dizer que a alfabetização era trabalhada de forma indireta, por meio de atividades que não evidenciassem extrapolar explicitamente aquilo que as proprietárias da escola compreendiam como primordial ao processo educativo: uma desescolarização.

Pode-se afirmar que, de certa forma, foi se desenvolvendo uma relação de confiança que era depositada conforme o trabalho ia sendo desenvolvido, sobretudo por conta do interesse das crianças e dos retornos que eram compartilhados tanto por mim quanto pelas famílias durante as reuniões semanais. Assim, as reuniões de planejamento agregavam e tornavam o trabalho exequível, visto que as reuniões tinham o objetivo de auxiliar o processo de concepção e execução semanal do trabalho pedagógico, resolver problemas da escola e procurar meios de efetivar aquilo que era compartilhado pelas famílias. Apesar das divergências teóricas em relação às concepções de educação infantil, os momentos de planejamento se constituíram em um espaço que era possível minimamente o trabalho pedagógico.

No ano de 2017, iniciei em uma nova escola, essa agora com uma proposta Montessoriana. A pedagogia proposta por Maria Montessori (1870-1952), uma médica Italiana, defende uma educação em que o ambiente é quem proporcionaria o real desenvolvimento infantil, uma teoria centrada na criança, em seu potencial natural, no interesse imediato da criança, e com uma proposta de desenvolvimento infantil em que a intervenção do adulto atrapalharia ou conturbaria esse processo. Vejamos os detalhes dessa afirmação:

(...) É sobre o ambiente que se torna necessário agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, bastando simplesmente abrir-lhes a porta. Com efeito, aquilo que se está criando, aquilo *que do nada* passa a existir e que de potencial se transforma em real não pode ser complicado ao surgir no nada. Além disso, trata-se de uma energia expansiva, não havendo empecilhos à sua manifestação.

Assim, preparando-se um ambiente aberto, adequado ao momento vital, *deve surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural* e, portanto, a revelação do segredo da criança. Sem este princípio, é evidente que todos os esforços da educação poderão perder-se num labirinto sem saída.

Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar sua libertação. Nisto, pode-se dizer, consiste o problema da existência: primeiro, existir. Depois, deve seguir-se o outro capítulo, tão prolongado quanto a duração da evolução até o estado adulto, que é o problema do auxílio que se deve proporcionar à criança.

Ambas as etapas, porém, têm como fundamento um ambiente que facilite a expansão do ser em via de desenvolvimento, na medida em que os obstáculos sejam reduzidos ao mínimo possível: *é o ambiente que capta as energias*, porque oferece os meios necessários ao desenvolvimento da atividade que delas resulta. Ora, o adulto também faz parte do ambiente e deve adaptar-se às necessidades da criança, bem como torná-la independente, a fim de não servir-lhe de obstáculo e de não substituí-la nas atividades através das quais se efetua o seu amadurecimento.

O nosso método de educação da criança caracteriza-se justamente pela importância central que nele se atribui ao ambiente.

Até mesmo a nova imagem do nosso professor tem suscitado interesse e discussão: *o mestre passivo, que liberta a criança do obstáculo de sua própria atividade, de sua autoridade*, a fim de que ela se torne ativa, e que, satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir, não atribui o mérito a si mesmo. Deve inspirar-se nos sentimentos de São João Batista: “Convém que ela cresça e que eu diminua”. É igualmente conhecido um dos outros princípios característicos do método: o respeito à personalidade infantil, levado a um extremo nunca antes atingido (MONTESSORI, s/d., pp. 124-125, grifos nossos).

Os alunos nesta escola tinham entre 1 ano e 2 meses a 5 anos de idade, ou seja, uma sala multisseriada¹. Já nessa escola, havia em torno de 15 alunos, aproximadamente. Essa falta de exatidão, essa realidade, se dava por conta dessa escola se apresentar também com uma possibilidade de contra turno escolar, ou seja, as crianças que já tinham frequentado uma outra escola em outro período podiam frequentar aquele lugar como um espaço recreativo. A ênfase a esse aspecto da escola como um lugar de recreação, acabava por secundarizar – mais uma vez, só que agora em outra escola – a dimensão do ensinar e do aprender.

¹ Trabalhar em uma sala de aula multisseriada significa ter alunos de várias idades e diversos períodos do desenvolvimento; várias séries. Sala multisseriada é o oposto de sala seriada, essa última dividida e organizada por idades e nível de desenvolvimento, tornando-a mais homogênea.

Diante disso era necessário adequar as atividades entre crianças que estavam aprendendo a falar, crianças falantes, crianças que usavam fraldas, crianças em período de desfralde, crianças desfraldadas, crianças com maiores possibilidades de se trabalhar de forma mais sistematizada, crianças que precisavam ainda aprender a esperar, crianças em diferentes períodos do desenvolvimento, com exigências diversas e, além claro, das crianças que já haviam frequentado outra escola no período contrário ao que estavam ali, ou seja: crianças cujo propósito não era educativo em si, mas recreativo e “de cuidados”.

Nessa segunda escola aqui apresentada, o livre brincar também era carro chefe: a liberdade, a autonomia eram valores defendidos e o processo de ensino aprendizagem entre as crianças era algo ressaltado pela proposta pedagógica: as mais velhas “ensinam” as mais novas, era um “diferencial”.

Essa escola, apesar de não ser em uma chácara, ficava em uma casa com um amplo quintal, com uma jabuticabeira e uma pitangueira. De acordo com o ideário difundido pela direção da escola, novamente se fazia presente a valorização do contato com a “mãe terra”, cultivado como algo essencial e por esse motivo, uma vez na semana, as crianças tinham uma aula que era chamada de *botânica*. No entanto essa aula consistia em observar as folhas, fazer uma composteira, plantar alguns tipos de alimentos, observar como as plantas cresciam, buscando sensibilizar a percepção de como a *natureza* é importante, evitando assim o desperdício de alimentos, de água e também de arrancar flores, para qualquer fim que fosse. Essa aula não era ministrada por mim, mas por outra pessoa, mãe de um dos alunos, que ia até a escola, em determinado dia da semana, somente para poder executar tal aula, sendo que o meu papel como professora nesse momento se resumia em acompanhá-la. É importante salientar que as crianças não eram obrigadas a participarem da aula, podiam escolher fazer outra coisa no momento.

Considero relevante pontuar e apresentar brevemente quem era mãe do aluno que ministrava as aulas de botânica. Tratava-se de uma mulher com formação em Biologia, mestrado em psicologia social e, contudo, apesar de sua formação, o trabalho por ela realizado na escola caracterizava-se como um trabalho voluntário, pois a mesma não era contratada para exercer tal função. Essa questão, muito importante, nos traz à tona um grande problema: como a profissão do professor ainda é amplamente desvalorizada, subjugada, considerada uma missão e que, portanto, deve ser realizada por amor, paixão, abrindo mão da profissionalização e valorização desse profissional. Podemos dizer que isso é reflexo do que temos assistido no Brasil, há tempos: o processo de desvalorização do professor. Apesar disso, espera-se que esse cumpra com seu papel de agente da mudança, mesmo que sem o respaldo e reconhecimento

através da valorização dos salários e de sua carreira (COSTA, 2009, p. 65). Pontuada essa questão, não aprofundaremos essa discussão. Retomemos abaixo a discussão sobre a vinculação entre natureza e escola.

Mediante o que foi exposto é possível notar que para ambas as escolas o contato, a relação entre as crianças e a natureza era algo primordial, priorizado pelas famílias. Esse contato direto e imediato com a *natureza* simbolizava, na percepção das famílias e das proprietárias das escolas, a formação de um ser humano com liberdade, humanização, respeito e “autonomia”. Essa conexão e aproximação da terra, dos animais, dos seres, dos cosmos, do místico atraía muitos familiares, sendo este um importante diferencial e “atrativo” para a “venda da formação educacional das crianças”.

Outro fato imprescindível de ser apresentado é que as crianças que frequentavam as referidas escolas, em sua maioria, tinham acesso a outros espaços de formação para além daqueles: eram crianças que tinham famílias que podiam lhes oferecer outras condições de aprendizado, uma formação extra-escolar. Eram crianças que tinham mães e pais psicólogos, pedagogos, advogados, professores universitários, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, fisioterapeutas, arquitetos, empresários, entre outros. Portanto, eram famílias que podiam oferecer outros espaços de formação para seus filhos e filhas, que não dependiam única e exclusivamente da escola para que suas crianças pudessem ter algum tipo de socialização que promovesse o desenvolvimento, já que eram famílias com possibilidades de acesso cultural grande, instruídas e que tinham condições de contribuir para uma boa formação, ainda que, alguns não tivessem conhecimento pedagógico para tal ação. Porém, apesar desses fatores, que influenciam na formação das crianças, todo esse acesso não significa dizer que as famílias proporcionavam condições para um pleno desenvolvimento, sobretudo quando falamos em desenvolvimento escolar, que implica na apropriação dos conteúdos escolares.

Assim sendo, para essas famílias e nesta perspectiva, a educação infantil era só mais um dos muitos lugares frequentados pelas crianças, não ocupando um lugar essencial, se não de, talvez, “*uma sala de espera*²” para um momento posterior em que ocorreria, de fato, uma educação escolar. Portanto, aquele lugar não se configurava como espaço escolar, visto que o papel ocupado pelo professor não necessariamente era daquele que possui diretividade e objetivações sobre o processo de desenvolvimento da criança.

² Expressão usada pela autora no artigo intitulado: Educação Infantil: escola ou sala de espera? In: Anais do II Congresso de Educação PET Pedagogia - XI Amostra de Pesquisas em Educação. Araraquara, 2017. p. 41-42 – Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fgJ_iaPom9nKpEn71rUo0_ckLrDJW10Z/view?usp=sharing

O que se configurava, de fato, era uma instituição que mais se parecia com a extensão do lar, inclusive esse era um dos pontos propagados pelas duas escolas: a educação infantil como extensão da casa, da família; portanto o espaço deveria ser o menos “*escolarizante*” possível, devendo a criança ficar e sentir à vontade, livre.

As famílias colocavam seus anseios idealizados numa dimensão muito distante da realidade social e material. Se por um lado havia uma romantização das famílias, que viam naquelas escolas um contato fetichizado com a natureza, no sentido de que o contato sensorial com o ambiente poderia garantir, por si só, a conquista da liberdade e da humanização, por outro lado, era possível verificar que as necessidades “do cuidar”, que sempre é relegado às mães, encontrava na escola um suporte para a manutenção monetária dessas famílias. Nesse sentido, era possível observar que para algumas famílias era uma tortura deixar seus filhos e filhas nessas escolas, as quais o faziam por necessidade financeira; logo, o que estava em jogo era a necessidade de tempo para o emprego e demandas da vida familiar e não a compreensão da necessidade e direito de promover o desenvolvimento mais pleno possível da criança. A “sala de espera” representava esse lugar onde a criança estaria bem guardada, aguardando o retorno das famílias e o momento certo de ser escolarizada, que na concepção da família deveria ser nos primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda dentro desta configuração, a escola de educação infantil não poderia se parecer com uma escola, uma vez que essa, na fala dos familiares, não permitiria que as crianças se desenvolvessem livremente, antes limitavam suas possibilidades, por isso reivindicavam o processo de “desescolarização” por meio de um ambiente que trouxesse traços de uma não escolarização.

Ambas as escolas aqui relatadas defendiam que antes de tudo era necessário o interesse da criança, era preciso considerar o desejo da criação, do aprender, do querer delas. Contudo, conforme procurava me aprofundar nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, eu me indagava: “É possível que a criança deseje algo que ela não conheça?”; e com essas indagações eu procurava desenvolver uma prática educativa mais consistente do ponto de vista de promover a produção da consciência das crianças.

Durante meu tempo de trabalho nessas escolas vivenciei diversos momentos de resistência das crianças às atividades propostas, mas ao persistir na tentativa de promover uma consciência que de fato proporcionasse uma criação com base na realidade concreta e uma aprendizagem mais rica do processo de ensino e aprendizagem, foi sendo possível criar nas crianças um interesse e uma necessidade pela aprendizagem, o que me motivava a continuar nessa linha de raciocínio.

Recordo-me que uma das situações que trazia motivação para o desenvolvimento das atividades que eram desenvolvidas pelas crianças, se relacionava com a questão espacial, dos territórios e das relações que se estabeleciam entre *natureza e sociedade*. Em um dos casos, ainda na primeira escola, iniciei a leitura de uma adaptação de Robinson Crusóé. Durante a leitura desse livro, com crianças de quatro anos, apresentei um Atlas, e a cada viagem do personagem nós identificávamos onde ele estava e para onde estava indo. Em um determinado momento, no início da leitura, uma das crianças sugeriu que a Inglaterra e o Brasil eram países próximos, pois assim apresentava o Atlas, denotando um raciocínio lógico e inteligente, mas não correspondente ao espaço concreto por parte das crianças.

Usufruindo do comentário e da observação feita pelo aluno, aproveitei para introduzir o conceito de escala, sugerindo que as crianças fizessem um mapa da escola, desenhando a casa onde tínhamos aula, as árvores, o caminho até o portão e tudo quanto mais achassem necessário para deixarem a representação o mais próximo o possível da realidade. A partir daí começamos a discutir se as representações apresentadas por elas estavam de acordo com aquilo que víamos, se o caminho desenhado da casa ao portão correspondia de fato ao que caminhávamos concretamente, se as formigas desenhadas pelo caminho estavam em seu tamanho real.

Partindo dessas indagações e ouvindo as próprias respostas das crianças, que puderam ver e analisar que os desenhos não representavam de fato a realidade em si, expliquei que o mesmo acontecia no atlas: a distância aparente não correspondia a realidade de fato, já que era uma representação reduzida para que pudesse caber em um livro e que havia um indicativo de quantas vezes o desenho foi reduzido ou aumentado, apresentando para as crianças esse novo conceito: escala.

Aproveitando-me ainda da leitura desse livro, comecei a inserir o trabalho com alguns conceitos, explicando a Pangeia, o movimento das placas tectônicas e a formação dos continentes. Outros conceitos relacionados aos conhecimentos da área *de ciências da natureza* também eram trabalhados por mim, a exemplo dos nomes e composições dos oceanos. Assim, algumas novas possibilidades e motivações de ensino e aprendizagem surgiam, sobretudo quando as crianças estavam “livres” para brincarem, o que fazia com que a atividade ganhasse novas formas de abordar os conteúdos dessa área do conhecimento. Exemplo disso foi o desdobramento dessa atividade de Robinson Crusóé, com a possibilidade de trabalhar as navegações, onde, por meio de uma atividade baseada em “jogos de papéis”, os alunos poderiam explorar o espaço do ambiente escolar para “navegarem” com os próprios corpos. Em uma das navegações, empolgadas, as crianças gritavam dizendo que haviam encontrado o

Brasil, isso porque haviam achado uma pedra com o formato do nosso país, demonstrando ter identificado o formato do atlas no formato de um cascalho de pedra no chão.

Apresentar às crianças a aproximação daquilo que é concreto por meio de conceitos, possibilitando uma outra interpretação da realidade, sobretudo nas questões que envolviam a relação entre a *natureza e a sociedade*, sempre foi uma questão importante e relevante para mim, na medida em que eu identificava a relação entre essas *áreas do conhecimento* um grande potencial de fator indispensável para a formação de futuros cidadãos críticos. A minha preocupação e interesse em conhecer mais e melhor sobre o desenvolvimento psíquico infantil, me fez entender de forma mais profunda a necessidade do ensino sobre as questões socioambientais, uma vez que, para mudarmos essa sociedade é necessário compreendermos a relação que se estabelece entre nós – sociedade - e o ambiente natural - natureza - em que vivemos.

Assim, com base nessas experiências de trabalho pedagógico vivenciadas na educação infantil, que por um lado me aproximavam da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e, por outro, de atividades de ensino que envolviam a relação entre a as *ciências da natureza e da sociedade*, manifestou-se em mim o interesse em realizar o mestrado.

A princípio, a motivação inicial era em estudar o desenvolvimento psíquico infantil e a falta de compromisso com a educação infantil enquanto instituição escolar, que como vimos anteriormente, quase que frequentemente é compreendida como “uma sala de espera”. Contudo, por conta da vivência tanto na área da educação infantil quando minha proximidade com práticas de ensino relacionadas à questão socioambiental, e por intermédio da professora Juliana Pasquilini, conheci o professor Lucas Teixeira, que propôs a possibilidade de pensar a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil, por meio da compreensão da importância dos conteúdos no processo de desenvolvimento das crianças.

Considerando as necessidades que partiram de minhas experiências como professora da educação infantil e que me aproximaram da pós-graduação, surgiu a escolha do *objeto de pesquisa desse estudo: a importância dos conteúdos escolares da educação ambiental crítica no desenvolvimento das crianças da educação infantil*, que por sua vez encontra sustentação na psicologia histórico-cultural, como forma de compreender o processo de desenvolvimento da criança por meio do ensino de conceitos.

A educação ambiental que aparece - quando aparece - na educação infantil está muito atrelada ao pragmatismo, ao cuidado, a contemplação da natureza. Além de ser um tema

que aparece de forma pontual, muitas vezes ligados a projetos ou as disciplinas de geografia e ciências biológicas, como afirma Agudo e Teixeira (2018, p. 221):

O tratamento dado à questão ambiental nos currículos escolares geralmente está relacionado a um tema das ciências biológica e geográfica, carregando consigo os pressupostos que emergiram do contexto de sua implantação como ciências da modernidade; portanto, trazem uma abordagem numa perspectiva naturalista, cartesiana e fragmentada, como se não houvesse uma relação dialética entre sociedade e natureza. Dito de outra forma, aborda a problemática ambiental como se fosse um tema ou conceito específico que envolvesse conhecimento apenas da biologia e ou apenas da geografia física, relegando a totalidade da questão ambiental como síntese de múltiplas determinações no processo pedagógico dado aos conteúdos da educação ambiental.

É preciso considerar que existem diversas formas de se conceber a educação ambiental e suas formas de inserção no currículo da educação escolar, dentre as quais destacamos: a educação ambiental comportamentalista, a funcionalista, a romantizada, a ingênua e a crítica. Cada uma dessas vertentes carrega consigo uma concepção de mundo, as quais pretendemos abordar ao longo desse trabalho. Não obstante, pensar a concepção de mundo que temos e que queremos formar é fundamental para trabalharmos na perspectiva de educação ambiental crítica, uma vez que nossas ações e escolhas não estão destituídas de ideologias - sejam elas conscientes ou não - denotando uma posição específica na forma de compreender as relações entre *natureza e sociedade*.

Como exemplo disso temos a ideia da educação ambiental realizada através de projetos, que é uma forma fragmentada de se trabalhar os conteúdos e os conceitos que permitem a compreensão da realidade, não apresentando por vezes a complexidade envolvida na relação entre *natureza e sociedade*, parecendo que existe a natureza e nós, onde essa última está em nosso favor - embora por meio de uma relação cindida, porque é idealizada e instrumental.

Na educação infantil, por exemplo, essa forma fragmentada de abordar tais relações é muito comum. Não é raro observarmos trabalhos reconhecidos como de educação ambiental, abordando temas como reciclagem, por exemplo; explorando apenas a questão do consumo consciente e do reaproveitamento dos materiais já utilizados e ignorando o sistema de produção dos objetos, o trabalho por trás do produto e a exploração humana, por exemplo.

Em termos de uma concepção crítica de educação ambiental, há de se conceber o desenvolvimento de atividades de ensino que desenvolva uma compreensão da relação entre *natureza e sociedade* na direção de uma transformação social e consciente da sociedade em

relação ao ambiente, o que requer uma mudança profunda da compreensão da realidade concreta que temos vivido. Nesse mesmo sentido, há de se promover um ensino desenvolvente que promova estratégias e modos de agir nessa sociedade para uma profunda mudança futura, que também seja concreta.

Mas o que seria, então, um ensino desenvolvente? O que se quer afirmar com essa denominação é a necessidade de compreender o ensino pautado em atividades que desenvolvam e “demandam novas formações psíquicas, promovendo, então, o desenvolvimento concreto da criança” (MAGALHÃES, 2018, p. 284) na direção de uma concepção de mundo que coloque a possibilidade de conhecer a realidade para nela intervir. E isso requer um trabalho pedagógico que precisa desenvolver o psiquismo da criança na direção defendida pela perspectiva vigotskiana: pautada no desenvolvimento de conceitos científicos que levem à humanização das relações que se estabelecem entre a *sociedade e a natureza*.

Dito isso, precisamos ter em mente qual o tipo de educação queremos, para então pensarmos como trabalhar a educação ambiental numa perspectiva crítica e concreta. Nesse ponto, faz-se necessário deixar evidente, como já dito anteriormente, que lutamos por uma escola que promova a emancipação da classe trabalhadora, conseqüentemente optamos por atuar com a educação ambiental crítica, ligada à pedagogia histórico-crítica, que se pauta na superação do modo capitalista de produção e reprodução da vida social (MAIA; TEIXEIRA, 2015). A educação ambiental crítica nos traz como especificidade, a possibilidade de compreender as relações entre *sociedade e natureza* em suas múltiplas determinações.

Sintetizando as discussões realizadas até aqui, que tiveram o objetivo de apresentar o processo de construção histórica dessa pesquisa, pode-se afirmar que a divergência entre a minha visão de escola e a visão disseminada pelas escolas particulares onde trabalhei foi propulsora na volta aos estudos e a necessidade de discutir uma educação que possibilite a superação dessa sociedade dividida em classes sociais. Em se tratando da educação ambiental, temos que as diversas formas fragmentadas e romantizadas de concebê-la na educação infantil distanciam a compreensão que as crianças podem ter para interpretar a relação entre *natureza e sociedade*, já que a socialização dos conhecimentos científicos não ocorre de maneira igualitária, as oportunidades de acesso ao lazer passam pelas condições de classe, e as possibilidades de análises críticas e de escolhas, sejam elas quais forem, não chega a toda a humanidade.

Assim, a discussão sobre todo esse processo de constituição da pesquisa nos trouxe a necessidade de estabelecer o *objetivo principal* da pesquisa, qual seja: pensar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para conceber o processo de inserção da educação ambiental

crítica no currículo da educação infantil, tendo como referência o ensino desenvolvente da criança por meio de conceitos científicos.

Com base nesses apontamentos iniciais, nos propomos a discutir o currículo da educação infantil, no sentido de defender a inserção de conhecimentos científicos/sistematizados desde a mais tenra idade, tendo como referência a necessidade de disponibilizar conteúdos de ensino relativos à educação ambiental crítica de maneira adequada ao destinatário da aprendizagem, tendo como fins a promoção à interpretação objetiva da realidade concreta e à incorporação de valores que propiciem ações revolucionárias em relação às desigualdades sociais.

Entendemos a escola como um espaço possível de democratização do saber, não negamos seus problemas e falhas, mas percebemos “que, da mesma maneira que a escola pode trabalhar no sentido de contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, pode também, contraditoriamente, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora” (MALANCHEN, 2016, p. 180), especialmente no que tange às questões que estabelecemos entre *natureza e sociedade*.

Nesse sentido, defendemos que a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil requer o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que compreenda o processo de ensino e aprendizagem como atividade diretiva e intencional (SAVIANI, D., 2013). Essa inserção só pode ocorrer na medida em que o trabalho pedagógico tome como referência o ensino de conteúdos de uma educação ambiental crítica, tendo como fim uma aprendizagem que promova o desenvolvimento infantil nos processos de apropriação sistematizada da cultura, atuando sobre as necessidades das crianças de uma forma adequada e que possibilite a criação de necessidades que estão além do seu desenvolvimento natural. Garantir o acesso das crianças aos conteúdos da educação ambiental crítica é considerá-las sujeitos participantes dessa sociedade e não meras coadjuvantes, na condição de seres inertes que se sensibilizam intuitivamente com os acontecimentos ao seu redor.

Assim, a justificativa dessa pesquisa se apresenta na defesa de uma educação ambiental crítica que seja contemplada por um ensino que promova a inserção dos conteúdos socioambientais, ampliando as possibilidades de acesso aos conceitos científicos pelas crianças. Conforme salienta Duarte (2016), essa possibilidade pode ser concretizada por meio de uma compreensão de currículo e de trabalho pedagógico que ofereça ao estudante a possibilidade de conhecer a realidade; conhecer para intervir no que antes era naturalizado e que, mediado pela instrumentalização, possa orientar a relação de transformação no indivíduo e na sociedade. Ademais, para que possamos promover um desenvolvimento consciente e objetivo na criança,

é importante tomar como referência a periodização infantil, para que saibamos atuar nas aprendizagens das crianças, pensando numa perspectiva de projeto de ser humano com o qual estamos alinhados, pois, apenas dessa forma, seremos capazes de realizarmos um trabalho pedagógico transformador nas atuais circunstâncias históricas.

Portanto,

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento (MARTINS, L., 2016, p. 30).

Assim sendo, e respeitando a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, direcionaremos nossa pesquisa e proposta de ensino da educação ambiental crítica para crianças dos três aos cinco anos de idade. Aos três anos é possível proporcionar o contato da criança com assuntos que “introduzem percepções” de *conceitos* para a compreensão da realidade, instigando o desenvolvimento de sua curiosidade, questionando e inserindo aos poucos o tema proposto nessa dissertação. Entendemos que aos três anos de idade a criança encontra-se em uma fase de transição da primeira infância para a infância, portanto, se movendo ao ingresso à idade pré-escolar.

Sabemos que com três anos de idade além da transição da atividade objetal manipulatória para o jogo de papéis sociais, a linguagem acompanha de forma intensa o seu desenvolvimento, sendo base para que se desenvolva todo o processo psíquico da criança (MARTINS, L., 2009, p. 112). A apropriação e desenvolvimento da linguagem nessa época é altamente significativa uma vez que amplia a possibilidade de relação da criança com o adulto e auxilia sua capacidade de memorização. Vigotski, de acordo com Martins, L. (2009, p. 118), “considera que a gênese do desenvolvimento da linguagem infantil radica nas relações de colaboração e apropriação que a criança mantém com os adultos. Isso a conduz a novos patamares de domínios sobre si e sobre seu entorno, determinantes de importantes mudanças na estrutura de sua consciência”.

Deste modo, considerando o desenvolvimento psíquico infantil e encarando as especificidades de cada época do desenvolvimento, entendemos que crianças a partir dos três

anos de idade devem iniciar o contato com os conteúdos da educação ambiental crítica, como forma de auxiliar seu desenvolvimento linguístico e ampliar sua consciência sobre si e o mundo.

Já as crianças de quatro e cinco anos encontram-se propriamente na época denominada infância, no período da idade pré-escolar, cuja atividade dominante são os jogos de papéis, situada na esfera afetivo-emocional, onde podemos observar a relação criança-adulto social, da qual a criança tem seu interesse voltando na troca com o adulto.

Definimos aqui, portanto, a faixa etária dos três aos cinco anos de idade como sendo nosso foco principal e reafirmamos acreditar ser possível uma discussão incipiente com crianças de três anos de idade, pois entendemos que ao chegar aos quatro anos:

As conquistas dos anos anteriores de vida determinam profundas mudanças no modo de ser e operar da criança, culminando no início de uma nova etapa do seu desenvolvimento. Dentre essas conquistas, destacam-se: a ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; a complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária e da linguagem (em especial como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da consciência sobre-si, dentre outras (MARTINS, L., 2013, p. 68).

Demarcada essa questão, acreditamos e defendemos a necessidade da intencionalidade no ensino, na importância do planejamento, na socialização dos conteúdos científicos, desde a mais tenra idade, por presumirmos que o acesso ao conhecimento mediado por conceitos para a interpretação crítica da relação entre natureza e sociedade pode contribuir na superação da sociedade dividida em classes sociais, do contrário, a desigualdade ao acesso aos conteúdos escolares, o espontaneísmo, poderá alavancar um disparate social, perpetuando e reforçando ainda mais as diferenças sociais (GRAMSCI, 1982).

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

É importante reafirmar que buscamos nos guiar pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético para compreender e atuar na educação escolar; à vista disso, a educação ambiental crítica e a educação infantil, tomadas como objeto de estudo desta pesquisa, derivam desse conteúdo e dessa forma de interpretar e analisar o mundo. Em termos teórico-metodológicos, o ponto de partida e de chegada da pesquisa toma tais pressupostos como orientadores dos procedimentos para a realização do estudo, a fim de compreender *a importância dos conteúdos escolares da educação ambiental crítica no desenvolvimento das crianças da educação infantil*.

Para se atingir essa finalidade, nos inspiramos nos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a concepção de uma educação ambiental crítica que se orienta pelo materialismo histórico dialético, pela pedagogia histórico-crítica e por uma concepção de desenvolvimento do psiquismo que contribua para pensar a educação infantil nessa mesma vertente pedagógica. No que tange a esse último aspecto, pretendemos nos guiar pela compreensão de desenvolvimento do psiquismo que a psicologia histórico-cultural traz para pensarmos a inserção dos conteúdos da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil como uma forma de se apreender uma concepção de mundo materialista histórico-dialética.

Para tanto, é necessário compreender qual a lógica do pensamento que orienta o método materialista histórico-dialético. Esse é denominado *materialista* por se basear nas condições materiais, na natureza, nas condições objetivas que permeiam e objetivam a realidade; *histórico* por não estar apartado da história do objeto, antes sua historicidade não se apresenta apenas como relevante, mas sim essencial para compreensão de sua formação; e *dialético* por considerar o objeto situado no movimento da realidade material, não o encarando como algo estático, mas buscando compreendê-lo em suas contradições pelo movimento do pensamento.

Pautados nessa perspectiva, o método é compreendido como teoria do conhecimento e, portanto, não deve ser confundido com procedimentos de pesquisa. Método é a lógica que conduz o pensamento, o seu movimento; é a forma como o objeto será pensado, como desdobramento de interpretações e análises que recorrem permanentemente a um processo que é, essencialmente, caracterizado como um processo repleto de abstrações que podem levar à essência do concreto. Contudo, para que essa abstração ocorra, o empírico – o

concreto - se coloca como uma das características importantes e constituintes dos vários momentos e movimentos que conduzirão o processo de investigação. No entanto “o conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente” (MARTINS, L.; LAVOURA, 2018, p. 226).

Uma pesquisa orientada pelo método materialista histórico-dialético não desconsidera a questão fenomenológica, ou seja, a aparência do objeto, no entanto é preciso compreender que somente aquilo que se apresenta em seu imediatismo não é o suficiente para explicar a realidade como um todo. Assim sendo, essa teoria busca pensar o objeto a partir de suas condições materiais, mas sem perder de vista sua historicidade, levando em consideração aquilo que o objeto é, buscando compreender aquilo que ele não é, mas poderia ser, isto é, a contradição.

Dito isso, precisamos gerar esforços em direção de entender a função de uma educação ambiental crítica na educação infantil. Do ponto de vista do método materialista histórico-dialético captar aquilo que se apresenta como real empírico, esforçando-se para compreender aquilo que não se apresenta apenas em seus aspectos fenomênicos: *a essência do objeto*. Esse processo demanda um movimento de apreender o que está oculto, mas que ao mesmo tempo também está presente, como um ato que, se transmitido, pode trazer mudanças para nossa sociedade, uma vez que “a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua” (MARTINS, L.; LAVOURA, 2018, pp. 230-231).

Sob essa perspectiva, situamos o nosso *problema de pesquisa* a partir da compreensão de que o trabalho pedagógico pautado na transmissão dos conteúdos referentes à educação ambiental crítica, por meio do ensino desenvolvente, pode promover o desenvolvimento do pensamento na criança da mais tenra idade, na medida em que o pensamento teórico guia as atividades escolares em direção as máximas possibilidades, propiciando o acesso ao conhecimento objetivo da realidade socioambiental, no sentido de possibilitar uma possível mudança na concepção de mundo em direção à transformação das relações entre natureza e sociedade.

Considerando as problematizações anunciadas nessa introdução, que em síntese apontam, por um lado, para a ausência de um trabalho pedagógico centrado no ensino desenvolvente que se guia pelos conceitos científicos na educação infantil, por outro, para a fragilidade da inserção da educação ambiental crítica que genericamente tem sido tratada de

forma romantizada, ingênua, fragmentada, pontual e imediatista, compreendemos que o problema apresentado se articula com a dimensão e caráter que toda a investigação em educação que visa a humanização pela ciência precisa ter.

Assim compreendido, assegura-se que o problema científico tenha sua formulação alicerçada não no interesse ou vontade estritamente pessoal do sujeito investigador, mas, sobretudo, na dimensão e caráter social que toda investigação deve possuir enquanto processo que parte do real já refletido num dado sistema teórico estruturado visando desenvolvê-lo, avançá-lo ou superá-lo, acrescentando benefícios para a humanidade em geral (MARTINS, L.; LAVOURA, 2018, p. 234).

Orientados por essa problematização, nos propomos a respondê-la de forma propositiva, tentando nos desvencilhar do senso comum educacional – que se manifesta no âmbito da educação infantil e do trabalho pedagógico com a educação ambiental crítica -, em direção às abstrações que nos proporcionem algum nível de desenvolvimento da consciência filosófica. “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, D., 1996, p. 2). Para tanto, é preciso perceber o empírico (real aparente), trançando esforços em compreender aquilo que está ausente na percepção fenomênica do objeto (abstrações), mas compõe a realidade (contradição), para poder retornar ao concreto (real pensado), com a finalidade de responder ao objetivo dessa investigação.

Entretanto, somente captar as questões fenomenológicas do objeto em questão - no caso aqui os conteúdos da educação ambiental crítica como critério para o ensino desenvolvente na educação infantil na direção da formação de uma concepção de mundo transformadora das relações entre natureza e sociedade -, tão pouco somente executar o processo abstrato, de apreender o movimento interno do objeto, que faz parte de sua realidade, mas não se apresenta de imediato, é suficiente; é necessário retornar ao concreto para transformá-lo. Nesse sentido, a contradição se apresenta como elemento chave para se depreender a essência da investigação, sendo assim:

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a

diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto (PIRES, 1997, p. 87).

Mais do que descrever a realidade é necessário explicá-la e para explicar a realidade como um todo é preciso assimilar a totalidade do movimento que a compõe; é preciso superar a dualidade imposta pela lógica formal, que limita o objeto por meio de uma compreensão estática, compreendendo que se determinada coisa é x essa mesma coisa não é e não pode ser y, o que acaba engessando o movimento da totalidade ao tratar a análise do objeto em sua aparência, descrevendo apenas suas características binárias. Contudo, para o método materialista histórico-dialético essa definição e descrição não são suficientes, é preciso compreender o que torna determinado objeto em x, levando em consideração que também poderia ser y, embora não o seja mas pode ser x e y ao mesmo tempo e sob as mesmas condições. Entretanto, essa tarefa coloca como exigência, mais do que descrever: é preciso captar, no movimento do pensamento, a essência do objeto em suas múltiplas determinações (PIRES, 1997, p. 87).

Considerando o método exposto e assumido nessa pesquisa, tentaremos desenvolver a investigação no sentido de não desconsiderar a lógica formal, pois essa capta o empírico, o real aparente; no entanto, essa lógica é compreendida como insuficiente, pois o empírico é somente o ponto de partida para se compreender o objeto em suas múltiplas determinações, assim sendo, o método materialista histórico-dialético a incorpora por superação: “desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela e por ela* a interpretação da realidade (PIRES, 1997, p. 87).

Destarte, compreendemos que esse processo do “movimento do pensamento”, possibilita a construção de uma sistematização teórica que permite o desenvolvimento de categorias e conceitos, mediante os quais será possível expor, caracterizar e criticar as concepções teóricas, metodológicas e políticas que amparam as linhas mestras das principais correntes de interpretação sobre a educação ambiental crítica, a educação infantil e o desenvolvimento espontaneísta da criança. Entendemos que a composição desses elementos apresenta bases para unir a contextualização genérica da estrutura do objeto a seu movimento palpável abarcando seus múltiplos e recíprocos vínculos de causação.

Procuramos até o presente momento apresentar o método como um processo do pensamento, que permite ultrapassar a aparência do objeto, porém, para que esse processo se

realize os procedimentos de pesquisa adotados são extremamente importantes. Os procedimentos que serão empregados pelo sujeito pesquisador é quem permitirá que o método seja colocado em movimento. Martins, L. e Lavoura, afirmam que:

(...) para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos, tais como tratamento teórico-conceitual, cuidados com instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes e dados já sistematizados, análises quantitativas e estatísticas, de conteúdo e de discurso, dentre outras. Não resta dúvidas que o investigador necessita dominar dados e procedimentos para alcançar a finalidade da investigação, em última instância, a de penetrar nas propriedades essenciais do objeto ou fenômeno investigado arrancando-lhe sua lógica essencial de funcionamento e desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, o método não se identifica com o conjunto de procedimentos adotados na investigação, mas subjugada a si os usos e o seu alcance (idem, 2018, p. 235).

Com isso, ressaltamos aqui a necessidade sinalizada no início desse tópico, do necessário cuidado em se distinguir método de procedimentos de pesquisa, onde ambos são importantes, mas executam papéis diferentes, um sendo condição para o outro. Essa não distinção pode incorrer no erro de tornar a pesquisa frágil, insuficiente na busca de compreender o objeto em sua totalidade, por isso:

(...) ressalta-se aqui uma implicação que cada vez mais ganha notoriedade no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de pesquisas nesta área [educação], qual seja, o que se poderia chamar de procedimentalização das pesquisas, caracterizada por demasiada preocupação com a descrição de procedimentos de pesquisa – tomados como “método” – e, como consequência, uma desmetodização dos processos investigativos, reflexo de um culto ao silenciamento e ausência de reflexão crítica quanto ao método da investigação em educação. O resultado desse processo é exatamente o oposto ao que é uma das premissas e exigências da investigação científica pautada no materialismo histórico-dialético: pesquisadores com potenciais capacidades de operar com o pensamento teórico-abstrato de forma crítica em busca da apreensão, compreensão e explicação de objetos de pesquisas e fenômenos investigativos no campo da educação (MARTINS, L.; LAVOURA, 2018, p. 237).

Finalmente, tendo como base a abordagem dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a sistematização dessa investigação, por meio do qual identificamos o método de abordagem materialista histórico-dialético como o mais indicado para orientar os procedimentos gerais de pesquisa e regular o andamento das análises que pretendemos realizar, passaremos a apresentar a organização da exposição do estudo.

Em relação ao seu desenvolvimento, a pesquisa teve início em agosto de 2018, momento em que foi definido o tema e algumas leituras para a familiarização entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa. Foram também definidos quais documentos deveriam ser lidos para a revisão bibliográfica, bem como para que pudesse ser feita uma análise histórico-crítica das áreas da educação infantil e educação ambiental crítica. Posteriormente, com a pesquisa em andamento, novos processos foram sendo estabelecidos, com o objetivo de dar corpo, significado e forma à realização da pesquisa realizada. Assim, para se cumprir o objetivo da pesquisa, lançamos mão de um levantamento bibliográfico nas plataformas de dados referentes à educação ambiental crítica, que foi realizado entre junho e novembro de 2019 como veremos em instantes. Por fim, pela análise e discussão desses trabalhos, buscamos atingir os objetivos da pesquisa, no sentido de destacar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil.

Em termos objetivos, organizamos esse processo de desenvolvimento da pesquisa da seguinte forma: em um primeiro momento foi apresentada a introdução, onde foi possível encontrar a trajetória da pesquisadora e a justificativa para a escolha do tema discutido nesta pesquisa. Em seguida, foram apresentados os métodos e procedimentos escolhidos para nortear o trabalho realizado, tendo no materialismo-histórico dialético o aporte teórico.

No primeiro capítulo, intitulado “As relações históricas entre Educação Infantil e a Educação Ambiental na educação brasileira”, a pessoa leitora encontrará um breve histórico da educação infantil e da educação ambiental no Brasil, seus avanços, ganhos e compreensão de sociedade. Também traçamos esforços em apontar o movimento de inserção da educação ambiental na educação infantil, buscando compreender esse processo histórico e dinâmico, na intenção de entender e apontar os interesses políticos em ambas as áreas. Ainda nesse capítulo, introduzimos a discussão sobre as disputas de poder entorno do currículo da educação infantil, indicando que não há conhecimento desprovido de intenções, uma vez que não existe neutralidade. Para sua elaboração foi realizada uma análise documental, cujo objetivo era ter em mãos o processo histórico do desenvolvimento das áreas da educação infantil e da educação ambiental. Foram analisados diversos tipos de documentos, tais como: Lei de Diretrizes e Bases; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parâmetros Curriculares Nacionais; Plano Nacional de Educação; Plano Nacional do Meio Ambiente; Agenda 21, bem como a Base Nacional Comum Curricular, entre outros relevantes à discussão. É importante elucidar que a revisão destes documentos teve o objetivo de aprofundarmos uma primeira aproximação ao nosso objeto de pesquisa.

Já no segundo capítulo, buscamos aprofundar o processo de apropriação do objeto de pesquisa, cujo processo se deu por meio do estudo dos “pressupostos teóricos-metodológicos para compreender a inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil no Brasil”. A pretensão foi a de abordar importância da pedagogia histórico-crítica para defender a inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil. Concomitantemente, nos dispomos a discutir os conceitos científicos na escola, bem como a periodização psíquica da criança em seu movimento interno. Apresentamos a discussão e a escolha pela educação ambiental crítica, assinalando sua compatibilidade tanto com a educação infantil, assim como com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica. Além disso reforçamos a importância desse conteúdo como forma de superação dessa sociedade capitalista.

No terceiro e último capítulo, “As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil”, num primeiro momento, apresentamos o resultado do levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos que se propõem a discutir a educação ambiental na educação infantil. Como anunciado anteriormente, o levantamento teve início em junho de 2019, tendo a finalização do processo da coleta de dados em novembro de 2019. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios para a identificação dos trabalhos nesse processo de levantamento de dados: escolhemos e definimos a plataforma que possibilitou a constituição dos dados empíricos: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (EArte). Esta plataforma organiza um repertório de pesquisas de teses e dissertações em uma base de dados voltados diretamente para a educação ambiental e é decorrente de um Projeto de Pesquisa, intitulado: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, conhecido e divulgado como “EArte”. Desenvolvida e gerida por professores de universidades públicas brasileiras (UNICAMP (Campinas), UNESP (Rio Claro), USP (Ribeirão Preto), IFSP (Itapetininga), UFTM, UFPR e UFF), esta plataforma tem como um de seus objetivos construir um acervo de produções acadêmicas e científicas, dissertações e teses produzidas no Brasil, com a temática Educação Ambiental inseridas no Banco de Teses e Dissertações Brasileiras em Educação Ambiental (BT&D/EA). Atualmente, no banco de dados do projeto existem teses e dissertações concluídas datadas do período de 1981 a 2016 até então.

Após o levantamento, que será melhor detalhado na discussão do referido capítulo, passamos ao processo de tratamento e adequação dos dados empíricos. Este processo consistiu na leitura de cada trabalho na íntegra. De um total de 21 trabalhos selecionados, foram analisados: 13 Dissertações de mestrado e 1 Tese de doutorado. Não foram encontradas 7 dissertações inicialmente identificadas, embora tenha sido realizada uma exaustiva busca na

rede mundial de computadores. Com isso, analisamos as principais tendências e vertentes anunciadas e defendidas por essas pesquisas, buscando organizar os procedimentos de análise por algumas *categorias* que foram mobilizadas durante o tratamento dos dados levantados, tais como: a perspectiva teórica adotada pela pesquisa; a presença ou não de um planejamento pedagógico; quais os conteúdos de educação ambiental que aparecem nos trabalhos; qual a finalidade em abordar esses conteúdos; e a presença ou não de uma fundamentação para o ensino desenvolvente. Inclusive, é oportuno destacar que mobilizamos nossas discussões estabelecendo relações com essas *categorias* ao longo de todos os Capítulos desta pesquisa, mas pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Por fim, finalizando este capítulo, problematizamos a ausência da educação ambiental crítica nos trabalhos realizados, voltados para crianças pequenas e buscamos atingir o objetivo da pesquisa, destacar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil.

CAPÍTULO 1 – AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 A Educação Infantil na educação brasileira

Genericamente, é possível constatar que as investigações da história da Educação Infantil no Brasil tiveram início entre o final do século XIX e o início do século XX, período do processo de industrialização do país. Com a reforma urbano industrial, expandiu-se vigorosamente a demanda por mão de obra, inserindo em massa as mulheres no mercado de trabalho, o que as levou a deixarem seus filhos e filhas na rua com cuidadores, familiares ou qualquer instituição que recebesse a criança durante as jornadas de trabalho.

No entanto é importante pontuar que, de acordo com Kuhlmann (1998), os asilos infantis já eram frequentados por filhos e filhas de mulheres escravizadas, após o ano de 1871, por conta da lei do *Ventre Livre*. Com a criação dessa lei, muitas crianças, frutos de estupros dessas mulheres escravizadas pelos “seus” senhores, passaram a ser responsabilidade das senhoras donas da casa, que atribuíam a tarefa de cuidar dos filhos e filhas de uma escrava como sendo um problema.

Os asilos infantis eram espaços destinados às crianças órfãs, pobres e de mães que necessitavam trabalhar e que, portanto, procuravam espaços que cuidassem e assegurassem a vida das crianças enquanto elas estivessem fora. Anterior aos asilos existiram as Casas dos Expostos, instituições destinadas a acolher crianças que eram abandonadas e lançadas a própria sorte; os asilos e creches então são criados em oposição a essas casas. Segundo Kuhlmann (1998, p. 82) a creche surge “(...) para que as mães não abandonassem suas crianças”.

Ainda de acordo com Kuhlmann (1998), temos no ano de 1899 dois fatos importantes que são considerados marco inicial da educação infantil no Brasil. O primeiro fato é a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), instituição pioneira no país e de grande ingerência. O segundo fato foi a inauguração da primeira creche brasileira destinada aos filhos dos operários, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ).

A necessidade proeminente das mães trabalharem e as altas taxas de mortalidade infantil causada por essa necessidade e pela pobreza preocupavam sanitaristas, e dessa forma as creches eram destinadas a atender crianças de 0 a 3 anos, prezando mais pela necessidade de segurança e sobrevivência da criança e não pela educação (MARTINS, J. p. 36, 2013). Assim,

as creches eram instituições que atendiam as famílias pobres, de classes menos favorecidas. Entretanto, buscando contrapor-se à creche, em 1875 é criado o primeiro jardim-de-infância no Brasil, no Rio de Janeiro. Diferenciando-se da primeira, esse não tinha como objetivo a guarda e higiene das crianças, mas sim a atividade de estudo, para tanto usavam o termo pedagógico para atrair famílias mais abastadas e criar uma distinção das creches. O jardim-de-infância “(...) não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres” (KUHLMANN, 1998, p. 84). Além disso, os jardins-de-infância eram destinados às crianças mais velhas, de 3 a 6 anos.

No ano de 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil. Em 1922, foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tendo representantes de 21 Estados brasileiros. “Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (KUHLMANN, 1998, p. 90). Juntamente do primeiro congresso brasileiro fora realizado também o terceiro Congresso Americano da Criança.

Já na década de 1930, mais especificamente no ano de 1932, a legislação passa a prever a criação de creches em estabelecimentos que tivessem 30 mulheres ou mais que trabalhassem nesses espaços. Já em 1940, foi criado, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o Departamento Nacional da Criança (DNCR), que tinha a responsabilidade de estabelecer normas de funcionamento das creches no país. Na década de 1950, chegam ao Brasil duas organizações internacionais: a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep) e O Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), que influenciam os setores responsáveis pela educação (SOUSA, 1996, *apud*, MARTINS, J., 2013, p. 36).

Finalmente na década de 1960, a educação infantil passa a fazer parte de um primeiro documento legal que legisla, ainda que de forma incipiente, sobre a educação pré-primária. Assim, a educação infantil foi ganhar espaço mesmo, como um dispositivo legal e um direito da criança, somente em 1961, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (MARTINS, J., 2013, p. 35); porém esse documento ainda não encarava a educação infantil como parte do sistema básico de educação, isso viera a acontecer com a constituição cidadã de 1988.

Embora a redemocratização constitucional tenha garantido a incorporação da educação infantil como parte do sistema básico de educação, a sua obrigatoriedade não foi colocada na pauta dos direitos fundamentais para o desenvolvimento humano das crianças. Aliás, a contradição entre gratuidade e obrigatoriedade da instrução básica é bastante demarcada pela luta de classes na educação brasileira, sendo a instrução primária

demarcadamente excluída desse processo. Saviani, D., (2013b) nos auxilia a compreender que o princípio educacional da gratuidade esteve presente na constituição brasileira desde 1824, no contexto do regime imperial, como forma de se pautar os direitos civis e políticos pela via da colonização, porém, não houve referência à questão da infância, restringindo-se ao “amparo e assistência, em oposição à questão do direito e do dever.

A questão da obrigatoriedade demorou a ser incorporada como uma necessidade dos excluídos e explorados. Ela só entrou em pauta durante o período republicano, na constituição de 1891, mas ainda assim, a relação entre obrigatoriedade e gratuidade só ocorreu no âmbito das organizações federativas, deixando brechas no âmbito das constituintes estaduais; contudo, ambas só alcançaram forma legal na constituição de 1934, em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, porém, a instrução primária ainda permaneceu reconhecida como *cuidado e amparo* e não como *dever e direito* (ANDRADE, 2010). O fato é que, do ponto de vista institucional, a educação infantil passou a pautar os debates em defesa de algum tipo de educação a partir da década de 1960, com a expansão da força de trabalho feminina nos setores médios da sociedade; e na prática, ela se manteve na sua forma assistencialista.

Diante desse cenário contraditório, que revela conquistas dos movimentos operários decorrentes da luta de classes, sobretudo das trabalhadoras, as indústrias criaram creches dentro do espaço de trabalho para atender as necessidades das mães trabalhadoras. Contudo, apesar dos avanços, de acordo com Martins, J. (2013) podemos inferir que essas creches ainda apresentavam cunho assistencialistas e não educacionais. O objetivo dessas instituições era de guarda, higienização e mais, de acordo com Kuhlmann (2000, p. 8): “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Com o decorrer do tempo, a luta dos movimentos operários passou a se articular com as discussões no campo educacional, por meio de congressos e debates que também aconteciam nas diretorias organizadas, na busca pela garantia de leis que instaurassem uma política pela educação infantil. Somente em 1975 a pré-escola, que atendia crianças de 4 a 6 anos de idade, deixa de ficar sob a tutela das ações assistencialistas e passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que não significa necessariamente que os investimentos precisos tenham sido realizados. A realidade é que, diante desse quadro a pré-escola tornou-se um apêndice do Ensino Fundamental e um meio de combate à pobreza, como afirma Pasqualini:

Historicamente, como pudemos constatar, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (PASQUALINI, 2006, pp. 34-35).

Conforme já fora anunciado, somente na constituição de 1988 a educação infantil se torna parte do sistema básico de educação, um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ainda assim, apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é reconhecida como instituição escolar, primeira etapa da educação básica.

Embora a constituição de 1988 e a LDB de 1966 tenham garantido direitos que expressam a luta do movimento das trabalhadoras operárias, que ainda hoje lutam pela concretização e implementação de “creches” e “pré-escolas”, a obrigatoriedade da educação infantil para crianças a partir de 4 anos de idade é uma conquista muito recente na história da educação brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), incorporou saberes teórico-práticos e contraditórios que sintetizam a luta de movimentos sociais, pesquisadores, professores, trabalhadoras, crianças, famílias, servidores das escolas e comunidades, na forma de conhecimentos historicamente acumulados. Dentre essas conquistas, podemos destacar: acessibilidade à Educação Infantil para crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos; participação dos trabalhadores da educação na elaboração das propostas pedagógicas; direito à formação continuada; ampliação de recursos financeiros e orçamentários destinados à ampliação da infraestrutura voltada para expandir a escolarização à primeira infância, sobretudo às crianças desfavorecidas. Mas foi somente com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que ocorreu a alteração da LDB, mais especificamente em relação ao Artigo 4º, que determinou: “I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (...) (BRASIL, 2013).

Apesar das mudanças ocorridas em torno dessa instituição, essa manteve-se no imaginário das pessoas como um “mal necessário”, já que deveriam deixar seus filhos e filhas nessa entidade apenas mães que não pudessem ficar em casa com sua prole. De acordo com Pasqualini:

Essa instituição foi (e ainda é!) compreendida fundamentalmente como um *mal-necessário* – pela predominância no senso comum (e também em determinadas vertentes da própria ciência psicológica) do postulado de que o ideal para a criança pequena seria permanecer junto à mãe. Nessa perspectiva, recorreriam a essa instituição apenas aquelas mulheres efetivamente impossibilitadas de permanecer junto a seus filhos em função da necessidade

premente de recorrer ao trabalho assalariado (PASQUALINI, 2006, p. 26, grifos da autora).

Uma pesquisa com mães de crianças em uma instituição pública de educação infantil, realizada por Martins, J. (2013), nos revela qual a concepção sobre esse período de desenvolvimento e quais aspectos esperavam os familiares que fossem atendidos. Em sua pesquisa, a autora mostra como algumas mães enxergam a educação infantil:

Nas entrevistas realizadas com as mães ouvimos as seguintes expressões referentes à função da Educação Infantil: Marta, mãe do Renato, diz: “Não vejo a Educação Infantil como escola. Eles também não podem jogar muito pesado, porque são crianças” (sic). Para Andréia, mãe do Anderson, “a creche é um local onde as mães podem deixar os filhos o dia inteiro para poderem trabalhar” (sic) (MARTINS, J., *idem*, p. 96).

Observamos que a educação infantil³ não é considerada um ambiente de ensino, mas apenas uma “sala de espera”. Essa concepção e ideia não surgem do nada, mas é fruto de um processo histórico de naturalização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que acabou sendo incorporado por meio de concepções de ensino e aprendizagem e teorias pedagógicas que reforçam a perspectiva naturalista – ou nem consideram - nas legislações brasileiras, como veremos a seguir.

Em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) os textos são ambíguos, abrindo margem para compreensões variadas

Na instituição de educação infantil, *pode-se* oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorram nas brincadeiras e naquelas advindas de situações pedagógicas intencionais *ou* aprendizagens orientadas pelos adultos. [...] Neste processo, a educação *poderá* auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para formação de crianças mais *felizes e saudáveis*. (BRASIL, 1998, p. 23, grifos nossos).

No trecho citado, podemos observar a inconcretude do ato de planejar e oferecer um ensino sistematizado que precisa ser orientado por um processo de ensino e aprendizagem que requer a orientação de teorias pedagógicas, colocando a ação como possível e não necessária. Segundo a análise de Arce (2010, p. 23, *apud* MARTINS, J.; FACCI, 2016, p. 150)

³ O termo educação infantil refere-se a todo o ciclo que compõe essa etapa da educação básica, sendo ela dividida em creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, atendendo crianças de 4 e 5 anos de idade.

nesse documento, “educar está diretamente relacionado a favorecer as condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil, a partir de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelos professores”.

Observamos dessa forma que a educação infantil, por vezes, ainda não é considerada um ambiente escolar que demanda diretividade no ato de produzir a humanidade na criança, supondo, portanto, que essa teria início com a entrada da criança no ensino fundamental, “com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo” (SAVIANI, N., 2012, p. 65).

Com isso, verifica-se que a educação infantil tem sido um espaço negligenciado, não sendo encarado como um espaço que também forma e educa nossas crianças, novamente conforme Saviani, N. (2012, p.68, grifos do original) “(...) ainda que definida como a primeira etapa da educação básica, não se constitui em *educação escolar*; é, quando muito, *pré-escola*”.

Essa breve abordagem histórica indica um contexto inicial para apreendermos as dificuldades impostas pela própria gênese e concepção da educação infantil no Brasil, no que diz respeito à importância de se conceber um currículo para a educação escolar voltada para este nível de ensino. Assim, a questão dos conteúdos como algo fundamental na composição de um currículo já é, em sua própria constituição, uma dificuldade para o trabalho com os conteúdos, em seus vários aspectos e suas múltiplas determinações.

Não obstante, como parte do processo de análise do objeto de pesquisa do estudo, passaremos a discutir como se deu o processo de inserção da educação ambiental no currículo da educação infantil no Brasil, tentando compreender em que medida esse processo estabelece relações com os conteúdos desse campo de pesquisa.

1.2 O caminho percorrido pela educação ambiental

A educação ambiental, tal qual a conquista da educação infantil como parte do sistema básico de educação, é um tema relativamente novo no campo educacional brasileiro, ao se revelar como um direito do aluno e uma obrigatoriedade por parte do poder público. Embora suas implicações na sociedade capitalista sejam perenes e intensificadas desde a revolução industrial, a problemática advinda da relação entre trabalho e ambiente ganhou a consciência do gênero humano a partir da segunda metade do século XX. Esse momento passou a evidenciar as causas dessa problemática com o modo de produzir a vida na sociedade. Entretanto, a forma como a contradição entre trabalho e ambiente ganha a consciência da sociedade se dá por meio de uma *sensibilização* - no sentido de apresentar a problemática como um sensacionalismo catastrófico - que supervaloriza o ser humano como causa destruidora das fontes e recursos

que antes eram vistas como inesgotáveis, e que a partir de então passaram a ser notadas como uma natureza que é finita e que poderá colocar a “morada” do ser humano em colapso.

Essa sensibilização, portanto, ganhou as discussões entorno dos problemas ambientais na medida em que se destacaram e foram incorporadas por políticas neoliberais, sobretudo nos anos de 1970 (AGUDO, 2017); neoliberais pois as discussões feitas giravam ao redor do individualismo, simplificando a questão e reduzindo o problema a soluções individuais, bastando cada indivíduo cumprir com sua parte. Durante a década de 1970 muitas discussões internacionais foram realizadas em torno da manutenção e preservação do meio ambiente, essas discussões de acordo com Agudo (2017, p. 78) tinham “uma perspectiva bastante conservadora e conservacionista”, pois não discutiam de fato a raiz do problema, buscando o desenvolvimento de ações pragmáticas e fragmentadas, já que atuavam imediatamente na dimensão superficial da problemática socioambiental, oferecendo soluções prontas e pontuais focadas apenas na aparência da destruição.

No ano de 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia), com o objetivo de pensar maneiras de “preservar a natureza e o meio ambiente através de alguns princípios estabelecidos”, sem deixar de descartar a constante necessidade do desenvolvimento e avanço tecnológico para uma “continua melhoria” de vida da humanidade. Durante a Conferência havia dois grupos distintos, um dos grupos defendia o desenvolvimento zero, enquanto o outro grupo defendia o desenvolvimento a qualquer custo, sendo o Brasil um dos países alinhados ao segundo grupo (SALHEB *et al.*, 2009).

No entanto, no Brasil, em favor desse avanço tecnológico e desenvolvimentista, apesar dos princípios estabelecidos e do acordo de preservação da natureza e valorização da vida humana, estima-se que entre 1964 e 1985 (período da ditadura militar), de acordo com a Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁴, foram mortos pelo menos 8.350⁵ indígenas, cujo propósito era a usurpação, para exploração, das terras desses povos. Como meio de justificar a desapropriação dos povos originários da terra usavam termos como “integração”, “aculturação” e “assimilação” dessas pessoas a cultura das pessoas não indígenas, como forma de “defenderem” o “abandono” dos povos da terra a sua cultura, por assim ser, não fazia sentido

⁴ Comissão instaurada para investigar os crimes cometidos durante a ditadura militar no Brasil (1964 a 1985).

⁵ “Essa cifra inclui apenas aqueles casos aqui estudados em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas” (BRASIL, 2014, p. 205).

mantê-los nas reservas destinadas a eles. Esse discurso, no entanto, falseia a realidade e a verdade, uma vez que não houve real interesse por parte desses povos de saírem de suas terras, antes sofreram um genocídio em massa por resistirem às pressões governamentais.

A revelação da verdade pode ser obtida por meio dos dados constatados pelo relatório da Comissão Nacional da Verdade, que nos apresenta trechos como os que seguem:

Foram emitidas amiúde declarações oficiais fraudulentas que atestavam a inexistência de índios nas áreas cobçadas por particulares. Para tomar posse dessas áreas e tornar real essa extinção de índios no papel, empresas e particulares moveram tentativas de extinção física de povos indígenas inteiros – o que configura um genocídio terceirizado – que chegaram a se valer de oferta de alimentos envenenados, contágios propositais, sequestros de crianças, assim como de massacres com armas de fogo. Em 1967, o Relatório Figueiredo, encomendado pelo Ministério do Interior, de mais de 7.000 páginas e 30 volumes, redescoberto em novembro de 2012, denuncia a introdução deliberada de varíola, gripe, tuberculose e sarampo entre os índios. As terras indígenas demarcadas pelo SPI no Mato Grosso caracterizaram-se por suas extensões diminutas. Jogados com violência em caminhões e vendo suas casas sendo queimadas, índios Guarani e Kaiowá foram relocados à força nessas áreas, em uma concentração que provocou muitos conflitos internos. Esse confinamento foi um método de “liberação” de terras indígenas para a colonização. Os chefes de posto exerciam um poder abusivo, impedindo o livre trânsito dos índios, impondo-lhes detenções em celas ilegais, castigos e até tortura no tronco. Enriqueciam com o arrendamento do trabalho dos índios em estabelecimentos agrícolas, vendendo madeira e arrendando terras. O Relatório Figueiredo evidenciou essas torturas, maus tratos, prisões abusivas, apropriação forçada de trabalho indígena e apropriação indébita das riquezas de territórios indígenas por funcionários de diversos níveis do órgão de proteção aos índios, o SPI, fundado em 1910. Atestou não só a corrupção generalizada, também nos altos escalões dos governos estaduais, como a omissão do sistema judiciário (BRASIL, 2014, p. 207).

Embora não seja possível aprofundar sobre esta dimensão, é importante situar essas conjunturas internacionais e nacionais, a fim de apontar incoerências presentes entre os discursos e as ações, uma vez que é possível notar a valorização do desenvolvimento a qualquer custo, sob o verniz de uma suposta preservação da natureza, mas ocultando e mantendo as desigualdades, e as forças de poder.

Enquanto no Brasil a ditadura se mantinha alheia à discussão do debate internacional, investindo em uma política de desenvolvimentista de base exploratória que dizimava os povos originários juntamente com suas terras e diversidades, intensificava as desigualdades sociais e devastava o ambiente, no plano mais geral o neoliberalismo orientava a pauta das discussões. Ainda na década de 1970, mais especificamente no ano de 1977, na cidade de Tbilisi, Georgia, ocorreu um importante evento, chamado “Primeira Conferência Intergovernamental sobre

Educação Ambiental”, evento esse realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Durante o evento, foram discutidas maneiras de a educação fomentar uma boa relação entre o ser humano e o meio ambiente. A educação, tanto a formal quanto a não-formal, deveria desprender energias para trabalhar com pessoas, de todas as idades e de todos os níveis, a responsabilidade com o meio ambiente. No entanto, apesar do reconhecimento dos prejuízos causados pela ação humana sobre a natureza, o foco do evento não abordou a mudança do ritmo de vida, das ações predatórias sobre essa, mas sim o desenvolvimento de uma falsa consciência, individualizando o processo, depositando no indivíduo a ideia de que o problema da devastação do ambiente é humano e que cabe a cada ser humano fazer a sua parte.

No Brasil, em 1981, com a Lei 6.938, (BRASIL, 1981) criou-se o Plano Nacional do Meio Ambiente (PNMA) que, em seu inciso X, institui a “obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino”. Todavia o plano desenvolvido não era um plano específico para educação, mas sim um plano que discute de forma rasa os objetivos, a política, o sistema, entre outras coisas, que dizem respeito ao meio ambiente e sua preservação.

Por assim ser, esse plano não discutiu a especificidade pedagógica da educação ambiental, abordando o tema de forma rápida e incipiente e tornando obrigatório e forçoso o ensino dessa temática nas instituições de ensino, sem uma discussão conceitual, teórica e metodológica para atribuir o real objetivo do ensino e da aprendizagem. Nem sequer tocava em questões básicas de composição de um currículo, tais como: a concepção de ser humano, de mundo/sociedade, conteúdos, objetivos, entre outras especificidades, bem como não chegava a questionar o modo de se produzir e reproduzir o pensamento, a linguagem, enfim, a vida. O resultado do PNMA acabou comprometendo a inserção curricular da educação ambiental nos currículos das escolas públicas em geral e, sobretudo em relação à educação infantil, que como foi apontado anteriormente, quiçá apresentava uma concepção curricular incorporada à educação básica para os anos escolares iniciais da criança. Então, o que se observa nesse período é uma negação da função da escola em duplo sentido: tanto no processo de instituição da educação infantil quanto na implantação do Plano Nacional.

Não obstante, em 1988, com a nova constituição do Brasil, no capítulo VI, artigo 225, inciso VI é reforçada a necessidade da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. No entanto, mais uma vez, a instauração e obrigatoriedade se restringe somente ao anúncio da “temática ambiental” e sua importância para construção de uma cidadania nos marcos do neoliberalismo (AGUDO, 2017).

Há de ser notado os avanços, em termos de discussão e inclusão dessa temática no processo de sistematização dessas leis, porém as ideias apresentadas nos textos tratam, sobretudo, da questão da sustentabilidade e preservação da fauna e flora deixando de fora a discussão sobre a condição do trabalhador, do professor e do currículo escolar, bem como da exploração do ser humano pelo modo de produção capitalista, não problematizando as relações sociais e desigualdades implícitas – por vezes explícitas - nas relações de exploração ao meio ambiente.

A tentativa de amenizar os impactos dos avanços tecnológicos e a devastação descontrolada da natureza estava ligada, como já vimos, a aspectos neoliberais, uma vez que não se problematizavam as crescentes explorações do modo de produção capitalista sobre o ser humano e sobre a natureza. O foco estava em constituir uma sociedade sustentável, sem repensar o modo de se produzir a vida, postulando uma ideologia que preserva os princípios do capitalismo e ocultam suas contradições e suas adversidades. Em outras palavras, “tratava-se de dar conta de novas preocupações sem transformar os velhos problemas” (AGUDO, 2017, p. 78). Os lucros e avanços tecnológicos, o desenvolvimento às custas da exploração do trabalho humano, ainda fazia – e faz – parte da pasta de sustentabilidade discutida nos congressos promovidos entre os líderes governamentais, sendo que a questão ocultada pela ideologia neoliberal sempre foi a de reduzir os gastos com a produção, mas sem diminuí-la, ou seja: preservar os “recursos” sem comprometer a produção e o consumo, alavancando as margens de lucro e a exploração sobre a natureza.

Em meio a esse processo de constituição da “Nova República” sob os marcos do neoliberalismo, logo após a celebração da constituição cidadã tivemos um dos encontros mais importantes sobre o tema da educação ambiental, que aconteceu no ano de 1992, no Rio de Janeiro: a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), comumente conhecida como ECO-92 ou Rio-92. Desse encontro, onde participaram representantes de mais de 170 países, foi assinada a Agenda 21 (BRASIL, 1995), que tinha como objetivo pensar um padrão de desenvolvimento sustentável com o foco principal no século XXI.

O texto assinado por diversos países apresenta propostas como erradicação da fome e da pobreza, que são temas extremamente importantes, contudo não apresenta reflexões ou conteúdos para aprofundar as análises sobre o modo de explorar o ser humano e a natureza; portanto, o documento oculta ideologicamente as causas sobre como surge a pobreza e quais os reais impasses da desigualdade apresentada, ignorando o verdadeiro motivo da crise ambiental: as contradições da relação entre trabalho e ambiente no modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2009). O que se verifica, na verdade, é o contrário. Ao invés de proporem

princípios e valores que proporcionem reflexões e tomadas de ações que levem em conta as causas da crise socioambiental em questão no capitalismo, uma das propostas apresentada pela Agenda 21 é: proporcionar formas de as pessoas pobres ganharem a vida de forma sustentável, além de indicar que os programas devem conter, entre outras, uma medida de *redução* das desigualdades apresentadas em grupos populacionais (BRASIL, 1995). Ou seja: ocultam ideologicamente as causas da crise socioambiental que passaram a ser perenes e intensificadas a partir da revolução industrial, não apontando para uma superação das desigualdades para a geração de um novo modo de se produzir as relações entre ser humano e natureza. O que se apresenta, portanto, é uma ideologia que promove a manutenção da exploração, ocultando a espoliação da relação entre natureza e sociedade pela sensibilização de causas individuais, fragmentadas, a-históricas e acríticas.

Cabe aqui evidenciar que a Agenda 21 foi um marco na história da educação ambiental, sendo ela a principal via de inserção da educação ambiental nas escolas, processo esse marcado por todas as contradições decorrentes de uma sociedade que carrega uma herança de traços arcaicos do colonialismo em articulação com um desenvolvimentismo de capitalismo periférico. De acordo com Cruz (2014), a Agenda 21, no âmbito escolar, tinha suas reflexões voltadas ao tema “Educação para a sustentabilidade”, tendo a proposta de uma Agenda 21 Escolar surgido através do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), cujas ações conjuntas passaram a ocorrer a partir do ano de 2013. Inserido nesse contexto contraditório, com forte tonalidade neoliberal, o programa da Agenda 21 passou a ser implementado com “o objetivo de construir uma nova cultura da sustentabilidade, que valorize todos os atores da comunidade educativa como sujeitos sociais, corresponsáveis nos projetos de transformação da realidade” (CRUZ, 2014, p. 59).

Ainda na década de 1990, muitas políticas foram instauradas entorno da implementação da educação ambiental no Brasil no campo educacional, reforçando os princípios e os valores necessários para cumprir com a Agenda 21 (BRASIL, 1995). Temos em 1997 a criação do Programa de Educação Ambiental (ProNEA), que posteriormente ficaria sob coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O ProNEA, aponta as parcerias necessárias para que a implementação da educação ambiental ocorra da melhor forma, ainda que a educação ambiental apontada e defendida seja de caráter não crítico e simplista, como já assinalamos.

Em 1999, foi estabelecido a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), através da Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), que em seu texto, caracteriza o que vem a ser educação ambiental, quais os objetivos e qual a forma de se preservar o meio ambiente, a natureza. Apesar do corpo da lei dizer que um dos fundamentos principais da educação ambiental deve acontecer

a partir do desenvolvimento integrado com questões políticas, sociais e econômicas, o texto não apresenta uma problematização e formas eficazes de se pensar a educação ambiental nesses termos (AGUDO, 2017). Em contraposição, apresenta um caráter conservacionista, com foco, sobretudo, na preservação da natureza, que realmente é muito importante, porém não podemos nos esquecer que, a partir do referencial adotado nesse estudo, educação ambiental não se resume à preservação da natureza por meio de práticas sustentáveis, antes precisa assumir seu compromisso com a sociedade, buscando romper com as práticas que instigam ainda mais as desigualdades sociais pela exploração, problematizando a forma de produção dos bens produzidos.

Buscou-se traçar até o momento os principais elementos históricos que compuseram o contexto que promoveu a necessidade de considerar a educação ambiental como um tema importante a ser discutido no ambiente escolar de uma forma geral. Contudo, para se atingir o objetivo do estudo, é necessário compreender como o tema da educação ambiental foi apropriado e inserido nas discussões sobre o nível de ensino que aqui nos interessa: a educação infantil.

Desta forma, travaremos agora um esforço em articular e compreender os documentos oficiais da educação infantil que abordam o tema da educação ambiental - se é que abordam e como abordam. Analisaremos os documentos a partir do ano de 1996, isso porque, como vimos anteriormente, foi a partir da instituição da LDB que, mais especificamente no dia 20 de dezembro de 1996 que a educação infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica. Deste modo, buscaremos compreender a relação entre educação ambiental e educação infantil, procurando evidenciar as várias alterações que ocorreram até o ano de 2016, ano em que a LDB completou 20 anos de vigência e de disputas.

1.3 Educação ambiental na educação infantil

As discussões realizadas até o momento apontaram como o ensino desenvolvente (MAGALHÃES, 2018) dos conteúdos escolares na educação infantil não são encarados do ponto de vista pedagógico, relegando essa etapa da educação básica a uma simples “sala de espera”. As concepções apresentadas pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica se opõem a defesa de um desenvolvimento espontaneísta, que coloca o professor como secundário no ato de ensinar, desvirtuando o objeto da educação para o polo da aprendizagem *na, da e pela* própria criança. Como forma de superação dessa condição, que

pelas constatações até aqui discutidas indicam ser hegemônica no currículo da educação infantil, defendemos a valorização do trabalho pedagógico do professor, dando “[...] importância a uma formação sólida desse profissional, apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos” (PASQUALINI, 2013, p. 73), condição para que o objeto da educação seja concretizado pela autonomia do professor no processo de concepção e execução do trabalho educativo: pela identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados e, concomitantemente, pelos métodos mais adequados para que se efetive a assimilação desses conhecimentos como conteúdos escolares (SAVIANI, D., 2013a).

Com isso, não se pode perder de vista qual a função do currículo da educação escolar: o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos produzidos humana e historicamente, de forma sistemática, respeitando e compreendendo o desenvolvimento infantil. Nas discussões que nos trouxeram até aqui, identificamos e reconhecemos nas pedagogias hegemônicas um viés *anti-escolar*, que se coloca contra essa especificidade da educação escolar para a educação infantil, e que aqui está sendo problematizada, já que “colocam em risco esse ideal, quer pela via da negação do conhecimento objetivo acerca da realidade, quer pela via da desqualificação da transmissão dos conhecimentos, isto é, do ato de ensinar” (MARTINS, L., 2013, p. 117).

Dito isso, passemos a abordar a inserção da educação ambiental na educação infantil, tentando entender como esse processo se deu nessa primeira etapa da educação básica pela via institucional, que aqui está sendo denominada de “pedagogia oficial” (SAVIANI, D., 2013c). A compreensão desse processo permitirá, num momento posterior da pesquisa, conceber as contribuições da pedagogia histórico-crítica no processo de inserção da educação ambiental na educação infantil, por meio de um ensino desenvolvente, tendo em vista a formação de uma concepção de mundo que avance para além da sensibilização da problemática ambiental e que possibilite o sujeito compreender suas contradições e causas a partir do modo de exploração do ser humano e da natureza no capitalismo.

Para compreender como o tema da educação ambiental foi apropriado e inserido na educação infantil, é oportuno resgatar o ano de 1997, momento em que são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dentre os vários volumes que compuseram esse documento oficial, temos um que foi dedicado a pensar o meio ambiente juntamente com o tema saúde. Os PCN, de acordo com Agudo (2017), tratam a educação ambiental como um tema transversal e interdisciplinar, que, teoricamente, perpassa e dialoga com todas as disciplinas e exatamente por esse motivo se torna um problema, pois a educação ambiental está presente no ideário sem estar presente na prática, tornando-se assunto pontual, muitas vezes

trabalhado através de projetos sem a compreensão da profundidade sobre o que é de fato educação ambiental.

Por esse motivo, é importante pontuar que transversalidade não garante que a educação ambiental seja integrada ao trabalho realizado em sala de aula, uma vez que os trabalhos pautados nessa perspectiva e orientação ocorrem, por vezes, de maneira pontual e fragmentada. Segundo Junqueira (2016, p. 90), a transversalidade não é realizada uma vez que tanto o currículo quanto a formação dos professores são segmentados por áreas do conhecimento o que impedem que ela ocorra. E mais, de acordo com Loureiro (2006, p. 70, *apud* AGUDO, 2013, p. 40):

Não cabe querer que a educação ambiental se insira transversalmente no currículo, sem entender as relações de poder, as regras institucionais, as condições de trabalho dos docentes, a funcionalidade da educação no capitalismo, os mecanismos de exclusão e permanência do aluno na escola.

Sendo assim, segundo Carvalho (2005, p. 12, *apud* AGUDO, 2017, p. 90) a educação ambiental “constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino”.

Desse modo, verifica-se que a transversalidade, tão presente nos documentos oficiais da educação infantil e da educação ambiental, não trata essa questão a partir de uma análise conceitual, bem como não destaca a importância dos conteúdos para o desenvolvimento das ações educativas que são necessárias para a compreensão da realidade socioambiental com base na categoria totalidade.

Considerando o processo histórico de elaboração desses princípios nos documentos oficiais e as condições sob as quais foram implementados a partir da LDB, julgamos necessário abordar essa questão em sua materialidade. Ao recorrermos ao trabalho de Mendes (2020), encontramos uma importante contribuição para compreender esse processo no trabalho de Santos (2011). Para o autor, tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade podem ser identificadas como uma ideologia que trata os problemas concretos da formação e da educação de forma abstrata, desviando-se da concretude que enseja o trabalho pedagógico. Especificamente sobre a interdisciplinaridade, o autor considera que:

As propostas interdisciplinares na educação escolar têm se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do

conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espalharam-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que veem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2011, p. 241)

Ao advertir sobre os desvios que postulam a interdisciplinaridade como panaceia da fragmentação e da especialização do saber para se atingir a assimilação do conhecimento em sua totalidade, o autor pondera sobre a tendência de compreender a interdisciplinaridade a partir dos desvios escolanovistas. Com isso, evidencia que grande parte dessas propostas e projetos acabam compreendendo a interdisciplinaridade como uma epistemologia que supervaloriza os meios e as metodologias em detrimento dos fundamentos pedagógicos necessários à totalidade como síntese de múltiplas determinações (SAVIANI D., 2013a). Ao que nos parece, essa interpretação possui relação com as perspectivas críticas de educação ambiental que criticam a sua inserção pela pedagogia de projetos (AGUDO, 2017; TEIXEIRA; MAIA, 2015).

Não obstante, esse parece ser um problema não apenas da educação ambiental – inclusive em suas perspectivas críticas -, mas da própria educação infantil. Isso se deve às “pedagogias oficiais” (SAVIANI D., 2013c) que no processo de redemocratização e abertura econômica, acabaram incorporando um ecletismo pedagógico indiferenciado em relação aos fundamentos teóricos, com supervalorização dos “meios” pela predominância da pedagogia das competências (DUARTE, 2001). O resultado foi a construção de ilusões em torno da inter ou transdisciplinaridade como uma alternativa que se projetou mais como uma ideologia metodológica que supostamente se apresenta como superadora da fragmentação do saber, não avançando para mudanças concretas na organização curricular da educação brasileira e na formação dos professores.

Não teremos condições de abordar as questões relativas à formação levada a cabo nos cursos de pedagogia, entretanto, a título de ilustração, apresentamos um importante resultado da pesquisa de Agudo (2017), que realizou um estudo exploratório do curso de pedagogia da UNESP de Bauru (SP). Através dele podemos afirmar que em relação às práticas pedagógicas, a pesquisadora constatou que:

(...) a maioria dos professores trabalha a educação ambiental de maneira pontual, mesmo a temática não estando em seus planos de ensino, pois consideram que é um tema transversal e interdisciplinar, como é considerado pelos PCN. Assim como nas escolas de Educação Básica, no Ensino Superior

é possível identificar a inserção da educação ambiental também como projetos. (AGUDO, 2017, p. 99).

Para além do fato de constatar que os professores compreendiam a educação ambiental de forma intuitiva e tácita, uma vez que os planos de ensino sequer indicavam a presença desse conteúdo ou concepção em suas abordagens, o estudo também constatou a compreensão da educação ambiental como um “projeto”, associando-se à “pedagogia de projetos”, sendo esta “uma perspectiva que leva o lema ‘aprender a aprender’” como uma forma de “manutenção da estrutura de divisão social de classes” (AGUDO, 2017, p. 99), visto que se pauta numa concepção de mundo que reforça a sensibilização, o conhecimento imediato e alienação em relação à relação entre natureza e sociedade. Desta forma, fica evidente que a pedagogia oficial brasileira reforça a luta de classes, tanto no ideário das diretrizes que ordenam a organização da educação básica – em especial a educação infantil -, quanto na organização dos cursos de formação de professores pedagogos.

Por fim, a conclusão a que chegamos é que a forma dominante da ideologia da inter e da transdisciplinaridade em torno da educação infantil e da educação ambiental, descaracterizam as análises e discussões conceituais como uma especificidade da área do ensino, descaracterizando a dimensão pedagógica e do próprio ensino nas duas áreas, fato que acaba dificultando as condições materiais em favor da formação de uma concepção de mundo por meio do ensino e aprendizagem de conhecimentos objetivos.

Outro problema que pode ser analisado é que o documento em questão não aborda a educação infantil, pois é um documento voltado especificamente para o ensino fundamental, da antiga 1ª série a 4ª série. Entretanto, ao fim do documento a educação infantil é citada de forma breve, uma vez que os PCN adotam os princípios estabelecidos pela Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tibilisi, 1977, onde essa aponta a necessidade de constituir uma educação ambiental desde o início da educação, incluindo, portanto, a educação infantil.

Já na PNEA, a educação infantil é citada como forma de deixar evidente que, por ser parte da educação básica, essa etapa do ensino também deve trabalhar a educação ambiental, contudo se restringe a somente isso. É essencial que compreendamos que a educação é um processo que requer o conhecimento, por parte do professor, dos processos de desenvolvimento da criança. Acreditamos, portanto, que:

A criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a

complexificação de sua atividade. O trabalho do professor mostra-se, portanto, crucial para que a criança avance em seu desenvolvimento, já nos períodos iniciais de sua vida. A psicologia histórico-cultural é uma teoria que atribui importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, nos leva a reconhecer nossa imensa responsabilidade (PASQUALINI, 2013, p. 94)

Nessa perspectiva, trabalhar conteúdos relacionados à educação ambiental crítica, significa considerar esse processo de desenvolvimento para conceber o processo de ensino e aprendizagem na formação de uma concepção de mundo com as crianças pequenas, ou seja, para humanizá-las.

Assim, o estudo feito a partir dos documentos analisados acima – os PCN e a PNEA, entre outros que estão por vir - aponta que a superação de uma concepção de mundo que possui em seu cerne a predação da natureza para a acumulação de setores produtivos da sociedade, para uma concepção de mundo humanizadora da relação entre natureza e sociedade, impõe conceber qual o tipo de saber será trabalho já na educação infantil, como possibilidade de promover um trabalho mais aprofundado nos anos vindouros do sistema básico de educação.

Essa afirmação pressupõe compreender que a educação deve ser pensada desde o seu início e não a partir de uma determinada idade, já que isso seria ignorar o desenvolvimento da criança até determinada idade, como se antes ela fosse indiferente aos acontecimentos ao seu entorno. O desenvolvimento da concepção de mundo está colocado desde o nascimento da criança, ou seja, desde o seu primeiro contato com a cultura humana. Entretanto, “as funções garantidas no nascimento correspondem a um "todo psicológico natural", determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As funções psicológicas superiores, por sua vez, formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural” (MARTINS, L.; RABATINI, 2011, p. 351 – Grifos das autoras).

Isso coloca demasiada atenção sobre a formação das funções psíquicas humanas em toda a sua complexidade. No caso da educação escolar, a relação entre percepção e concepção é um importante esteio para a organização do ensino de conceitos. Especificamente em relação aos primeiros anos de idade, a questão da “ação perceptiva” da criança em interação com o meio externo é de fundamental importância para as interposições que são realizadas em relação à concepção de mundo que se quer formar pelo ensino de conteúdos. Assim,

[...] a percepção humana se forma no processo histórico de atividade perceptiva, do qual resultam transformadas as propriedades naturais, orgânicas, que lhe conferem sustentação. Seu desenvolvimento corresponde, sobretudo, às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos

necessárias à sua identificação, originando-se de “comportamentos de busca”, de “orientação no meio”, que, gradativamente internalizados, instituem a “ação perceptiva”.

Vemos, pois, que a criança pequena está o tempo todo se relacionando com o seu entorno cultural, ouvindo, aprendendo e assimilando uma determinada concepção de mundo, ainda que suas funções psíquicas estejam em processo de desenvolvimento – algumas presentes desde o nascimento, como a ação perceptivas e a memória imediata, por exemplo; outras que vão se constituindo ao longo do seu crescimento, como pensamento e a linguagem. Por esse motivo o que é ensinado na escola de educação infantil não deve ser secundarizado, muito menos ignorado. Sendo assim, cabe ao currículo da educação infantil não apenas planejar e sistematizar o ensino relacionado aos conteúdos da educação ambiental crítica, mas pensar sua identificação, sua seleção, sua sequência, pois o processo de apropriação do conhecimento acontece de forma gradativa e não de maneira abrupta: “Vê-se assim, que para existir a escola não basta à existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, D., 2013, p. 17).

A educação infantil, bem como a educação ambiental, por não serem compreendidas a partir da especificidade pedagógica e curricular da educação escolar – como indicam as pedagogias oficiais que atuam no reforço da percepção cotidiana do que está imediatamente ao seu entorno –, não apresentam com concretude os princípios essenciais para pensar, questionar, criticar, repensar e transformar as relações que se desdobram do modo de produzir a vida na sociedade capitalista. Notamos que, dos vários documentos discutidos, tanto de um lado como do outro, a questão pedagógica e do desenvolvimento da criança é negligenciada em termos da formação de uma outra concepção de mundo que não seja a hegemônica.

Contudo, retornando a década de 1990, em 1998, temos as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), que tem como objetivo orientar as instituições de ensino da educação infantil, sendo de caráter mandatório para todas as instituições ligadas a essa primeira etapa da educação básica. O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indica o caráter informal que essas instituições ainda apresentavam, apontando as contradições presentes nesse setor. As diretrizes estabelecidas buscam encontrar identidade a essa etapa, destacando inclusive a necessidade da formação de profissionais para atuar com as crianças pequenas. Observa-se, portanto, algum avanço em termos de se conceber a necessidade de uma especificidade para o ensino e a

aprendizagem neste nível de ensino, ainda que de forma não densamente sistematizada. Entretanto, é importante destacar que as diretrizes apresentadas não tratam especificamente da educação ambiental.

Temos ainda, em 1998, o surgimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); o referencial é dividido em três volumes que visam atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que instaura a educação infantil como primeira etapa da educação básica. O RCNEI tem como objetivo servir de guia para ações didáticas dos profissionais que atuam nessa área do ensino, e desta forma o documento indica formas de trabalhar determinados temas.

Em seu terceiro volume, o documento apresenta um capítulo que trata do tema Natureza e Sociedade, correspondendo, portanto, ao tema da educação ambiental, por assim dizer. O capítulo que se apresenta é relativamente extenso, destacando uma abordagem que até então não havia sido encontrada em outros documentos; entretanto, isso não significa dizer que se trata de uma abordagem ou concepção crítica das relações que se estabelecem entre a natureza e a sociedade. Ao contrário, podemos afirmar que não se verifica um caráter transformador no modo de se produzir a vida nesta sociedade, mantendo, portanto, um viés conservador. Em determinados momentos o documento apresenta críticas interessantes, tal como essa:

Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas (RCNEI, p. 165, vol 3, 1998).

Concordamos com a crítica apresentada, pois de acordo com Saviani, D. (2013), não podemos perder de vista que é papel da escola a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, caso contrário a escola encontrará tempo para tudo, como no caso das datas festivas – que são muitas – porém não cumprirá com sua real função.

Apesar da crítica indicada pelo RCNEI, quando trata de propor as atividades e discussões que “tematizam” a questão ambiental com as crianças, ele se restringe a preservação, interação e admiração pela natureza, não apresentando princípios e valores que coloquem a necessidade de indagações e, portanto, não instigando a questão da relação entre produção e consumo, por exemplo, problemas inerentes ao modo de produção capitalista e que são parte fundamental para a identificação, seleção, transmissão de conteúdos relacionados à educação ambiental crítica.

Um dos conteúdos proposto pelo RCNEI é: “os lugares e suas paisagens”, que são conteúdos e categorias específicas da Geografia. O texto propõe algumas atividades a serem realizadas, fala da transformação da natureza pelo ser humano, mas acaba dando ênfase à sensibilização e percepção imediata de como a natureza condiciona a vida das pessoas e essas por sua vez modificam a paisagem em sua volta; sugere ainda que o professor saia com as crianças para que elas possam observar o seu entorno, porém no momento de objetivar a aprendizagem propõe questões como: “Que animais e plantas vivem conosco?”; “Existem animais e plantas que só podemos perceber em determinadas épocas no ano?”; “Quais os sons que marcam esse lugar?”. Embora exista a alusão à transformação da natureza pelo ser humano, em nenhum momento é explicitada a referência ou a articulação com o conceito de trabalho e consumo, que é muito importante para a compreensão da relação entre natureza e ser humano na sociedade atual.

Até certo ponto, as questões apresentadas podem ser consideradas importantes e relevantes, no entanto o tema e os conceitos poderiam ser melhor explorados a partir do que é específico da educação ambiental crítica: a relação entre a natureza e a sociedade vista do ponto de vista da exploração, da acumulação, do consumo e da desigualdade. Nesse sentido, as crianças poderiam ser induzidas a observarem as relações sociais que permeiam à sua volta: pela observação das pessoas que estão trabalhando, quais tipos de trabalho estão realizando, o que mais tem nesse espaço? Como as pessoas parecem estar, por quê? Poderiam discutir sobre o que é trabalho, qual a necessidade de se trabalhar, como isso se relaciona com as pessoas que foram vistas. O que é consumo e como ele se relaciona com a produção? Nesse momento poderíamos provocar uma discussão sobre o que é que os trabalhadores estavam produzindo, para quem, com quais materiais, quanto tempo duram os bens produzidos, onde são descartados quando não interessam mais, com quais materiais eles foram produzidos, de onde foram tirados os materiais para a produção do objeto em questão, quem extraiu a matéria prima que serviu para a produção do objeto, como ficou o ambiente que teve a matéria prima extraída, como isso afeta a fauna, a flora e a vida das pessoas que vivem em muitos desses lugares; essas são algumas das questões que podem ser trabalhadas com as crianças, buscando apontar o tempo todo a relação entre consumo e produção por trás do trabalho realizado e quais são os impactos sobre nossas vidas.

Essas questões são apenas alguns exemplos que podem nos auxiliar a compreender as possíveis relações entre conteúdos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem e a finalidade de formar uma concepção de mundo na criança, na perspectiva da educação ambiental crítica. Um recurso que pode nos auxiliar a compreender a importância dessas

perguntas na relação entre conteúdos e concepção de mundo é a relação entre figura-fundo, onde “a figura atenderia a um contorno definido, a um limite, que a separaria do que a rodeia”. Já o fundo “seria contínuo, circundando e comportando a figura” (MARTINS, L., 2011, p. 49). Desta forma a “emergência de um processo como figura contra o todo (ou fundo) organísmico seria, então, determinada pela tarefa requerida” (MARTINS, L., 2011, p. 49). Articulando esse recurso ilustrativo, podemos observar que o “fundo” ou o “todo” que permeia tais questões é guiado pelas relações contraditórias entre trabalho e ambiente, como decorrente das contradições entre capital e trabalho, portanto, o fundo corresponde à concepção de mundo - crítica e materialista histórica e dialética - que se quer formar na criança: um ensino que desenvolva percepções que favoreçam a formação de neoformações psíquicas (MAGALHÃES 2018) em direção à identificação, classificação e complexificação que, num longo prazo, permitam abstrações de conhecimentos para análise e reconhecimento dessas causas na realidade. Não obstante, a “figura” dá destaque ao conteúdo que está sendo trabalho, cujo processo encontra na formulação das questões, a possibilidade de evidenciar conteúdos específicos, tais como: trabalho; produção; consumo; fauna; flora; natureza; valor de uso; valor de troca etc. É importante destacar que a relação entre figura-fundo é dinâmica e dialética, sendo que hora a concepção de mundo que se quer formar ganha a condição de figura, ora o conteúdo ganha a condição de fundo.

Isso poderia trazer uma perspectiva de compreender como a contradição entre capital e trabalho determina a exploração do ser humano na relação que ele estabelece com a natureza, por exemplo. Sendo assim, compreende-se que o RCNEI trata de propostas e indicações para orientar a ação pedagógica, todavia no sentido de adequar, docilizar e, quando muito, sensibilizar sentimentos individuais para lidar com essas contradições, sem considerar conteúdos, intervenções do professor e especificidades da periodização das crianças. Consideramos que a relação entre conteúdo e concepção de mundo na perspectiva histórico-crítica, tal como sugerimos acima, se mostra como uma importante proposição no sentido de provocar um ensino desenvolvente que provoque inquietações e questionamentos críticos que criam lastros para a formação de uma concepção de mundo sobre o modo de se produzir a vida que se apresenta nessa sociedade, procurando elaborar reflexões e tomada de ações que proporcionem outros possíveis meios de ser e estar na sociedade.

Não obstante, em 2001, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 10.172 (BRASIL, 2001). O plano previa diretrizes, metas e objetivos para um período de dez anos. Uma das metas era a ampliação do atendimento da educação infantil e profissionalização das pessoas que lecionavam nessa etapa; além disso, a educação ambiental

é tida como meta a ser tratada, a partir de temas transversais. No entanto verificamos que essa temática aparece apenas no ensino fundamental e médio, já que as diretrizes que dizem respeito à educação infantil não apontam nenhum objetivo ou meta a ser atingida nesse sentido.

Em 2003, foi elaborada uma proposta preliminar da nova Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade. Esse documento apresenta a trajetória da educação infantil, os desafios encontrados e outros que ainda deveriam ser enfrentados. Todavia, o documento não se refere em nenhum momento à educação ambiental, e se limita a apresentar diretrizes que estabelecem as formas com que a educação infantil deve ser vista e encarada.

Ano de aniversário de dez anos da LBD, em 2006, temos a criação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que se dedica em pensar os espaços destinados às crianças de 0 a 6 anos de idade. Como suporte, nesse mesmo ano temos a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006), que é dividido em dois volumes. Esses possuem como objetivo pensar a qualidade na educação infantil não apenas no quesito estrutural, mas do serviço prestado no que diz respeito à organização e funcionamento dessas instituições. Esses documentos se restringem a tratar dos assuntos mencionados sem fazer menção as relações do ser humano com a natureza, ou seja, sem tratar da educação ambiental, quiçá do ponto de vista de uma concepção crítica e transformadora da realidade.

Ainda em 2006, temos a versão final da nova Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), assim como na versão anterior estratégias são apontadas para efetiva inserção da educação infantil na sociedade, o que as difere é que a segunda versão há uma reelaboração das diretrizes anteriores, ampliando algumas questões e incluindo órgãos ligados à educação no documento. Dentre as diretrizes definidas, destacamos:

- Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação; - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar; - A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil (BRASIL, 2006, pp. 17-18).

Como se pode observar, mais uma vez, a educação ambiental não aparece como um conteúdo, sequer como um tema ou política a ser abordada. Há até a menções de outras políticas, como a de saúde, por exemplo.

Como vimos, ao final de dez anos de LDB, vários documentos - PCN, PNEA, DCN, RCNEI, PNE, Plano Nacional de Educação para Educação Infantil - foram criados para regulamentar a educação infantil no Brasil, no entanto com pouca inserção da educação ambiental, essa quando aparece traz uma perspectiva não crítica, que molda as crianças de forma a se adaptarem ao que está dado, sem problematizar a forma de vida estabelecida nessa sociedade, sem questionar as relações sociais.

No ano de 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNs) sofreram alterações, dada as mudanças ocorridas nessa etapa da educação básica. Reconhecido alguns avanços e identificados novos desafios, a revisão desse documento, de caráter mandatório/obrigatório, foi realizada e aprovada, contudo, novamente não há nenhuma menção a educação ambiental. Ainda em 2009, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o documento intitulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, cujo objetivo é apresentar critérios de organização e funcionamento da educação infantil, bem como explicitar critérios para definição de diretrizes e normas. Neste documento, a questão do contato e convívio com a natureza é anunciado e valorizado em diversos momentos em que se reitera a relação da criança com a natureza como um direito necessário, no entanto a relação pretendida é de conservação, admiração e preservação.

É interessante constatar a ideia difundida nesse documento de que o espaço frequentado pela criança, no caso a instituição de educação infantil, tenha áreas verdes, flores, árvores frutíferas, espaços para que as crianças possam cultivar pequenas hortas. É também incentivado passeios que proporcione o maior contato entre criança e natureza, pois, de acordo com o documento, é necessária uma “boa relação” entre as crianças e os animais.

O documento propõe que:

Se possível, é saudável e instigante a criação de flores, ervas com cheiros, chás, temperos, horta. Os pequenos animais, na mesma medida, auxiliam na vivência do cuidado com a natureza. Por isso, os pátios podem ser divididos em “cantos” ou zonas que estimulem diferentes tipos de convivências e brincadeiras. Espaço para jogos tranquilos como os jogos imitativos, de manipulação e construção, espaço para jogos de movimento e, se possível, espaço para o mistério – pedras grandes, bosquinho, fontes, esconderijos – dos jogos de aventura e imaginação (BRASIL, 2009, p.94).

Apesar de encontramos um novo documento que, em alguma medida, nos apresenta uma possibilidade de trabalhar a relação entre criança e natureza, podemos observar que a abordagem pretendida acontece, novamente, pela via da sensibilização, contemplação, romantização da natureza, sem quaisquer problematizações da forma de vida que vivemos e encontramos em nossa sociedade, tampouco nossa relação com o ambiente. O processo é individualizado, uma vez que centraliza a ação da mudança, por via da contemplação, no indivíduo. O objetivo é que a criança tenha o direito de contato com a natureza garantido, sem permitir que essa tenha acesso a realidade em que nos encontramos, inviabilizando a oportunidade de conhecer, participar e questionar o mundo e as relações que vivemos.

Findada a primeira década do século XXI, temos em 2013 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que traz em seu texto a necessidade e a importância de se trabalhar a educação ambiental em todos os níveis de ensino, acatando assim a Lei nº 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O texto apresenta a trajetória da educação ambiental em nível nacional e internacional, apontando as lutas e avanços no que tange a discussão em torno dessa educação. O documento enfatiza a necessidade de um desenvolvimento sustentável, cujo foco principal deve ser a sustentabilidade. Nesse aspecto a educação para a sustentabilidade permitiria/permitirá uma qualidade de vida melhor. Em determinados trechos há o reconhecimento do aprofundamento das desigualdades sociais provocadas pela devastação sobre a natureza, no entanto a saída estaria na sustentabilidade, no equilíbrio. Entretanto, não há uma problematização e um interesse real em combater as causas dessa desigualdade, pois não se questiona qual seria a raiz do problema. Há ainda uma crítica à romantização da educação ambiental pelas escolas, no sentido de encará-la em seu aspecto *natural*, em uma perspectiva conservacionista; para tanto, e em contrapartida, apontam uma educação ambiental mais comportamentalista, em que devemos pensar nossas ações sobre a natureza, para que a possamos preservar para as gerações presentes e as futuras.

O texto das DCNs de 2013 é extenso, tendo um capítulo exclusivo para cada etapa da educação básica e não apenas, dedica-se também a outros diversos temas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Dedicando-se a leitura do capítulo que trata especificamente da educação infantil encontramos apenas uma vez o termo educação ambiental; em contrapartida ele aparece 2 vezes no ensino fundamental e 12 vezes no ensino médio, tendo esse último um subtópico voltado especificamente para tratar da educação ambiental, denominado “Sustentabilidade ambiental como meta universal”.

Analisando o documento observamos que, apesar de sugerir e apontar como importante a educação ambiental em todos os níveis da educação básica, a educação ambiental é “valorizada” e enfatizada apenas no ensino médio, não aparecendo com tanta importância nas outras etapas, menos ainda na educação infantil. É importante ainda dizer que a educação ambiental que aparece no capítulo destinado para a educação infantil é apenas uma menção a um dos participantes que contribuiu para a elaboração e revisão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo esses participantes do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília (BRASIL, 2013, p. 83).

Uma proposta de educação ambiental que visa a sustentabilidade, no sentido que prioriza um desenvolvimento sustentável, é um perspectiva muito problemática para a educação ambiental crítica que defendemos para a educação infantil, pois não busca uma mudança no modo de produção da vida nessa sociedade, é uma forma de poder continuar produzindo, e portanto alimentando e gerando a necessidade do consumo, transferindo ao indivíduo a responsabilidade de cuidar e preservar o ambiente, sem problematizar o modo de produção capitalista como determinante da exploração do ser humano sobre a natureza e do ser humano sobre o outro ser humano. Como denuncia Agudo (2017, p. 91), “é importante destacar que o padrão de produção e consumo do sistema capitalista se pauta na tendência de aumentar a produção e o consumo, diminuindo os gastos neste processo, com o intuito de obter um lucro cada vez maior e manter a dinâmica mercadológica”, ou seja, não é possível manter o desenvolvimento no sistema capitalista com o discurso de sustentabilidade, que sequer questiona o modo de produção da vida no capitalismo, pois o mesmo não se sustenta, uma vez que o objetivo é o lucro, e para se obter lucro é preciso produzir cada vez mais para o consumo.

Já no ano de 2014 temos o novo PNE, que estabeleceu estratégias, objetivos e metas a serem cumpridas pela educação básica entre os anos de 2014 a 2024. O plano estabelece 20 metas, dentre elas a universalização e ampliação do atendimento na educação infantil. O documento não faz nenhuma menção sobre a educação ambiental, em nenhum dos níveis do ensino escolar.

Em julho de 2015 temos a divulgação preliminar do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem como objetivo orientar, guiar, nortear os currículos de todas as escolas brasileiras, sejam elas de caráter público ou privada. A base, apesar da divulgação como um processo democrático, pois esteve aberta à sociedade brasileira para críticas e sugestões, se mostrou à favor dos interesses empresariais, uma vez que teve em seu bojo articulações e interesses ligados a vários setores da classe dominante, como a:

Fundação Itaú⁶, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, [esses] são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 114).

Não iremos nos deter a essa discussão, dado que o objetivo de interpretação do documento que aqui discutimos é voltado para a análise da educação ambiental na educação infantil, no entanto entendemos ser importante pontuar e demarcar a que setor melhor se adequa a BNCC, visto que o documento viabiliza a concretização de várias parcerias público privadas, abrindo enormes brechas para que a educação ambiental seja implementada a partir de organismos, instituições e associações externas ao currículo da educação escolar. Isso traz enormes prejuízos para a perspectiva curricular que defendemos para educação infantil, pois além de secundarizar o trabalho educativo voltado para a inserção de uma concepção de mundo que se pautava pela educação ambiental crítica por meio do processo de ensino e aprendizagem, abre precedente para que empresas privadas, indivíduos externos com “notório saber” e organizações de interesse escusos à plena humanização da relação entre natureza e sociedade, sejam inseridos como conteúdos formativos das subjetividades dos alunos.

Contudo, no documento disponibilizado em 2015, não temos referência ao ensino da educação ambiental, não obstante encontramos um indicativo para tal. No texto, nos deparamos com o termo sustentabilidade, anunciando a necessidade de se ter uma sociedade mais consciente com relação a natureza. Finalmente em 2016, tivemos a segunda versão da BNCC, disponibilizada no mês de abril. Nesse segundo documento a educação ambiental faz parte do projeto, estando presente dentro de alguns capítulos.

Se compararmos o discurso da concepção de educação ambiental descrita no texto da base em 2016 com o a concepção apresentada nos documentos que iniciaram com a publicação dos PCNs em 1997, observamos que com o decorrer dos anos foi sendo incorporado um tom mais crítico, mais problematizador, chegando a apresentar indagações relativas aos aspectos de produção e consumo e suas relações; inclusive apontando para a superação das desigualdades sociais ocasionadas pelo sistema que vivemos, sem tocar na questão do modo de produção da vida no capitalismo. No entanto, apesar disso, essas instruções se restringem ao

⁶ Para melhor compreender essa discussão, sugerimos a leitura de MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, 2017. E também: SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – revista de educação*. Universidade federal fluminense, n. 4, p. 54-84, 2016.

ensino fundamental e ao ensino médio, enquanto que na educação infantil a ação e o trabalho se resumem a curiosidade das crianças em conhecerem os fenômenos da natureza, portanto as questões relativas a esse tema são bastante simplificadas, tratando de questões de preservação da natureza, conhecer a natureza, relatar as observações feitas sobre os animais e outras coisas/pessoas/seres/materiais que componham o espaço.

Como forma de sintetizar e sistematizar os dados expostos até aqui, apresentaremos abaixo um quadro síntese dos documentos analisados nesse tópico. Nele iremos expor ano, nome e natureza do documento, além de apontar se o documento em questão apresenta propostas referentes aos conteúdos da educação ambiental para a educação infantil e, caso o documento apresente alguma proposta, indicamos se a perspectiva adotada pelo referido documento situasse sob uma perspectiva crítica ou não. Vejamos:

Ano do documento	Nome do documento	Natureza do documento	Conteúdo de Educação Ambiental para a educação infantil	Perspectiva crítica
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	Documento oficial	Não	_____
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNs	Documento oficial, de caráter mandatório	Não	_____
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	Documento oficial	Sim	Não
2001	Plano Nacional de Educação – PNE	Lei N° 10.172/2001	Não	_____
2003	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (proposta preliminar)	Documento oficial	Não	_____
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil	Documento oficial	Não	_____
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (versão final)	Documento oficial	Não	_____

2009	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNs (altera as diretrizes de 1998)	Documento oficial, caráter mandatório	Não	_____
2009	Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares	Documento elaborado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sim	Não
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Documento oficial	Não	_____
2014	Plano Nacional de Educação – PNE	Lei N° 13.005/2014	Não	_____
2015	Base Nacional Comum Curricular – BNCC (primeira versão)	Documento oficial	Não	_____
2016	Base Nacional Comum Curricular – BNCC (segunda versão)	Documento oficial	Sim	Não

Quadro 1 - Síntese dos documentos apresentados no tópico 1.3

Chegado ao fim do período proposto para análise, que percorre o período de 1996 à 2016, percebemos que educação infantil, embora integrante e primeira etapa da educação básica, ainda é pouco encarada como educação escolar e, por assim ser, deixa de abordar conteúdos essenciais para que a criança se aproprie em seu desenvolvimento infantil de novas formas de compreender a relação entre natureza e sociedade, fato que impõe a necessidade de considerar no currículo da educação escolar infantil a inserção dos conteúdos da educação ambiental crítica de forma clara e sistematizada. Embora ambas tenham caráter obrigatório, são pouco contempladas como integrantes e parte fundamental uma da outra para uma formação plena do ser em desenvolvimento.

1.4 As relações de disputa em torno do currículo da educação infantil

Pelo anunciado dos tópicos anteriores, pudemos observar que a educação infantil não é encarada como escola, como sendo um ambiente de ensino e aprendizagem sistematizados e providos de intencionalidade. Notamos que essa importante etapa da educação básica é, por vezes, desconsiderada dentro de uma perspectiva e estrutura curricular, deixando de valorizar os conhecimentos e conceitos científicos. Identificamos na ideia defendida de que:

A instituição de educação infantil não deve adotar um modelo de escola. Um lugar para brincar não pode ter espaços imobilizadores, padronizados, devem ser coletivos e compartilhar com as famílias a tarefa de cuidar e educar crianças ativas e que têm ritmo próprio (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 37)

A defesa de uma educação infantil em que o ambiente escolar não seja uma característica, onde a criança é livre, autônoma, “respeitada”, em que ela se desenvolve a seu modo e tempo, parecendo que existe uma cultura infantil independente da cultura humana em geral pode, em sua aparência, parecer ter algum sentido em um primeiro momento, quando pensamos no desrespeito às crianças em diversas esferas da vida em sociedade. Contudo, “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ARCE, 2012, pp. 145-146).

À vista disso, a pedagogia histórico-crítica não compartilha dessa visão sobre a educação infantil, antes a compreende como parte importante da educação básica, devendo, portanto, ter seu ensino qualificado, entendendo que desde a mais tenra idade se é possível trabalhar os chamados “conteúdos escolares”. As crianças menores de 6 anos de idade devem, também, ter assegurado o seu pleno desenvolvimento, sua formação integral e não unilateral. Por assim considerar, a educação infantil

(...) comporta, sim, um currículo. Não no sentido de “grade” de matérias, mas como *conjunto de atividades nucleares*, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam (SAVIANI, N., 2012, pp. 72-73, grifos da autora).

Precisamos ter em mente que o currículo é também poder, portanto pode e tem tornado-se uma ferramenta de domínio, pois, como sabemos, não existe conhecimento desinteressado (SAVIANI, D., 2013, p. 8). Levando isso em consideração e tendo conhecimento que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais precisamos garantir que o domínio do conhecimento também pertença a classe trabalhadora. “O papel da escola implica fazer com que os dominados se apropriem daquilo que os dominantes usam para subjugar-los” (MALANCHEN, 2016, p. 167).

As pedagogias do “aprender a aprender”, conforme Lavoura e Martins, L. (2017), são expressões da decadência ideológica da burguesia, que valoriza a prática imediata e espontânea como processo construtor de conhecimento, “concebendo a escola como espaço de

compartilhamento e troca de crenças culturais e de saberes locais, cotidianos e populares” (LAVOURA; MARTINS, L., 2017, p. 534). Uma educação que defende e valoriza um desenvolvimento natural da criança, que acredita que basta lhe fornecer alguns elementos necessários para que essa se desenvolva, está fadada ao fracasso. Arce (2013) defende que a intencionalidade na educação infantil é fundamental, para que não geremos ainda mais desigualdades.

E esta intencionalidade tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizermos destes mitos [que a intencionalidade, portanto o ensino, se limita a aula expositiva], mas principalmente se nos desfizermos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com os objetos e, a outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando e precarizando o trabalho do professor, da professora de Educação Infantil (ARCE, 2013, p. 11, acréscimo nosso).

As pedagogias vigentes ao contemplarem o conhecimento tácito, cotidiano, prezando as vontades das crianças, como se essas tivessem pleno poder e competência de saber o que lhes é o mais adequado, negam a elas o saber objetivo, o conhecimento produzido humana e historicamente. Por esse motivo a escola de educação infantil não tem cumprido com o papel que lhe foi atribuído, ou deveria ter sido, tonando-se uma extensão das famílias, muitas vezes, até mesmo, se confundido com essa. De acordo com Saviani, D. (2013), a escola deve apresentar à criança aquilo que ainda não é de seu conhecimento, tem o dever de aguçar novas descobertas, ensinar o desconhecido, devemos, parafraseando o autor, “apresentar não a face visível da lua, mas sim a oculta”. Com isso o autor nos apresenta qual o real papel da escola: cabe a ela ensinar aquilo que não se sabe, que foge da cotidianidade, aquilo que não é visto de imediato, está oculto aos olhos, mas ao estar oculto não significa que não exista, antes pelo contrário, existe e se faz necessário que se torne de conhecimento a sua existência.

Assim sendo, ao descaracterizarmos a instrução como educação, o ensinar como um ato que não necessariamente promove desenvolvimento na criança, podemos cometer o equívoco de colocarmos essa criança como um ser passivo diante do conhecimento. Gramsci afirmou (1982, p. 131)

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções

abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista.

Uma educação crítica, sistematizada, com saberes escolares, ou seja, currículo (MALANCHEN, 2016), não retira da criança a sua infância, não ignora sua atividade, não lhes rouba sua criatividade, antes precisamos compreender que o ato de ensinar é revolucionário, pois esse traz a chance da superação da desigualdade entre as classes sociais. O professor não é o vilão, apenas precisamos trazer à luz o entendimento de que são necessárias mediações intencionais nas atividades e brincadeiras das crianças, ao intervir o adulto não atrapalha, mas possibilita sua apropriação ao máximo.

Contrariamente ao que vem sendo defendido na área, pensar que tipo de conhecimento deve ser priorizado nessa etapa não significa “tirar das crianças” o seu direito à infância quando o professor intervém ou direciona as atividades pedagógicas no contexto da educação infantil (AZEVEDO; PRADO, 2012, p. 34)

Ainda nessa perspectiva, Martins, L. argumenta:

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento (MARTINS, L. 2016, p. 30).

Na ausência destas práticas, a escola tem sido descaracterizada, deixando de lado sua real função e papel a ser desenvolvido nessa sociedade. As instituições escolares, sobretudo a educação infantil, objeto de estudo desse trabalho, tem tido seu espaço disputado por outras áreas, dessa maneira de “espaço destinado a atender ao interesse da classe trabalhadora, isso é, o acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas” (MALANCHEN, 2016, p. 174).

Temos observado que os conteúdos escolares têm sido frequentemente acusados de serem coisas mortas, do passado, distante da realidade dos alunos (DUARTE, 2016). Assumir a defesa de que os conteúdos escolares são coisa do passado, sem ligação com o presente, é também assumir que somos fruto do acaso, sem estabelecer relação entre esse ou aquele, como

se fossem coisas desconexas. Essa atitude, no entanto, não condiz com a realidade, uma vez que somos frutos das sociedades passadas e as futuras serão frutos das de hoje. Portanto, a defesa de um ensino sistematizado, elaborado, é de extrema importância para a formação da criança pequena, da educação infantil, pois assim estaremos assumindo a responsabilidade de formarmos sujeitos omnilaterais⁷, reconhecendo que esse não é um ser inerte ao que acontece ao seu redor, pois “não existe uma cultura infantil apartada da cultura humana em geral” (LAZARETTI, 2013, p. 143).

Por conseguinte, adotamos a postura, diante da realidade, de disputar e lutar por uma escola que atenda as demandas da classe trabalhadora, que esteja a serviço dessa, buscando superar o modo de produção capitalista, modo esse que nos apresenta a desigualdade social como algo natural e que deveria ser vencida através da meritocracia, pelo esforço individual, negando o ser sócio-histórico que somos.

Conforme o exposto, entendemos que a educação infantil é parte fundamental da educação básica e defendemos a sistematização dos conteúdos escolares para essa fase do desenvolvimento infantil, trabalhando com o conjunto dos conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos. A criança é ser participante dessa sociedade e por isso mesmo tem o direito de conhecê-la, compreendê-la; nesse sentido cabe a escola propiciar a chance dessa criança tornar-se um cidadão conhecedor das contradições que perpassam a vida social, podendo então contribuir para um novo despertar.

Cabe aqui dizer, no entanto, que nossa defesa pelo ensino não desconsidera a periodização do desenvolvimento da criança, tão menos suas possibilidades sociocognitivo, ao contrário, compreendemos ser necessário o conhecimento, por parte da professora/professor, de quem é a criança, o sujeito destinatário do ensino, bem como a forma e o conteúdo que serão trabalhados. Um ensino significativo somente será possível se considerarmos esses fatores.

É nesse sentido que entendemos ser imprescindível que ensinemos às crianças a relação do presente com o passado, para que saibam que não somos fruto do acaso, ignorando e/ou até mesmo desprezando a história das mulheres e dos homens que por aqui passaram; para que não julguem banais os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Entender essa relação é também compreender que as ações do hoje e agora refletirão na sociedade futura. Somos seres sociais e históricos e isso precisa ser ensinado desde a mais tenra idade.

⁷ Formação oposta a unilateral, que preza mais por um desenvolvimento que outro, desta maneira, formar sujeitos omnilaterais implica propiciar uma formação do ser em suas múltiplas dimensões, inclusive sua consciência de classe.

CAPÍTULO 2: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 Inserção dos conceitos científicos na escola

No capítulo anterior, pudemos conhecer parte do processo histórico tanto da educação infantil quanto da educação ambiental no Brasil, e então analisar a presença ou a inexistência de compromisso com o conhecimento científico para crianças pequenas, em especial a ausência do conteúdo que trata da relação entre natureza e sociedade. A ausência de um planejamento prévio, com conteúdos e conceitos respaldados na ciência, apresentou-se como uma prática comum nessa etapa da educação básica. A discussão apresentada nos permite afirmar que toda a história da educação infantil e da educação ambiental crítica aponta para uma despreocupação do ensino no currículo escolar.

Essa ausência está relacionada a uma concepção de educação que se apresenta como hegemônica para a educação infantil, alegando que, como já vimos, a criança se desenvolveria naturalmente, de forma espontânea. Nesse sentido, a interferência do adulto se mostraria prejudicial ao seu desenvolvimento, caberia ao professor acompanhar e oferecer condições adequadas e necessárias aos alunos para que esses pudessem se *autoguiar*. A visão romantizada sobre a infância, sobre a ideia de que esses são seres puros frente a uma sociedade corrompida, torna o professor refém de uma infância fetichizada (ARCE, 2012, p. 142).

A busca e a defesa em manter a *pureza* da criança limita, e até mesmo impossibilita, o desenvolvimento da criança na educação infantil por meio da socialização pelo acesso ao conhecimento produzido historicamente e humanamente ao longo da história da humanidade, negando a ela a chance de se apropriar também de sua própria história, uma vez que ela é um ser integrante e participante da sociedade que se apresenta, sociedade essa oriunda das sociedades passadas.

Ao que nos parece, o currículo escolar se apresenta organizado a partir de uma concepção anti-escolar, que preza pela espontaneidade da criança, reconhecendo-a como um ser que, *a priori*, carregaria consigo todos os atributos necessários para que se desenvolvesse naturalmente. Essa constatação é muito importante para nossa pesquisa: um planejamento prévio das atividades pedagógicas não faz sentido para uma educação que *não se deve ser*

ensinada, uma vez que seria a criança quem autodeterminaria o que, como, quando e o tempo que levaria para aprender. Caberia ao professor acompanhar a criança, sem intervir de maneira desnecessária.

Para as teorias pedagógicas defensoras da naturalização do desenvolvimento infantil, a educação infantil deveria ser um espaço capaz de acolher as crianças em suas múltiplas habilidades e inteligências, propiciando um espaço lúdico e prazeroso, *conservando* a prática cotidiana das crianças e professores, pois essas práticas teriam mais valor e significado que qualquer livro (ARCE, 2012).

Notamos, nessa perspectiva, que o termo *ensinar*, na educação infantil, tornou-se sinônimo de adultização, de privar a criança de ser criança, roubar-lhes a infância negando o direito de ser e se expressar. *Demonizou-se* o termo e, portanto, abolir a palavra *ensino* poderia significar dar a possibilidade de a criança continuar sendo quem ela é, desenvolvendo-se a seu tempo e modo. Dessa maneira, caberia aqui uma *professora sensível, carinhosa*, que acolhesse e reconhecesse a necessidade de seus alunos, ou seja: caberia à *professora acompanhar* as crianças. Arce (2016) nos mostra qual o entendimento que está relacionado ao processo de aprendizagem das crianças pequenas nessa perspectiva, assinalando que:

No interior das escolas brasileiras ainda encontramos o entendimento de que o processo de aprendizagem é algo individual intimamente ligado a questões *maturacionais*. Esse entendimento advém do discurso presente nas abordagens *cognitivas, evolucionistas da psicologia*. Essa visão acaba por paralisar o professor, pois, já que a aprendizagem é fruto de um ato de construção *individualizado* atrelado a processos biológicos não cabe falar em ensino, mas em favorecer, auxiliar, acompanhar esse processo (ARCE, 2016, p. 99 – grifos nossos).

Contrariando essa perspectiva, defendemos uma escola de educação infantil que ensine e que baseie seus ensinamentos nos conhecimentos científicos; que o professor trabalhe com conceitos e desenvolva nas crianças um pensamento científico. Entendemos o ato de ensinar como um ato revolucionário e que proporciona à criança pequena possibilidades de desenvolver-se de forma integral. Compreendemos que a criança

Precisa da presença ativa e intencional do adulto como parceiro e guia para estimulá-la, ensiná-la a realizar descobertas; para provocar a revolução que é o desenvolvimento. Revolução esta que não se concretiza sem o processo de educação, ou seja, sem o ato de transmitir intencionalmente às crianças a gama de conhecimentos que acumulamos em nossa existência humana (HAI, 2020, p. 41).

Nossa defesa parte do entendimento que sem a intervenção intencional do adulto a criança não será capaz de alcançar e se apropriar de todas as funções que um objeto pode lhe proporcionar, tão menos compreender os conceitos contidos por trás dos fenômenos. Uma criança que manipula um objeto terá se apropriado com maior qualidade do objeto manipulado quando essa além de incorporar o sentido dele, a partir da interação com o adulto, também tiver condições de se apropriar de seu significado, através da linguagem oral, havendo, portanto, a nomeação do objeto. Assim, “sentido e significado ganham vida no objeto explorado (HAI, 2020, p. 52)”.

Hai (2020) nos mostra como a linguagem permite que a criança complexifique suas relações consigo e com o mundo, ampliando seu repertório e tornando mais completa a formação de conceitos. Nesse sentido entendemos a linguagem como “um instrumento de conhecimento (HAI, 2020 p. 54)”, uma vez que “os conceitos não existem sem a linguagem” (HAI, 2020, p. 54).

Como anunciado na introdução de nossa pesquisa, sabemos que a linguagem acompanha de forma intensa o desenvolvimento da criança de três anos de idade, assim sendo devemos nos ocupar em explorar essa dimensão, provocando-a ao desenvolvimento de suas máximas possibilidades. Isso não significa ultrapassar os limites da criança, no entanto, devemos ter em mente que:

O ensino deve levar em conta, sim, o nível de desenvolvimento, mas seu horizonte deve ser sempre aquilo que a criança ainda não é capaz de realizar sem ajuda dos adultos, ou seja, o novo, o que a desafia. Contudo, esse novo não está posto no presente, ele precisa ser provocado e tal provocar não deve ocorrer com a proposta de atividades impossíveis de serem realizadas pela criança em sua atual condição. (...) Esse novo é o próximo passo possível no seu desenvolvimento a instigar a curiosidade e a vontade de explorar o mundo presentes na criança (HAI, 2020, p. 49).

Diante das evidências, podemos inferir que a qualidade do desenvolvimento da criança está atrelada a qualidade de ensino a que essa criança tem acesso. Ampliar o repertório da criança significa proporcionar-lhe a oportunidade de relação com o mundo e esse processo é realizado através da exploração e apropriação dos objetos e da linguagem oral. Na medida em que a criança se apropria do seu entorno seu interesse pelo mundo e pelas atividades dos adultos se expande. Pensando assim, entendemos que quanto mais diversificado forem os trabalhos realizados com a criança maior será a possibilidade dela de dominar a linguagem utilizada pelos adultos.

A criança pequena é um ser em pleno desenvolvimento e que se interessa pelo que está acontecendo ao seu redor, tudo quer pegar, morder, sentir, contudo, essas ações isoladas,

sem que haja intervenções do adulto não resultará em uma apropriação completa do objeto explorado. É bem verdade que é preciso permitir que a criança realize todas essas ações antes de intervir, para que ela possa sanar parte de sua curiosidade, porém, ela não ultrapassará o seu desejo, pois não sabe que por trás de suas ações há mais para ser descoberto.

A intervenção realizada pelo professor não necessariamente virá carregada de explicações abstratas e distantes do entendimento da criança, mas poderá vir através de questionamentos, que ajude a criança a elaborar hipóteses, explorar o objetos de outras maneiras e com outro olhar, esses questionamentos, intencionais, e elaborações subsidiarão a formação de conceitos mais tarde (HAI, 2020).

Estamos de acordo com Arce quando ela afirma que “o papel do professor e da linguagem deve ser o de ampliar, enriquecer e dirigir a gama de experiências da criança e projetar caminhos para elaboração e assimilação de novos conhecimentos e não poupá-los e limitá-los” (ARCE, 2020, p. 95).

Evidenciando e considerando as questões apresentados acima é que convocamos e sustentamos a defesa de um *planejamento escolar* intencional por parte da professora da educação infantil, levando em consideração a quem se ensina e em quais condições, somente assim o desenvolvimento da criança menor de cinco anos poderá ser assegurado em sua plenitude.

Por conseguinte e diante do exposto, advogamos em favor de um currículo escolar para a educação infantil regulado pelos conhecimentos científicos, que olhe para a criança pequena e a enxergue em suas potencialidades e possibilidades, compreendendo-a como sujeito histórico e de direitos e que assim sendo deve ter acesso desde a mais tenra idade aos conteúdos escolares, respeitando suas características, demandas e peculiaridades, “pois os conhecimentos científicos, por serem uma construção humana, não podem ser transmitidos pela hereditariedade genética, ou mesmo adquiridos conforme a criança cresce apenas estando no mundo, necessitam ser **ensinados** (...)” (HAI, 2020, p. 104).

A educação infantil faz parte do sistema básico de educação. Ora, assim sendo, deve sujeitar-se aos conhecimentos científicos, viabilizados através da educação escolar que tem o *ensino* como seu principal campo (SAVIANI, N. 2012, p. 61). Entendemos que:

O ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o conhecimento científico. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos (SAVIANI, N. 2012, p. 62).

Sendo assim:

O domínio do conhecimento científico torna-se uma *necessidade* que a educação escolar não pode ignorar. A importância do ensino da ciência consiste, ao mesmo tempo, em elevar o *nível de pensamento* dos estudantes e em permitir-lhes o conhecimento da realidade, o que é indispensável para que as jovens gerações não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, e sobretudo, saibam nele *atuar e transformá-lo* (SAVIANI, N. 2012, pp. 62-63 - grifos nossos).

É com base na discussão guiada pela psicologia histórico-cultural que acreditamos e entendemos que uma educação escolar alicerçada no ensino dos conhecimentos científicos apresenta novas possibilidades de desenvolvimento à criança, ressignificando sua aprendizagem, requalificando seu psiquismo (MARTINS, L., 2015b).

Em relação ao ensino de conceitos científicos Vygotski (2001, p. 181) afirmou:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos *conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros*, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora [...] Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece legitimidade (grifo nosso) (*apud* MARTINS, L., 2015b, p. 279).

No trecho citado acima, Vigotski se refere especificamente à idade escolar, contudo, ainda assim, podemos usá-lo também para pensar no desenvolvimento dos conceitos científicos à idade pré-escolar. O ensino dos conceitos verdadeiros, como denominado pelo autor, é indispensável à formação da criança pequena, uma vez que a formação é um processo lento e gradual. Para tanto, a forma e o conteúdo devem ser abordados de maneiras diferentes em cada uma dessas etapas, respeitando o desenvolvimento sociocognitivo das crianças envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacarmos que ao defendermos os conceitos científicos não estamos desprezando os conhecimentos e conceitos espontâneos, pois os conceitos não científicos estão presentes no cotidiano e, especialmente na fase inicial de desenvolvimento do ser humano, eles aparecem como valores presentes no cotidiano da criança em desenvolvimento. Na medida em que a criança se desenvolve, ela possui uma prática social permeada de socialização empiricamente tácita e, nesse contexto, a educação escolar possibilita a incorporação, por superação, “(...) em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento” (MARTINS, L., 2015b, p. 224).

Ainda nesse sentido entendemos que:

O ensino de um conceito nessa faixa etária [três a cinco anos] deve basear-se no cotidiano da criança e o professor deve dirigir seu olhar no sentido de possibilitar a ela a compreensão dos fenômenos observáveis, transformando os conhecimentos (conceitos) elementares em conhecimentos mais elaborados (HAI, 2020, p. 88)

Não ignoramos o cotidiano e os conhecimentos espontâneos, contudo, é preciso cuidado para que não se “apriose” a criança às suas experiências, correndo o risco de limitar o processo de sua aprendizagem. Concordamos com Santos (2005, p. 60, *apud*, HAI, 2020, p. 90) que restringir-se ao cotidiano é “limitar-se ao território do eu, é direcionar a escola para satisfazer necessidades básicas e não usá-la como instrumento de enriquecimento e superação desse cotidiano quase sempre alienado e sincrético”.

Reafirmamos, portanto, que entendemos que os conceitos espontâneos, os conteúdos cotidianos, são relevantes, pois a vivência, experiência e interesses das crianças são necessários para que se gere motivos e relação com a aprendizagem, porém ter como ponto de partida o conhecimento infantil, sua realidade imediata, não pode significar manter-se preso a sua própria sorte. Nesse sentido, reconhecemos que os conhecimentos espontâneos devem ser superados pelos científicos. Apoiados na psicologia histórico-cultural, inferimos que:

[...] o professor não pode ficar refém dos desejos, interesses e necessidades imediatos trazidos pela criança, sob pena de empobrecimento da experiência escolar. Mas ao mesmo tempo, o desejo, o interesse, a necessidade são elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem é um fenômeno que envolve o sujeito como um todo, ou seja, um processo afetivo-cognitivo, que mobiliza processos intelectivos em unidade com emoções e sentimentos. Trata-se, então, de instigar o desejo, provocar o interesse, produzir a necessidade pelo novo (PASQUALINI, 2016b, p. 65)

Ainda nessa perspectiva, compreendemos que “se, do ponto de partida os domínios cotidianos são relevantes, devem resultar superados no ponto de chegada” (MARTINS, L., 2015b, p. 285), pois:

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele tem de haver superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, a nosso ver, as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 1984, p.73). (MARTINS, L., 2015b, p. 295).

Baseados em Martins, L. (2016), compreendemos que aprendizagem e ensino são diferentes e que, portanto, ocorrem de formas diferentes, sendo a aprendizagem da síntese para a síntese e o ensino da síntese para a síntese. Pensamento sincrético é o pensamento desordenado, sem lógica, já o pensamento por síntese tem por base a superação da síntese, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Sob essa ótica, cabe à professora da educação infantil traçar o caminho da aprendizagem, através do planejamento de ensino/aula, transformando o conhecimento científico em conhecimento e conteúdo escolar, auxiliando a criança no processo de apropriação desse conteúdo. É dever da professora tornar esse conhecimento acessível, simplificando-o, contudo, o que pudemos observar até o presente momento foi o exato oposto, ao invés da simplificação para o acesso há o empobrecimento do conhecimento, quando não o seu completo apagamento. É importante destacarmos que simplificar aqui, para nós, significa tornar possível a comunicação, pensando o como e a forma que serão abordados os conteúdos a serem trabalhados. Simplificar não significa esvaziar os conteúdos escolares dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, Dandolini e Arce (2010), denunciam o caráter neoliberal na formação das professoras da educação infantil no Brasil, caráter esse que se posiciona em favor de uma formação voltada para a prática, distante dos conhecimentos científicos, voltado para um esvaziamento da qualidade na formação, uma vez que o que mais importa é ter “jeito” para lidar com as crianças, as autoras destacam que “as tendências que vem se consolidando na formação dos professores trazem alguns destaques, em especial, a secundarização dos

conhecimentos, a predominância da epistemologia da prática, o desenvolvimento das competências” (idem, p.58). Essa defesa ocorre, de acordo com Martins, L. (2015a, p. 20):

[...] por diferentes estratégias, tais como a afirmação de que não é só por meio da escola que se ensina e que se aprende, pela apologia do saber experiencial, pelo primado do conhecimento que a vida proporciona etc., ratifica-se a cotidianidade do contexto escolar, a ter como cruel consequência (não considerada por essas “novas teorias”!) o “analfabetismo histórico, político e conceitual” (MANACORDA, 1989, p. 359).

Assumir a perspectiva anunciada acima significa esvaziar e acabar com o papel da escola e da professora da educação infantil, relegando essa instituição a um espaço comum. A crítica de que a educação infantil deve distanciar-se do “modelo escolar”, pois esse pode trazer prejuízos às crianças pequenas, omite qual o problema de fato, qual seja, a falta de identidade e clareza de qual seria o papel dessa instituição.

As inadequações observadas nas escolas de educação infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo escolar. Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém não escolar. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar (PASQUALINI; MARTINS, L. 2008, p. 72).

Contrariando essa perspectiva, onde a professora da educação infantil se apresentaria como uma facilitadora na aprendizagem, uma organizadora de espaços; onde essa instituição de ensino seria relegada a um espaço de socialização entre os pares, um espaço pura e simplesmente de brincar; tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica defendem e lutam para que essa etapa do ensino básico não seja negligenciada, não tenham suas funções sociais apagadas, mas que seja encarada como um espaço escolar de fato, com suas especificidades e necessidades. A defesa da educação infantil como escola não desconsidera que estamos tratando de crianças pequenas, antes entende que a criança da mais tenra idade tem direito ao acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e cabe a professora encontrar a melhor forma de transmitir aos seus alunos esses conhecimentos.

2.2 Compreendendo a importância da periodização à elaboração do currículo da educação infantil

Neste tópico nos propomos a discutir o currículo na educação infantil apoiados na discussão sobre periodização do desenvolvimento psíquico, buscando articulações com algumas especificidades da educação ambiental crítica, concebendo esse tema como essencial na formação do ser humano nesta etapa da educação escolar. Por compreender que a educação infantil, etapa da educação básica, é parte importante no processo escolar, defenderemos aqui um currículo elaborado, sistematizado, que tem como objetivo a promoção do conhecimento, não qualquer conhecimento, mas o que permita as máximas possibilidades do desenvolvimento do ser.

Para tanto, iremos nos apoiar na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que tem como base o materialismo histórico e dialético, para compreender os processos do desenvolvimento infantil e as forças promotoras das aprendizagens, que de forma alguma são espontâneas, ao contrário, ocorrem pela apropriação e na apropriação da cultura, sendo imprescindível a transmissão dos conhecimentos.

No que tange à educação ambiental, pretendemos elucidar a necessidade de um currículo que provoque o desenvolvimento da consciência da criança na direção da apropriação de conceitos científicos, conceitos esses que permitam uma interpretação crítica da relação entre a natureza e a sociedade, propiciando a ela a possibilidade de tornar-se um sujeito livre, compreendendo a sociedade em que vive para que possa nela atuar e então superá-la.

Com isso, passaremos a discutir a importância da periodização para se conceber a necessidade do trabalho com conhecimentos científicos no desenvolvimento da criança. O currículo da educação escolar, em especial o currículo da educação infantil, tem sido alvo de diversas discussões, dentre as quais a defesa por uma educação “livre”, que “respeite” a criança, permitindo que essa se desenvolva a “seu tempo” e de forma “natural”, que centralize a ação pedagógica nos interesses da criança; esse discurso faz parte da defesa das pedagogias vigentes, como expõem Azevedo e Prado (2012).

As autoras ainda nos apresentam como essas pedagogias da infância se contrapõem de maneira incisiva ao *modelo escolar*, apontando que esse modelo não considera as subjetividades das crianças e poderia até mesmo prejudicar o ser criança. Essas pedagogias, denominadas por Duarte (2011) de “aprender a aprender”, em determinada medida, dizem que o ato de ensinar retiraria da criança sua capacidade em tornar-se autônoma.

No livro intitulado “Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza”, programa financiado e lançado pelo Instituto Alana, a organizadora, ligada ao Criança e Natureza, aponta que:

Reconhecemos o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solidade e introspecção (BARROS, 2018, p.12).

Pouco mais adiante nos deparamos com a seguinte afirmação:

A presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança (BARROS, 2018, p.88).

Consideramos importante dizer que o Instituto Alana, que se auto intitula como sendo “uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver”, cuja missão se concentra em “descortinar questões sensíveis à criança e iluminar valores humanistas, conectados com a dimensão socioambiental, reconhecendo a potência de cada pessoa e das ações coletivas, co-criando e disseminando conteúdos capazes de construir imagens que inspirem um futuro melhor para todos”⁸, é idealizado, fundado e financiado por Ana Lucia de Mattos Barreto Villela e Alfredo Egydio Arruda Villela Filho, irmãos e dois dos principais herdeiros do Banco Itaú, banco esse com uma política exclusiva voltada a atender os interesses do agronegócio, mercado esse responsável por grande parte da degradação ambiental.

Além disso, o banco Itaú, em 2014, lançou e distribuiu uma agenda aos seus clientes em que o dia 31 de março foi anunciado como sendo o “Aniversário da revolução de 1964”, data essa que marca o início da ditadura militar no Brasil, através do golpe de 64. Esses apontamentos, necessários, nos fazem questionar: Qual o interesse de bancos, empresários, institutos, entre outros, em financiar determinados tipos de vertentes educacionais e as impulsionarem das mais variadas formas? Essas políticas desenvolvidas e educação defendida por esses grupos tem seus trabalhos direcionados às classes marginalizadas, crianças mais vulneráveis em diversas áreas da vida.

⁸ Informações retiradas do site: <https://alana.org.br/saiba-mais/>

Em um outro texto, disponibilizado também no site do Instituto Alana, escrito pela professora e pesquisadora Léa Tiriba (2010), que, apesar das críticas ao sistema capitalista, reconhecendo e denunciando mazelas do capitalismo sobre nossas vidas e a natureza, aceitou escrever o prefácio do livro acima citado e que, portanto, contribui para o impulsionamento de uma instituição que corrobora para a degradação socioambiental, indica que o modelo escolar vigente limitaria as possibilidades das crianças, pois as manteria presas nas salas de aula, ao invés de livres, em contato com a natureza, restringindo suas vivências e experiências. Segundo a autora:

Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu... que ensinamentos, que aprendizagens, que estados de espírito essas experiências propiciam? Todos sabemos o quanto fazem bem, nos tranquilizam, nos energizam. Entretanto, até bem pouco tempo, a ideia de trocas de energias entre corpos humanos e não humanos era identificada com teses esotéricas (TIRIBA, 2010, p.6).

Para a autora a escola deveria ser um lugar que garantisse a liberdade da criança, rompendo com as barreiras físicas e que assegurasse um desenvolvimento junta à natureza.

É necessário desconstruir a ideia e a realidade de uma vida-escolar-entreparedes porque não podemos correr o risco, no processo de democratização do acesso à escola, de estender a todos esse modelo nefasto, pois o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico. Assim, onde quer que esteja situada uma IEI [Instituições de Educação Infantil] – numa favela, no centro da cidade, à beira-mar, no cerrado, na floresta – será preciso ultrapassar os muros, desemparedar. Isso não é simples, porque estamos apegados à ideia de escola como local fechado, onde os conhecimentos são transmitidos dos livros ou da cabeça dos professores para a cabeça das crianças (TIRIBA, 2010, p.13, acréscimo nosso).

Devemos dizer que concordamos que a autonomia deva ser trabalhada na criança, porém discordamos quando é dito que a transmissão do conhecimento, o saber sistematizado, o ato de ensinar, atrapalham a criança em seu desenvolvimento, que o ato de aprender sozinhas é mais importante que a transmissão do conhecimento pelo professor (DUARTE, 2011). Em contraposição as propostas vigentes, do “aprender a aprender”, defenderemos aqui que antes de se pensar de fato o currículo é necessário que se conheça a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, compreendendo, portanto, como ocorre o desenvolvimento interno das crianças, e assim perguntamos: Seria possível pensar e elaborar um currículo sem conhecer como ocorrem as aproximações das crianças com o mundo natural e social?

Partindo do entendimento de que não há um caminho natural do desenvolvimento, tampouco um desenvolvimento universal, não é possível estabelecer critérios, criar e observar padronização de práticas, valores e aprendizagem nos sujeitos. Antes, a compreensão das condições histórico-sociais é necessária ao trabalho do professor. Precisamos conduzir-nos com base no que é visível para atingir o que está oculto, precisamos entender a criança para além daquilo que a nós se apresenta e por vezes é encarado ou projetado como verdade, é necessário partir do sintomático, do campo descritivo ao campo explicativo, o que necessariamente implica conhecer a realidade, a sociedade e o meio em que a criança está inserida.

Retomando a discussão que foi anunciada na introdução, temos que, de acordo com Vigotski, “Sin embargo, la verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta tras dichos indicios, aquello que los condiciona” (VYGOTSKI, 1996, p. 253). Essa assertiva impõe às professoras da educação infantil compreender o papel da ciência no currículo escolar, que neste caso, tem a função de explicar e não apenas descrever a realidade. Pode parecer óbvio para nós que defendemos um currículo pautado em conhecimentos científicos, mas nem sempre essa compreensão é entendida em suas múltiplas determinações quando estamos tratando do desenvolvimento das crianças.

Para compreender melhor essa tarefa complexa, recorreremos à Vigotski, que em seu texto: “*El problema de la edad – La crisis del siete años*”, (1996), expõe algumas teorias do desenvolvimento infantil. Ele nos apresenta estudiosos que se basearam em alguns princípios para elaborar suas teorias, no entanto, segundo o autor, o fato de nenhuma delas levar em consideração a dialética, o contraditório, caracteriza-se como um problema. Após explanar sobre ditas teorias ele as sintetiza em duas concepções do desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a primeira acredita que as capacidades dos indivíduos são inatas ao ser, não surge nada de novo, depende apenas da evolução do indivíduo, sendo o desenvolvimento caracterizado pelos reagrupamentos. Já para a segunda teoria, o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, por permanente formação e aparição do novo, não considerando as etapas anteriores. Nas palavras de Vigotski:

La primera está representada en las teorías de la evolución creadora, dirigida por el impulso autónomo interno, vital, de la personalidad que se orienta a un fin, que se aturodesarrolla, por la voluntad de la autoafirmación y el perfeccionamiento. En el segundo caso, el desarrollo se considera como un proceso que distingue por de la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal a medida que el niño se va desarrollando (1996, p. 254).

Para a psicologia histórico-cultural o desenvolvimento psíquico infantil não ocorre de maneira natural, espontânea, antes tem influência direta do meio que rodeia a criança, que introduz elementos culturais em sua vida, delineando assim formas de ser e estar nessa sociedade. O meio social tem papel importante na formação da criança que se desenvolve. Para além disso, no interior dessa teoria as fases do desenvolvimento se relacionam entre si, uma sendo condição para o surgimento da outra.

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural a periodização do desenvolvimento psíquico infantil é composta por três épocas, a saber: Primeira Infância; Infância e Adolescência. Cada uma dessas épocas é representada por três períodos: Primeiro ano de vida e primeira infância, períodos que compõem a primeira época; Idade pré-escolar e idade escolar, períodos que compõem a segunda época; Adolescência inicial e adolescência, períodos que compõem a terceira e última época. Vejamos o quadro abaixo:



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Quadro 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico: Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp, campus Bauru, 2012.

Na imagem acima podemos ainda observar que as épocas são compostas também por crises e atividades dominantes de cada período. Além disso, cada uma das épocas apresentam uma idade média, que não podem ser lidas como algo engessado, estático, sem

movimento. De acordo com Pasqualini (2013) não é a idade cronológica quem determina em que nível da periodização a criança está, uma vez que os conteúdos do desenvolvimento se alteram e se produzem historicamente, de acordo com o local ocupado pela criança nas relações sociais em que está inserida.

Deste modo, nos atentemos às idades do desenvolvimento, essas são marcadas por crises, mas não apenas. Durante o seu desenvolvimento a criança passa por mudanças, algumas mais visíveis que outras. As menos visíveis Vigotski denominou de idades estáveis, não por não serem significativas, mas por serem relativamente “tranquilas”, sem muito estranhamento, já as mudanças mais visíveis são características das idades críticas, que apresentam transformações bruscas, que causam desconforto e mudanças nas atitudes das crianças que parecem acontecer “de repente” (VYGOTSKI, 1996), aqui temos as crises do desenvolvimento.

Devemos entender que esses períodos críticos devem ser encarados como parte do processo do desenvolvimento da criança e não como um problema em si, conhecer esses períodos é fundamental para auxiliar a criança em seu processo de formação. Apoiados em Vigotski, precisamos compreender que durante as idades críticas pode tornar-se mais difícil trabalhar com as crianças, pois algumas poderão expressar situações conflituosas mais abertamente, o que significa dizer, por outro lado, que algumas crianças passarão por esse momento de forma relativamente tranquila. É por esse motivo que conhecer e compreender por quais motivos essas crises ocorrem facilita o trabalho da professora e também a passagem da criança por tais crises.

A reestruturação do psiquismo infantil ocorre durante a passagem de um período ao outro, justamente onde nos deparamos com as crises. As mudanças, anunciadas por esses períodos críticos, trazem saltos qualitativos na relação da criança com o mundo. Esses saltos qualitativos são resultados de acúmulos quantitativos que acontecem durante todo o período. Portanto, comportamentos que parecem ser “repentinos”, que acontecem “do nada”, “de repente”, são, na verdade, parte constitutiva de um processo gestacional, “conta gota”, onde entendemos que um período “gesta” o outro através de um processo dinâmico.

Posto isto, precisamos compreender que quando uma criança passa a falar, por exemplo, ela muda sua relação com as pessoas e o seu entorno, muda a qualidade da relação do indivíduo, esse é um salto significativo e qualitativo à criança e, assim como essa, tantas outras mudanças são importantes para esse ser em desenvolvimento; aprender a andar, aprender a ler, escrever e entre outras coisas. A criança, nesse sentido, passa a ocupar um novo lugar social no meio em que vive. Desta forma compreender como ocorrem tais processos é indispensável para

pensar um currículo que, de fato, se importa com a criança, com seu desenvolvimento e que à vista disso pense a possibilidade do vir a ser desse indivíduo.

Uma vez que passamos a entender que o desenvolvimento psíquico infantil está atrelado ao lugar social que a criança ocupa nas relações que vive, passamos também a compreender que conforme o seu desenvolvimento acontece ela passa a ocupar novos lugares nessas relações, sendo assim, as mudanças nas relações sociais alteram, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Portanto, entendemos que para compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico infantil é necessário conhecer o entorno da criança, contudo, também é necessário entender que não é o meio quem forma a criança sem que essa se relacione com ele. Vygotsky (1996) nos alerta e busca o tempo todo combater a ideia de que não existe o meio e a criança, precisamos ter em mente que a criança não é um organismo que simplesmente se adapta ao meio, mas sim que com ele interage, e é essa interação entre a criança e o meio que realmente importa. É uma relação, uma unidade que é indissociável.

Entendemos então que, se o desenvolvimento não é natural o que o explica é a atividade desenvolvida pelo ser. Conforme Pasqualini (2016a, pp. 67-68, grifo da autora) “é justamente a *atividade* humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento”. A cada nova idade uma nova atividade promove melhor seu desenvolvimento, aproximando cada vez mais a criança de sua humanidade.

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Leontiev, a partir da citação acima, nos mostra que dentre as atividades realizadas pelas crianças existe uma ordem hierárquica entre elas, umas produzem “mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade da criança em cada período de seu desenvolvimento” (PASQUALINI, 2016a, p. 70).

A essas atividades Leontiev (2001) deu o nome de atividades principais, guias ou dominantes por promoverem as neoformações, isto é, as formações qualitativamente novas no psiquismo infantil, que transformam a relação da criança com o mundo e consigo mesma, portanto, as neoformações são processos formativos. É fundamental dizer que uma atividade

não se torna principal pela quantidade em que se apresenta, mas pela qualidade que promove ao psiquismo (LEONTIEV, 2001).

É importante ressaltar que a atividade dominante desenvolvida dentro de um período gesta em si a atividade do próximo período, essas se apresentam como atividades ou linhas acessórias, atividades secundárias em um primeiro momento, mas que em uma dada altura passarão a ocupar o papel principal, e por sua vez o que era principal passará a ser suporte, terá agora um caráter subsidiário. É relevante dizer novamente que apesar da importância de se delimitar os períodos de desenvolvimento e o fato de existir uma média de idade para isso, esses não são bem definidos e, tampouco a média pode ser encarada como uma regra geral.

A luz do que foi dito, reafirmamos a necessidade de levar em conta que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar social que ele ocupa na sociedade, no seio familiar, de suas condições de vida. Por assim dizer é que não podemos afirmar que o desenvolvimento é natural, pré-determinado, uma vez que as condições de desenvolvimento não são iguais para os diferentes seres humanos. Não estamos aqui dizendo que é o meio quem forma a criança, mas sim que não existe o meio sem o indivíduo, nem o indivíduo sem o meio. Vejamos o que diz Leontiev

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 65).

Se é a *atividade* que desenvolve e qualifica o indivíduo, podemos inferir que é papel da escola pensar quais serão as *ações pedagógicas* trabalhadas com as crianças, desse modo se inclui a educação infantil, uma vez que essa compõe o sistema educacional brasileiro. Assim, cabe a ela ajudar e requalificar o desenvolvimento, promovendo as máximas possibilidades do vir a ser das crianças. Portanto, dominar a periodização do desenvolvimento psíquico infantil é fundamental para iniciar um projeto sobre como elaborar um currículo para a educação infantil, caso contrário iremos atribuir o desenvolvimento da criança a ela mesma, relegando seu desenvolvimento ao acaso, sem compreender quem é essa criança e qual a melhor maneira de ajudá-la alcançar êxito em sua formação. Ademais, relegar à criança o seu próprio desenvolvimento pode significar tanto exaltá-la por seu sucesso quanto condená-la por seus “fracassos”, ignorando dessa maneira os fatores sociais.

Consideramos oportuno e necessário pontuar, mais uma vez, que compreendemos a educação infantil como parte importante do sistema de ensino escolar, sendo também **escola** e não uma instituição assistencial, tão menos um apêndice do ensino fundamental. Ser criança implica considerar a formação de valores e precisamos firmar compromisso com elas, com seu pleno desenvolvimento, assim sendo, entendemos a necessidade de oferecer as melhores condições para que se formem. Isso diz respeito a que tipo de conhecimento será transmitido pela professora da educação infantil e que irá compor o tão “temido” currículo.

Devemos quebrar com os estereótipos que ainda rondam essa instituição escolar, precisamos enxergar para além de nossas crianças, precisamos descortinar aquilo que as formam e como as formam, quem são elas por trás daquilo que se apresenta, algo que, como vimos, denota enormes desafios a nós pedagogas, pois atuamos sobre o que não se pode ver: o psiquismo em pleno desenvolvimento.

À vista disso, podemos afirmar, de acordo com Azevedo e Prado (2012, p. 49) que, “portanto, a escola começa na educação infantil, e o ensino também. Essa ação de forma alguma limita a criatividade da criança ou as possibilidades de priorizar o lúdico no seu processo de ensino e aprendizagem”. Concomitantemente, compreendemos que os valores de uma educação ambiental crítica precisam ser inseridos como conteúdos a serem incorporados nas atividades desenvolvidas no trabalho educativo das pedagogas. Nesse sentido, estes valores devem ser considerados no processo de planejamento pedagógico em diálogo com um currículo pautado no ensino desenvolvente, cuja incorporação radica nos conteúdos que fornecerão base para as brincadeiras das crianças, elevando a qualidade de suas brincadeiras, que também dependerão daquilo que elas trazem como repertório, mas no sentido de promover a superação de valores consumistas, mercadológicos, romantizados, naturalizados em sua relação com o meio socioambiental.

É importante, portanto, considerar a inserção da educação ambiental crítica por meio de atividades que sejam submetidas a um planejamento pedagógico que considere o processo de apropriação de conteúdos em articulação com os *jogos protagonizados*, atividade dominante do período pré-escolar. Esse tipo de atividade apresenta formas de se apropriar valores que ainda não são de conhecimento da criança, além de possibilitar o questionamento e problematização daqueles valores que já lhes foram apresentados. Desta forma, o ensino desenvolvente pautado em conteúdos da educação ambiental crítica não exclui a brincadeira, antes ao contrário, a enriquece, propiciando novas possibilidades:

Isso significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não). Significa que o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será conquistado por meio dessa atividade dependem de suas *condições de vida e de educação*.

Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifo da autora).

Considerando, pois, que o acesso aos conhecimentos é condicionado pela luta de classes que ensejam as condições sociais de humanização, na medida em que a educação escolar seja garantida desde a tenra idade, temos a possibilidade de disponibilizar à classe marginalizada o acesso ao conhecimento pela socialização dos saberes científicos, filosóficos e artísticos. Diante dessa possibilidade, a periodização se coloca como um pressuposto importante para que a intervenção pedagógica de ensino garanta uma aprendizagem de valores, face à negligência da educação brasileira com a educação infantil no Brasil.

Como visto anteriormente, embora tenhamos alguns ganhos com a regulamentação da educação infantil a partir da LDB, observamos que esse feito trouxe em seu bojo a adoção de uma agenda oficial que se alinha aos pressupostos das agências de fomento ligadas à órgãos como a UNESCO, FMI e BIRD, consubstanciados na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990. Nessa conferência foram traçadas necessidades educativas básicas, tais como: os instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas) e os conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para “sobreviver, desenvolver as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (UNESCO, 1996, pp. 21-22).

Iniciado em 1993 e finalizado em 1996, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, se tornou o documento orientador de toda a educação para a América Latina, com exceção de Cuba, dando continuidade aos pressupostos que foram gestados em Jomtien, mas agora tomando forma e conteúdo de uma “pedagogia oficial”. Esse instrumento regulamentou o Projeto de Educação para Todos, postulando referências e diretrizes para a organização da política educacional brasileira. Conhecido como relatório Jacques Delors, esse instrumento de colonização educacional travestido de um tesouro educacional, traçou como objetivo os 4 pilares da educação: *Aprender a Conhecer, Aprender a*

Viver juntos, aprender a aprender, Aprender a fazer e Aprender a Ser. Fica evidente que todos os currículos da educação brasileira passaram a se orientar por esse lema como uma forma de inserir a população num projeto de formação minimalista, voltado para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência e disciplinando os valores e o comportamento dos seres humanos para sua “contribuição” – leia-se: exploração – no desenvolvimento pelo trabalho.

Por assim ser é que discordamos de uma educação que prioriza o saber espontâneo, que prioriza o lema “aprender a aprender”. Concordamos com Duarte quando esse diz

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2011, p. 9).

Observamos, desta forma, que existe um evidente alinhamento entre as políticas públicas para a educação ambiental, com um claro projeto de sustentabilidade consubstanciado nos marcos do neoliberalismo – apontado em discussão anterior -, e a pedagogia oficial consubstanciada pelo projeto educação para todos, que passa a tratar a educação não mais como um direito humano, mas como um serviço a ser oferecido, transformando a educação em mercadoria. Também fica evidente que a compatibilidade desses dois projetos reforça as perspectivas da não-escolarização, de não-ensino, de mínima intervenção pedagógica e da livre infância no currículo da educação infantil, cujo desenvolvimento não leva em conta a periodização do desenvolvimento como discutimos nesse tópico.

Esse projeto de “colonização” de valores para uma sociedade que valoriza o valor de troca em detrimento do seu valor de uso, tende a inserir uma educação ambiental escolar que é permeada do cotidiano e de ações de sensibilização que romantizam os valores incorporados na forma de consciência da criança. Tal projeto se contrapõe à inserção histórico-crítica de uma educação ambiental nos currículos educação infantil. Nesse sentido, passaremos a discutir a necessidade de uma educação ambiental crítica que leve em consideração as dimensões históricas, política, social e econômica cujo conteúdo pode promover uma interpretação da crise ambiental no capitalismo a partir de suas causas.

2.3 Pressupostos teórico-metodológicos da educação ambiental crítica

Decidir *o que ensinar* envolve uma série de fatores, como pensar na relação entre presente, passado e futuro. Ao não considerar esse fato não ensinaremos as crianças a refletirem as conexões das ações presentes com o futuro, não medindo as consequências das escolhas do agora no amanhã (DUARTE, 2016).

A necessidade da discussão do tema educação ambiental surge com o avanço do capitalismo. O avanço tecnológico da sociedade sobre a natureza tem causado a destruição ambiental, provocando reações da sociedade civil que passaram a se organizar em torno do que ficou conhecido como movimentos ambientalistas. A existência do ser humano exige a transformação da natureza, ao contrário dos outros seres vivos que a ela se adaptam, adaptamos ela a nós (SAVIANI, D., 2013). Contudo, a exploração da natureza pela forma como a sociedade tem se organizado no capitalismo tem sido desmedida, ocasionando prejuízos às mais variadas formas de vida. Por esse motivo a educação ambiental passou a integrar discussões em vários segmentos da sociedade, dentre os quais nos interessa a educação escolar, ou seja, aquela que ocorre de forma sistematizada, intencional e pautada no trabalho pedagógico.

Entretanto, é preciso considerar que existem diversas formas de se conceber a educação ambiental e suas formas de inserção no currículo da educação escolar, dentre as quais destacamos: a educação ambiental comportamentalista, a sistêmica/funcionalista e a crítica (LOUREIRO, 2006). Não adentraremos aqui, dado os limites deste trabalho, nas implicações e formas de abordagem apresentadas por essas e outras vertentes da educação ambiental, exceto a crítica.

A forma de produção e reprodução do capitalismo tem causado grandes desastres, em várias escalas e em diversas áreas, tanto sociais como ambientais. Temos assistido diversas tragédias apresentadas por esse modelo vigente, visto isso a superação desse modo de vida precisa ser incorporada a nossa forma de ser e estar nessa sociedade, precisamos de uma mudança radical⁹ em nossa organização de vida (LOUREIRO, 2003).

É nesse sentido que almejamos uma transformação radical e consciente dessa sociedade e entendemos que para isso é necessário conhecer a fundo as contradições presentes nesse sistema que se impõe de forma perversa e desumana. Para que haja uma mudança profunda precisamos, portanto, de estratégias para pensar formas de superação do capitalismo. Acreditamos que precisamos humanizar as crianças pequenas através da percepção do mundo que a nós se apresenta.

² Segundo Loureiro (2003, p. 39), “radical não no sentido vulgar, encontrado no senso comum, de algo sem racionalidade consistente, mas no sentido proposto por Marx na Sagrada Família, de atacar o problema pela raiz, sendo a raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte do todo social”.

Dito isso, precisamos ter em mente qual o tipo de educação queremos, para então pensarmos como trabalhar a educação ambiental. Nesse ponto, faz-se necessário deixar evidente, como já dito anteriormente, que lutamos por uma escola que promova a emancipação da classe trabalhadora, conseqüentemente optamos por atuar com a educação ambiental crítica, que se pauta na superação do modo capitalista de produção e reprodução da vida social (MAIA; TEIXEIRA, 2015). A educação ambiental crítica nos traz como especificidade, a possibilidade de compreender as relações entre sociedade e natureza em suas múltiplas determinações.

Ademais, explicitada e explicada a opção pela educação ambiental crítica, endossamos que a escolha dos conteúdos escolares a serem trabalhados e ensinados nas escolas refletem a concepção de mundo que se tem, essa escolha carrega em si o tipo de cidadão que queremos formar, qual modelo de sociedade queremos ser. Esvaziar a questão, banalizando o tema, não é respeitar as limitações da criança, mas sim tirar-lhe o direito de conhecer as reais causas e implicações das destruições sociais e ambientais. Respeitar é entender que

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana. Tal processo, tornando-se cada vez mais complexo, permite a apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais, contando, para isso, com a disposição e a disponibilidade da criança. Tudo ela quer ver, ouvir, pegar, falar, fazer, saber. E *gosta* de ter acesso a tudo, *alegra-se* com o mundo que vai descobrindo... No entanto, somente o consegue na interação, na comunicação com indivíduos mais experientes. Por isso, não é indiferente o tipo de convivência e de influências e informações que recebe (SAVIANI N., 2012, p. 73, grifos da autora).

Como exemplifica Loureiro (2003), os programas que chegam até as escolas tendem, em geral, a trabalhar questões simples e soluções rasas para os conflitos vividos em nosso meio. Como resultado, ao abordar o tema educação ambiental, as escolas mantêm uma discussão conservadora, sensibilizadora e romantizada que não problematiza os reais dilemas ambientais da contemporaneidade. O currículo, portanto, enseja um instrumento que está a serviço da formação de valores em direção a determinada concepção de mundo, o que requer a compreensão de que o currículo corporifica um conteúdo ideológico que impõe, de forma oculta, uma ideologia dominante.

Nesse sentido, a educação ambiental veiculada nos currículos oficiais vai muito além da transmissão e absorção passiva de conhecimentos entre pedagoga e estudantes. O currículo manifesta um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28). Considerando a complexidade expressa na composição de um currículo, os programas de educação ambiental que chegam na educação infantil não se apresentam de forma homogênea, mas como um fragmentado conjunto de saberes, conhecimentos, discursos, materiais didáticos, pedagógicos e também na forma de metodologias, linguagens e recursos que expressam uma disputa na particularidade capitalista que é marcada pela luta de classes. Contraditoriamente, por ser complexa e contraditória, é importante ressaltar que a ideologia hegemônica também encontra vários pontos e motivos de contestação, resistência e luta.

Por ser um espaço de disputa entre a concepção hegemônica capitalista e as perspectivas contra-hegemônicas, *produção, consumo e economia* passam ao largo das discussões com as crianças, por interpretarem-nas como incapazes, atribuindo-lhes o rótulo de imaturas¹⁰, como se tais valores do ser humano sobre a natureza não estivessem sendo incorporados na educação infantil; ou ainda como se fosse um conteúdo de difícil acesso às crianças, no entanto essa não é uma verdade, como já pudemos analisar com Saviani, N. (2012). É preciso dizer que não estamos aqui ignorando as especificidades da periodização do desenvolvimento que para além das faixas etárias também deve considerar os fatores sociais, econômicos e culturais, mas entendemos que devemos organizar o planejamento pedagógico de acordo com o alcance das crianças, sem negar a elas o acesso ao conhecimento, como já destacado anteriormente.

Para pensarmos uma educação transformadora, precisamos buscar, sobretudo, uma mudança das relações sociais, pois são essas que permeiam nossa existência. Sendo assim, não é possível pensar uma educação ambiental crítica que flerte com o atual modelo de sociedade: “se para superar os problemas ambientais é necessário a transformação das relações sociais, a alternativa é pensar sobre o processo de agir no mundo, transformando-o e transformando-se, atuando criticamente na superação das relações sociais vigentes” (AGUDO, 2013, pp. 27-28).

Neste sentido, as contribuições da pedagogia histórico-crítica são de grande relevância para delinear os pressupostos teóricos-metodológicos de uma educação

¹⁰ O termo imaturidade ou maturidade são termos naturalizados, são utilizados para justificar o não trabalho realizado. Cabe então dizer, que a Pedagogia Histórico-Crítica não partilha dessa concepção, atribuindo à imaturidade ou maturidade a necessidade de um trabalho intencional para seu desenvolvimento.

ambiental crítica na direção de uma concepção contra-hegemônica de luta e resistência no âmbito escolar da educação infantil. Esta delimitação reivindica a sua inserção curricular como integrante de um projeto de transformação das relações sociais pela inserção de conteúdos que produzam valores de uma sociedade em que o valor de uso oriente as relações entre a sociedade e a natureza no sentido da humanização, em contraposição aos valores que mercantilizam tais relações.

Uma dessas contribuições se orienta através da categoria de totalidade como possibilidade de “tratamento e organização dos conteúdos curriculares que contemple o saber escolar em sua relação com a realidade em sua complexidade e historicidade” (JUNQUEIRA, 2014, p. 90) para conceber a educação ambiental crítica no currículo escolar, em especial na educação infantil. A totalidade pode contribuir para a inserção dos conteúdos da educação ambiental crítica, na medida em que o conhecimento, o currículo – inclusive os de formação docente – e as práticas pedagógicas de educação ambiental tome essa categoria como ferramenta para a análise estrutural das relações econômicas e sociais que determinam a exploração do ser humano pelo ser humano e da natureza pela sociedade.

No caso da educação ambiental crítica, que não se apresenta como uma disciplina ou componente curricular da educação infantil escolar, a categoria totalidade se coloca como um pressuposto teórico-metodológico importante, na medida em que compreendemos a educação ambiental crítica radicada no materialismo histórico-dialético. Pensando na função social da pedagoga que assume o compromisso político de inserção dessa concepção de educação ambiental no currículo da educação infantil, sua especificidade vai além do domínio de uma disciplina específica. Sua intervenção pedagógica requer a compreensão da totalidade das relações sociais e econômicas como conquista para um planejamento pedagógico capaz de disponibilizar conteúdos da educação ambiental crítica que, atendendo a periodização do desenvolvimento, ofereça a oportunidade de alcançarem níveis de desenvolvimento cognitivo que incorpore valores da realidade socioambiental na direção de um ensino desenvolvente guiado pela totalidade dialética.

O desafio que se coloca para uma educação ambiental crítica na educação infantil é o de assumir pelo trabalho pedagógico a difícil tarefa de traduzir os objetivos de formação humana para a transformação das relações entre sociedade e natureza, na forma de um “saber escolar” (SAVIANI, D., 2005) que leve em conta a periodização do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Esta tarefa se coloca como enorme desafio a ser enfrentado.

Por um lado, podemos considerar o acúmulo teórico-metodológico de construção coletiva de uma educação ambiental histórico-crítica (JUNQUEIRA, 2014), que defende os

conteúdos curriculares referenciada pela abordagem da totalidade dialética, postulando a necessidade de compreender os condicionantes concretos de nossa realidade pela complexa inter-relação entre política, economia, cultura e disputa de valores ideológicos que envolvem a complexa relação entre natureza e sociedade. De acordo com a autora:

[...] resgatar a importância dos conteúdos para a educação ambiental - o que obviamente exige dos educadores a prévia definição dos tais, de acordo com os pressupostos e objetivos da educação ambiental que se defenda (JUNQUEIRA, 2014, p. 219)

Destacamos que a educação ambiental histórico-crítica valoriza os conteúdos como um aspecto central da prática pedagógica como condição para a compreensão da realidade socioambiental, no sentido de problematizar, contrapor e superar os valores hegemônicos que mercantilizam a nossa relação com a natureza, na direção do desenvolvimento de ações coletivas e conscientes para sua intervenção. Neste sentido, os conteúdos da educação ambiental crítica assumem o papel de “conteúdo escolares nucleares” (SAVIANI, D., 2005) na composição do currículo da educação infantil.

Por outro lado, temos duas tarefas que precisam ser enfrentadas: a primeira delas diz respeito à necessidade de *definição dos tais conteúdos*, conforme apontado acima; a segunda diz respeito ao *aprimoramento desses conteúdos em saber escolar*, considerando a periodização do desenvolvimento dos estudantes. Esses dois elementos, em unidade, podem oferecer subsídios para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico para a inserção da educação ambiental histórico-crítica no currículo da educação infantil. Temos aqui duas questões que ainda se apresentam abertas e que precisam ser tratadas pelo conjunto de pesquisadores da área.

Em relação à definição de tais conteúdos, há de se destacar o esforço coletivo do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA-Bauru/SP¹¹), que vem se empenhando em fortalecer essa inserção pela via dos conteúdos da educação ambiental crítica na formação de uma concepção de mundo superadora das relações de exploração entre natureza e sociedade no capitalismo. Os principais resultados do Grupo apontam que a inserção da educação ambiental crítica através dos conteúdos curriculares ainda é um tema pouco explorado e bastante

¹¹ O Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA-Bauru) está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e é certificado pela UNESP – Faculdade de Ciências – Campus de Bauru (SP), junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Nos últimos anos, as discussões desse Grupo têm se dedicado aos estudos dos fundamentos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica como possibilidade de aprofundamento dos pressupostos críticos para a inserção da educação ambiental no currículo da educação escolar. Não obstante, o presente estudo coloca a necessidade de avançar nessa proposição pela articulação entre epistemologia e ontologia marxista. Acesso ao Grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/16368>

controverso nessa área de pesquisa. Em muitos casos, quase inexistente uma discussão ou preocupação sobre quais seriam os conteúdos da educação ambiental crítica, demonstrando a tamanha fragilidade do ponto de vista das possibilidades de humanização da relação entre sociedade e natureza no âmbito da educação escolar.

A ausência de um conteúdo claro dificulta a definição de um objeto de estudo dessa área do conhecimento, conforme vimos anteriormente. Não obstante, alguns estudos têm assumido a tarefa de realizar as primeiras aproximações de definição de um objeto de estudo, como é o caso de Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2018, pp. 45-61) que ao pensarem criticamente os conteúdos para a inserção curricular da educação ambiental crítica na educação escolar, indicam que a síntese de articulação desses conteúdos encontram nas relações econômicas entre natureza e sociedade uma possível definição do seu objeto de estudo, qual seja: “a compreensão mais elaborada possível das relações [econômicas] – contraditórias, na concepção materialista histórico e dialético - entre a sociedade e a natureza” (TEIXEIRA, 2020, p. 157). Do ponto de vista dos fundamentos da teoria social do marxismo, é importante não perder de vista que os valores de uma “concepção de mundo a ser formada a partir desse objeto de estudo visam a interpretação e análise das relações econômicas da sociedade com a natureza - leia-se: pautadas na propriedade privada e na contradição entre capital e trabalho -, para que o sujeito possa intervir no sentido de sua superação” (TEIXEIRA, 2020, p. 157).

Ao defender a importância de se definir um objeto de estudo para o ensino de conteúdos da educação ambiental crítica, compreendemos que a *definição dos conteúdos* a serem inseridos no currículo da educação escolar “requer a interpretação, a representação, o conhecimento e a análise crítica das relações econômicas que organizam o modo de produzir a vida das pessoas, dos grupos, da classe ou qualquer outra categoria do ser social” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 71). Desta forma, a interpretação e análise das relações econômicas que organizam a relação entre sociedade e natureza “implica conhecer os modos de produção da existência material e simbólica, os distintos modos de ser, [...] afinal, uma prática revolucionária exige uma teoria revolucionária que qualifique a ação transformadora para além do exercício crítico de questionar racionalmente” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 71) o objeto de estudo problematizado.

Esse processo de definição do objeto da educação ambiental crítica, que ainda se encontra em processo coletivo de construção, pode ser um dos estágios necessários à implementação de uma educação ambiental histórico-crítica no enfrentamento da fragilidade com que a educação ambiental tem sido inserida nas escolas da educação básica. No caso da educação infantil, o que estamos defendendo é que o conhecimento científico, aprimorado e

transformado nos currículos escolares como “saber escolar”, possibilita que as crianças transformem seus próprios valores de forma gradual, na medida que os valores do cotidiano capitalista podem ser problematizados, questionados e superados a partir de um sistema de conceitos que leve em conta a periodização do desenvolvimento, e que estejam comprometidos com a formação de uma concepção de mundo histórico-crítica, recolocando e reorganizando os conceitos cotidianos a sua relação individual e coletiva com a natureza.

Sintetizando a discussão sobre esse tópico, se por um lado temos algum tipo de avanço coletivo no processo de construção de uma educação ambiental histórico-crítica, com destaque para a categoria totalidade dialética como importante pressuposto teórico-metodológico que orienta a ação pedagógica e para a necessidade de definição de um objeto de estudo como critério para a seleção e definição de um saber escolar, por outro lado, ainda temos que avançar na discussão sobre quais são os conteúdos da educação ambiental crítica na educação escolar, tema que passaremos a discutir no tópico seguinte.

2.4 Currículo e Educação Ambiental Crítica

O hoje, o ontem e o amanhã se inter-relacionam, precisamos compreender que um é condição para o outro, portanto, presente, passado e futuro se relacionam de forma íntima e direta. Por esse motivo existe uma proeminente necessidade em trabalharmos os vínculos estabelecidos entre as ações e escolhas e termos consciência sobre os possíveis resultados das ações realizadas. Ensinar sobre essa relação às crianças pequenas, nesse sentido, é fundamental para uma mudança em nossa realidade social.

Discutir a educação ambiental crítica com crianças da mais tenra idade, da educação infantil - objeto específico desse estudo -, se faz imprescindível, uma vez que a formação de valores sociais do indivíduo não espera a chegada ao ensino fundamental para acontecer, pelo contrário, tem início antes mesmo da entrada da criança na instituição escolar, até mesmo *antes de seu nascimento*.

Como vimos nos tópicos anteriores, foi por conta da ação devastadora sobre a natureza por parte da humanidade que surgiu a necessidade de se discutir sobre a educação ambiental. O descontrole e o receio de um colapso ambiental exigiram que as formas de exploração do ser humano sobre a natureza fossem repensadas, ainda que de forma superficial e insuficiente. A necessidade de um modo de vida que gerasse menos impacto causou inquietações e na busca pela redução de danos adentrou o ambiente escolar, gerando discussões

e projetos pedagógicos voltados para uma sociedade que se orienta de forma mais sustentável do ponto de vista do consumo.

A forma predatória como o capitalismo age sobre a natureza não nos poupa de presenciarmos e vivermos catástrofes assustadoras e incalculáveis. O anseio pelo lucro a qualquer custo não economiza esforços e exploração da mão de obra do trabalhador, precisamos entender que “a produção dos meios de vida humana no capitalismo se assenta em um sistema linear, em uma cadeia produtiva que leva os sistemas naturais à exaustão” (JUNQUEIRA, 2014, p. 124). É por isso que reivindicamos uma mudança radical da sociedade na qual vivemos, como já anunciamos no tópico anterior.

Uma transformação social e consciente da sociedade requer uma mudança profunda da compreensão da realidade que temos vivido, precisamos pensar estratégias e modos de agir nessa sociedade para uma profunda mudança futura. Trabalhar *a percepção* desse mundo com as crianças pequenas é atuar diretamente no processo de formação e transformação de valores humanos, atrelando-a à *concepção* de mundo materialista histórica e dialética. É nesse sentido que temos a necessidade de pensar em qual tipo de *saber escolar* que será trabalhado já na educação infantil, garantindo também um trabalho mais aprofundado nos anos vindouros do sistema básico de educação.

Afirmamos isso pois entendemos a educação escolar como um processo, em que os conteúdos trabalhados vão se complexificando durante a escolarização e deste modo alterando e requalificando o psiquismo do estudante. A compreensão de que o desenvolvimento psíquico ocorre de acordo com a aproximação e a apropriação do conhecimento nos permite incluímos a educação infantil no interior desse processo. A criança pequena não é um ser passivo diante dos acontecimentos e da realidade que a cerca, antes se relaciona com seu entorno de maneira direta e indireta. Precisamos encarar a criança como um ser social em desenvolvimento, que está se aproximando do mundo e com ele estabelecendo relações, relações essas que marcará a trajetória de seu desenvolvimento.

Portanto, sob essa perspectiva, é que reforçamos a necessidade de pensarmos sobre as escolhas dos conteúdos da educação ambiental que serão trabalhados com as crianças da educação infantil, pois, uma vez que não existe conhecimento neutro, desinteressado (SAVINI, D., 2013) devemos nos questionar e saber quais são os valores que queremos transmitir através do ensino e aprendizagem. Quer seja consciente ou não, a professora ensina e a criança aprende. É por esse motivo que reafirmamos nossa escolha pela educação ambiental crítica, pois objetivamos uma educação que vise a superação do sistema vigente em nossa sociedade, o capitalismo.

A compreensão que a educação ambiental crítica tem de sociedade, relação entre ser humano e natureza, se difere de outras concepções de educação ambiental. Uma das vertentes que discute e defende a educação ambiental trabalha entorno da ideia de que a educação ambiental caberia somente dentro do ensino de conteúdos e da mudança de comportamento do indivíduo em relação à natureza, ensinando-o a admirá-la, sem estabelecer mudanças de atitudes, habilidades e valores (LOUREIRO, 2007, p.67), não associando as implicações de nossas escolhas e ações individuais com o todo social. Ainda sobre essa concepção de educação ambiental:

Esta, que aparentemente se mostra uma posição interessante, ignora os intrincados processos de aprendizagem e a necessidade social de se mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos. Acaba, assim, por não associar as condições históricas à nossa ação individual em sociedade e deixa de problematizar o fato de que nem sempre é possível fazer aquilo que queremos fazer, tendo ou não consciência das implicações. A educação ambiental crítica, portanto, rompe com tal tendência, pois esta é, em última instância, reprodutivista das relações de poder existentes – algo muito agradável a setores que querem que “tudo mude para permanecer como está”, desde que os riscos de colapso ecossistêmico e degradação das condições de vida no planeta sejam minimizados ou “empurrados para a frente”. (LOUREIRO, 2007, p. 67).

Há outra vertente, que se difere da anteriormente apresentada, e que também não tem relação com a educação ambiental crítica. Tal vertente acaba por criar uma visão funcionalista de sociedade, portanto reducionista por:

[...] interpretar os processos sociais unicamente a partir de conteúdos específicos da ecologia biologizando o que é histórico-social. A consequência é uma visão funcionalista de sociedade, estabelecendo analogias generalizantes entre sistemas complexos e auto-regulados distintos e ignorando a função social da atividade educativa, numa sociedade economicamente desigual e repleta de preconceitos culturais (LOUREIRO, 2007, p. 67).

Não adentraremos aqui, dado os limites deste trabalho, nas implicações e formas de abordagem apresentadas pelas outras vertentes da educação ambiental, visto que essa discussão tem sido exaustivamente tratada em importantes contribuições do campo da educação ambiental crítica.

Dito isso, reiteramos a importância do trabalho pedagógico intencional, sistematizado, pautado nos conhecimentos e conceitos científicos, pois a escolha dos conteúdos

escolares e a forma que trabalhamos diz respeito sobre o tipo de sociedade que queremos ser. É nesse sentido que devemos ter em mente que:

As atividades escolares devem ser *planejadas* travando relação entre conceitos presentes no cotidiano das crianças e os conhecimentos científicos produzidos pelo conjunto da humanidade. A criança passará a compreender o mundo em que vive e, também será capaz de pensar esse mundo no qual está inserida. Assim, o *processo de escolarização* passa a ter um papel fundamental para a vida dessas crianças ao propiciar a elas caminhos, ferramentas e formas para explorar, compreender, apreender, criar, recriar, pensar o mundo. Cria-se uma via de mão dupla aonde o professor deve ser capaz de trabalhar os conhecimentos científicos em relação com as situações concretas de vida da criança; a criança por sua vez deve ser capaz com a *intervenção* do professor de pensar cada vez mais sua vida cotidiana a partir dos conceitos contidos no conhecimento científico incorporando-os aos seus conhecimentos pessoais. Ou seja, o planejamento deve contemplar esse movimento. Para isso, o professor deve ter um *conhecimento sólido* dos conteúdos que trabalhará, ao mesmo tempo deve conhecer as crianças e as condições sociais e culturais com as quais convivem (ARCE, 2016, p. 102, grifos nossos).

Tendo compreendido que o trabalho realizado pela professora da educação infantil é de suma importância para a incorporação dos conhecimentos e conceitos científicos pelas crianças devemos valorizar os conteúdos escolares que serão ensinados, uma vez que a escolha desse conteúdo tem grande valor na aproximação da criança com o mundo, pois “a qualidade das experiências ofertadas à criança, ou seja, das possibilidades de exploração do mundo no qual estão inseridas impactam diretamente na formação dos conceitos científicos, conseqüentemente, na formação de um pensar mais elaborado” (idem, p. 103).

Contudo, em relação aos conteúdos da educação ambiental, vimos em Loureiro (2003), que os programas que chegam até as escolas tendem, em geral, trabalharem questões simples e soluções rasas para os complexos conflitos vividos em nosso meio. O fato de termos uma Política Nacional de Educação Ambiental, a regulamentação da educação infantil como etapa da educação básica a partir da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental instruindo os currículos escolares, bem como a BNCC que adota um tom minimalista em relação às conquistas históricas anteriores, não há qualquer evidência que indique alguma garantia de que a educação ambiental esteja sendo trabalhada no sentido de problematizar os reais dilemas ambientais da contemporaneidade. O que temos, na realidade, é que a educação ambiental:

[...] em si não é garantia de transformação efetiva, mas pode ser também a reprodução de um viés conservador de educação e sociedade, [a exemplo] de alguns dos programas de coleta seletiva de lixo em escolas. Partem de um

pressuposto equivocado: o de que o lixo sempre é o problema principal para a comunidade escolar, e em grande medida acabam, intencionalmente ou não, reproduzindo uma educação ambiental voltada para a reciclagem, sem discutir a relação produção-consumo-cultura (LOUREIRO, 2003, p. 38).

O exemplo abordado por Loureiro (2003) traz uma questão importante para discutirmos a relação entre o currículo e a educação ambiental crítica, uma vez que se torna importante compreender quais os conteúdos de educação ambiental crítica que se manifestam na prática pedagógica.

Para compreender quais conteúdos vem se manifestando naquilo que podemos denominar de “currículo da prática” em educação ambiental, discutiremos algumas pesquisas que trataram de identificar tais conteúdos, tal como no exemplo mencionado acima, em que o “lixo e a reciclagem” aparecem como dois conteúdos que normalmente são relacionados às práticas pedagógicas dessa área do conhecimento. O objetivo será o de iniciarmos uma abordagem sobre quais são os conteúdos da educação ambiental que imediatamente aparece no currículo da prática, para posteriormente aprofundarmos a definição desses conteúdos curriculares para a educação infantil escolar.

O estudo de Neves (2009) analisou a educação ambiental nas escolas municipais de Penápolis (SP) a partir do materialismo histórico e dialético como método de interpretação da realidade, tendo como levantamento empírico o universo de 10 escolas municipais daquele município. A análise dos dados revelou que a prática curricular daquelas escolas se configurava no oferecimento de atividades que se limitavam “a temas ligados ao cotidiano do entorno escolar (*água, poluição, lixo, dengue, etc.*), sendo difícil alcançarem temas mais complexos como o consumismo, a democracia, o capitalismo ou outros” (JUNQUEIRA, 2014, p. 85 – grifos nossos). A dificuldade de compreender a importância e necessidade de um conteúdo para o trabalho pedagógico com a educação ambiental era tamanha que a pesquisadora encontrou grandes dificuldades para explorar essa temática nas análises, pois os professores “sequer conseguiam sistematizar discursivamente a complexidade das questões ambientais, e questionavam seus próprios conhecimentos sobre a educação ambiental” (JUNQUEIRA, 2014, p. 85). A pesquisadora compreende que a perspectiva conservadora e tradicional de currículo e conteúdos disciplinares impedem o desenvolvimento de uma reflexão no âmbito da totalidade dialética, impedindo o alcance às relações mais estruturais que condicionam e determinam os valores que decorrem do modo predatório de exploração da natureza no capitalismo.

Neste mesmo sentido, também com o foco na educação escolar, o estudo *Fontes de informação dos professores da educação básica* (TOZONI-REIS *Et al.*, 2013), teve o objetivo

de contribuir para a inserção da educação ambiental na escola através da divulgação de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a educação ambiental crítica, pela identificação das fontes de informação em educação ambiental utilizadas por cerca de 400 professores de escolas públicas estaduais e municipais, localizadas em 14 municípios da região de Bauru. O estudo revelou que as fontes de informação para a formação e elaboração do planejamento pedagógico dos professores se identificam com os mesmos textos que são trabalhados como recursos didáticos, tais como: livros didáticos, apostilas, folders de campanhas contra o desperdício de água ou de prevenção à dengue e até mesmo programas televisivos, como o *Globo Repórter*. Entre as fontes mais citadas, destacamos as revistas *Nova Escola e Veja*, além de *textos jornalísticos e as apostilas didáticas*.

Em que pese, constatar que os materiais utilizados como recurso sequer passaram por uma análise crítica sobre qual concepção de mundo e de valores constituem sua formulação, soma-se o fato de que os professores não fazem distinção entre os conhecimentos que constituem a educação ambiental crítica como área de pesquisa, ou seja, não possuem referência de categorias como a totalidade dialética e o conhecimento universal como pressupostos de um currículo pautando no conhecimento. O resultado principal desta pesquisa em relação aos conteúdos da educação ambiental mais citados nas entrevistas com os professores foram: *coleta e reciclagem de lixo, poluição do ar, água, reflorestamento, queimadas, energia, aquecimento global, estudos sobre a fauna e flora*.

Do resultado desses dois estudos, que tiveram como um de seus objetivos a preocupação em analisar as práticas pedagógicas e os conteúdos abordados pelos professores no currículo escolar de escolas da educação básica, podem ser sintetizados no seguinte resultado:

[...] a inserção da educação ambiental nas escolas não se dá pela mesma via da ação educativa formal, ou seja, o currículo e a capacitação de profissionais, o que sugere que sua importância está em segundo plano. A educação ambiental aparece como um tema transversal, cuja responsabilidade e envolvimento são requeridos de todos os professores em todas as áreas de conhecimento, mas, na prática educativa escolar, tem sua qualidade esvaziada, diluída em meio às orientações curriculares de transversalidade (JUNQUEIRA, 2014, pp. 86-87).

Vemos que os documentos oficiais que orientam a inserção da educação ambiental na educação básica, tais como os cadernos sobre Meio Ambiente e os PCNs, recomendam que a seleção curricular de conteúdos da educação ambiental não deve tomar como critérios a aprendizagem baseada em conceitos, já que “vários dos conceitos em que o professor se baseará

para tratar dos assuntos ambientais pertencem às áreas disciplinares” (BRASIL, 1997, p. 43), em contrapartida, o documento recomenda uma aprendizagem baseada em valores decorrentes de competências e habilidades. Em relação aos conteúdos mínimos, observa-se demasiada ênfase no *meio ambiente*, onde se observa três grandes agrupamentos: *os ciclos da natureza; sociedade e meio ambiente; e manejo e conservação ambiental*.

Já em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), observamos a continuidade das políticas anteriores, seja em relação à Política Nacional de Educação Ambiental ou em relação aos PCNs. Neste documento é possível observar uma abordagem que recomenda a necessidade de considerar a “totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente” (BRASIL, 2013, p. 549). Entretanto, a concepção de totalidade verificada no documento não se refere à categoria do materialismo histórico e dialético como orientadora do currículo, mas uma perspectiva “do todo”, porém sem considerar o todo a partir do modo de produção capitalista. Nesse sentido, o documento acaba por diluir a especificidade crítica da educação ambiental, que como vimos no tópico anterior, pode ser estabelecida na medida em que se reconheça que seu objeto se define pela compreensão materialista, histórica e dialética das relações econômicas e contraditórias entre a *sociedade e a natureza*. Com isso, temos que a concepção de totalidade é ideológica – como vimos no Capítulo 1 -, pois não estabelece relações contraditórias com a materialidade da sociedade capitalista, recomendando que o currículo deve possibilitar uma “abordagem integrada e transversal, inter, multi, e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas do conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas (BRASIL, 2013, p. 550). Sobre os conteúdos, o documento indica: *meio ambiente, sustentabilidade socioambiental a serem tratados interdisciplinarmente; conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo; combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular* (BRASIL, 2013, p. 551).

O que se pode observar, no que se refere aos documentos oficiais do capitalismo é que não existe a definição de um objeto ou de uma especificidade para o estabelecimento de critérios que auxiliem o professor a conceber um planejamento pedagógico para o trabalho com conteúdos da educação ambiental crítica. Nesse sentido, não há especificidade no trato dos conteúdos, sendo que a educação ambiental crítica se dilui em meio a tantos outros conteúdos curriculares que, na verdade, são objetos de outros campos de conhecimento. Ao mesmo tempo em que ela recomenda a totalidade como categoria orientadora da inserção curricular da educação ambiental, o documento tergiversa a compreensão da categoria totalidade para a

compreensão das relações econômicas e sociais dos seres humanos em sociedade com a natureza.

Nesse sentido, o currículo das práticas com conteúdos de educação ambiental aponta para a reprodução de uma escola tradicional e conservadora que reproduz os conteúdos, valores e temas do cotidiano. Os trabalhos realizados nas escolas, na maioria das vezes, nos apontam como seres individuais, não nos apresentando como parte de um todo, de uma sociedade, não enxergamos aquilo para além de nós, aquilo que nos permeia, nos restringimos ao “nosso pequeno universo”, perdendo de vista tudo o mais que nos cerca e do qual somos parte. Nos perceber enquanto parte de um todo social é fundamental para compreender que existimos também como parte integrante da natureza e que, por isto

[...] a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, em um processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social (MALANCHEN, 2016, p. 202).

Faz-se necessário trabalhar com as crianças a forma crítica de enxergar essa sociedade. Possibilitar uma compreensão mais aprofundada das relações é imprescindível, apresentando às crianças as contradições inerentes a nossa forma de vida. Portanto ao discutirmos as questões ambientais precisamos expor o capitalismo, não somente seus avanços e benefícios, senão também, e, principalmente, suas mazelas, buscando formas de pensar e agir capazes de superar seus impactos em nosso meio. Discutir esses assuntos com as crianças, de acordo com seu desenvolvimento psíquico, não é adultizá-las, é torná-las parte dessa sociedade, humanizando-as, permitindo-lhes acessar os conhecimentos e possibilidades de mudança, superando essa sociedade por incorporação. Nosso desejo não é extinguir essa sociedade, mas superá-la. Mais uma vez concordamos com Duarte, quando nos apresenta que

Um dos grandes desafios que se colocam à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical da forma de organização da sociedade, de tal maneira que se consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista em termos de desenvolvimento das forças humanas, porém superando sua forma capitalista, inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações da produção e novas formas de metabolismo entre a sociedade e a natureza (DUARTE, 2016, p. 13).

Não temos a pretensão de estabelecer um acordo com esse modo de vida, precisamos buscar novas formas, pois sabemos que o que se tem apresentado é perverso e gerador de grandes desigualdades, logo reafirmamos que não é possível trabalhar uma educação ambiental crítica que flerte com o capitalismo. Para isso precisamos de uma educação que não seja conservadora, no sentido de conservar o que está posto. Não é individualizando a luta, cada um faz a sua parte, que mudaremos o que temos visto. Essa é uma concepção simplista de educação, ao qual nos opomos veementemente.

O trabalho educativo fundamentado em concepções pedagógicas que operam a cisão entre epistemologia e ontologia [conhecimento e visão de mundo] e que se silenciam acerca das questões relativas à visão de mundo também reduzem a atividade de ensino a um amontoado de técnicas e procedimentos de manipulação que, no máximo, podem contribuir para o processo de sociabilidade adaptativa dos indivíduos às condições que pautam suas vidas cotidianas. As pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”, notadamente, acentuaram essas “práxis manipulatória” da atividade de ensino, trazendo consequências nefastas para o processo formativo dos indivíduos (LAVOURA; MARTINS, L., 2017, p. 535 - acréscimo nosso).

Além do mais, por compreender que não existe neutralidade no campo educacional é que a pedagogia histórico-crítica se coloca a favor da emancipação da classe trabalhadora, procurando colaborar com a superação dessa sociedade.

Colocadas todas essas questões, reiteremos, é importante compreendermos que não é qualquer conhecimento que desenvolve as máximas possibilidades do ser, defendemos aqui a transmissão dos conhecimentos mais elaborados, mais desenvolvidos e, com isso, não estamos dizendo que os outros saberes não sejam importantes, porém se faz necessária a apropriação do mais desenvolvido para que se possa, até mesmo, entender o menos. Ao caracterizarmos um conhecimento como mais desenvolvido estamos dizendo que esse é um conhecimento que resistiu ao tempo histórico, que apesar das mudanças da sociedade, esse ainda perdura, como afirma Saviani, D. (2013). Concordamos com Malanchen, quando essa diz

É importante dizer que transmitir, por meio do currículo escolar, o saber sistematizado, não cotidiano, não significa tentar anular o cotidiano do aluno o que, ademais, seria impossível. O objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade (...) (MALANCHEN, 2016, p. 188).

Por acreditarmos e entendermos como necessária a mudança da relação entre natureza e humanidade é que sustentamos a defesa de um currículo escolar para a educação

infantil que seja orientado pelos conceitos científicos, um currículo significativo, que respeite a criança compreendendo-a em sua particularidade para que possa auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento, sem abandoná-la a própria sorte. É pela necessidade de superação dessa sociedade desprovida, por vezes, de humanidade que assumimos o desafio de investigarmos quais devem ser os conteúdos da educação ambiental crítica a serem trabalhados com as crianças pequenas, já na educação infantil. É por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos humana e historicamente que os sujeitos passarão a compreender suas condições de vida e as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

A partir da discussão realizada, apresentaremos no próximo capítulo os resultados dos levantamentos bibliográficos realizados na Plataforma Digital EArte sobre a educação ambiental na educação infantil, buscando compreender e identificar e analisar os conteúdos da educação ambiental que são inseridos no currículo da educação infantil e em que medida os objetivos e finalidades desses conteúdos levam em consideração a necessidade de um planejamento pedagógico que leve em conta o desenvolvimento de um trabalho educativo pautado no ensino desenvolvente. Em seguida traçaremos esforços em realizar as primeiras aproximações que dê unidade entre a especificidade da educação ambiental crítica e a melhor forma de trabalhar esses conteúdos sem deixar de levar em consideração a que criança nos dirigimos.

CAPÍTULO 3 – AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo temos a pretensão de apresentar os primeiros apontamentos do fechamento do trabalho, onde buscaremos atender o objetivo principal da pesquisa, qual seja: as contribuições da pedagogia histórico-crítica para conceber o processo de inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil, tendo como referência o ensino desenvolvente da criança por meio de conceitos científicos.

Para tanto, apresentaremos os resultados de uma pesquisa bibliográfica que realizamos a fim de configurar o que se tem produzido de pesquisa no campo da educação ambiental, especificamente em relação aos conteúdos da educação ambiental e em relação ao planejamento pedagógico baseado nos fundamentos de um ensino desenvolvente à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

A finalidade de apresentar os resultados iniciais desse estudo bibliográfico visa complementar os dados que foram apresentados no tópico anterior – *2.4 educação ambiental e currículo* – por meio do qual apresentamos uma discussão sobre os resultados de duas pesquisas empíricas, que somadas às orientações das DCNs trouxeram um panorama sobre os conteúdos que são trabalhados na educação escolar. Porém, esses dados apontam para os conteúdos de uma forma genérica, abordando a educação básica de uma forma geral.

Nos dados que passaremos a apresentar tivemos o cuidado de realizar um recorte da educação ambiental em relação à educação infantil, com a finalidade de compreender quais os conteúdos que são inseridos no currículo nesse nível de ensino, ampliando o olhar para a questão sobre a presença ou não de um planejamento que se ocupe em considerar os fundamentos que orientam o desenvolvimento de um ensino desenvolvente para o trabalho pedagógico com conteúdos da educação ambiental.

Acreditamos que essa complementação trará substrato para abordar as dificuldades e as possibilidades de inserção de conteúdos da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil pelas contribuições da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a necessidade de compreender e conceber as possibilidades de superação das contradições discutidas até aqui.

3.1 O que se tem produzido sobre os conteúdos da educação ambiental crítica na educação infantil

Os resultados que apresentaremos nesse tópico revela o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa, que visa complementar os dados sobre os conteúdos da educação ambiental que são inseridos na educação escolar, mais especificamente no que diz respeito aos conteúdos da educação infantil, objeto de estudo de nossa pesquisa.

A título de recontextualização, é importante recolocar que a pesquisa teve início em agosto de 2018, momento em que foi definido o tema e algumas leituras para a familiarização entre a pesquisadora e o objeto de estudo. Posteriormente, com a pesquisa em andamento, novos processos foram sendo estabelecidos, com o objetivo de dar corpo, significado e forma à pesquisa realizada, dentre eles o levantamento bibliográfico nas plataformas de dados referentes à educação ambiental.

O levantamento teve início em junho de 2019, sendo finalizada a coleta de dados em novembro de 2019. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios para a identificação dos trabalhos nesse processo de levantamento de dados: escolhemos e definimos a plataforma que possibilitou a constituição dos dados empíricos: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (EArte). Esta plataforma organiza um repertório de pesquisas de teses e dissertações em uma base de dados voltados diretamente para a educação ambiental e decorrente de um Projeto de Pesquisa, intitulado: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, conhecido e divulgado como “EArte”. Desenvolvida e gerida por professores de universidades públicas brasileiras (UNICAMP (Campinas), UNESP (Rio Claro), USP (Ribeirão Preto), IFSP (Itapetininga), UFTM, UFPR e UFF), esta plataforma tem como um de seus objetivos construir um acervo de produções acadêmicas e científicas, dissertações e teses produzidas no Brasil, com a temática Educação Ambiental inseridas no Banco de Teses e Dissertações Brasileiras em Educação Ambiental (BT&D/EA). Atualmente, no banco de dados do projeto existem teses e dissertações concluídas datadas do período de 1981 a 2016 até então.

Inicialmente, pensamos em realizar a busca nesta plataforma por meio do filtro “Educação Ambiental” e “Educação Infantil”. Entretanto, por ser uma base específica sobre educação ambiental, que à época do levantamento contava com 4205 trabalhos (teses e dissertações), o filtro utilizado foi apenas “educação infantil”, uma vez que todos os trabalhos tratam, abordam a temática da educação ambiental. Dessa forma, o termo “educação infantil”

deveria aparecer em pelo menos um dos campos: título, resumo e/ou palavras-chave. A pesquisa realizada, através do filtro, apontou para um total de 23 trabalhos. Nesse processo de levantamento, além dos títulos e palavras-chave, foram analisados os resumos na íntegra afim de verificar a especificidade do tema pesquisado, educação ambiental na educação infantil, independente da linha teórica adotada pela pesquisa, pois nesse primeiro momento do levantamento a intenção era de quantificar o número de pesquisas realizadas dentro desse campo, sendo assim, após a leitura, obtivemos um novo número, 21 pesquisas. Os trabalhos que foram desconsiderados não tratavam especificamente do tema, apenas perpassando ou secundarizando a educação ambiental ou a educação infantil.

Após o levantamento, passamos ao processo de tratamento e adequação dos dados empíricos. Este processo consistiu na leitura de cada trabalho na íntegra. De um total de 21 trabalhos selecionados, foram analisados: 13 Dissertações de mestrado, 1 Tese de doutorado. Não foram encontradas 7 dissertações inicialmente identificadas, embora tenha sido realizada uma exaustiva busca na rede mundial de computadores, sendo elas as que seguem relacionadas na tabela:

Título	Tipo do documento
A utilização de espaços não formais na abordagem da educação ambiental com alunos de 04 e 05 anos de um centro educação infantil no município de Vitória – ES	Dissertação – Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=4715
Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da Educação Ambiental na infância	Dissertação – Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1496
Concepções de professoras sobre Educação Ambiental: a educação infantil em foco	Dissertação – Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=3795
Educação Ambiental e educação infantil: relacionando ideias através da análise do brincar	Dissertação http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1629
A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP	Dissertação – Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1801
Cadê a Educação Ambiental que estava aqui? O gato comeu? Um estudo de práticas e tendências conceituais no trabalho de profissionais de Educação Infantil na cidade de São Paulo	Dissertação - Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=1869
Educação ambiental na prática pedagógica dos professores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba	Dissertação – Earte http://www.earte.net/teses/?r=verItem&id_tese=5088

Tabela 1 - trabalhos não encontrados.

O processo de análise integral dos trabalhos foi acompanhado do preenchimento de uma *ficha de leitura* para cada trabalho lido, cuja composição continha os seguintes campos: 1) tema ou área de pesquisa; 2) objetivo dos trabalhos; 3) tipo de pesquisa/metodologia; 4) processo de constituição dos dados; 5) tendências teórico-metodológicas identificadas nos trabalhos; 6) conclusões dos trabalhos; e 7) elaboração de uma síntese do trabalho a fim de verificar os conteúdos e o planejamento pedagógico dos trabalhos.

Passaremos a apresentar os resultados contidos nessa ficha a fim de verificar as possibilidades de análise que irão compor a etapa final desta dissertação. Assim, em relação aos temas de pesquisa, os resultados foram os que seguem no quadro abaixo:

- Legislação e Infraestrutura da EI;
- Sensibilização ambiental;
- Ecologia, alfabetização e consciência ecológica;
- Formação de professores e ecologia (2 Dissertações);
- Ensino de Ciências;
- História da EI e EA;
- Formação de Professores;
- Representações sociais;
- Ecosofia;
- Concepções ambientais dos professores;
- Prática pedagógica ambiental (2);
- Sociologia da infância e conteúdos da educação ambiental.

Quadro 3 - Temas e área de pesquisa dos trabalhos analisados.

Percebe-se que os temas e objetos de estudo são os mais variados e plurais possíveis, com especial destaque para a formação de professores e para a prática pedagógica ambiental, dois importantes temas que requerem atenção. Outro tema que ainda aparece com frequência e que representa certa tradição no campo da educação ambiental são as representações sociais e as concepções dos professores, além de uma tendência marcante do ensino de ciências e de ecologia. Esses temas são exaustivamente explorados em diversas pesquisas do campo da educação ambiental, demonstrando que, embora ainda seja um campo em permanente construção, existe a permanência de certos temas, indicando a não incorporação ou resignificação dos temas ao longo dos anos. Chama a atenção o tema sociologia da infância e conteúdos da educação ambiental.

Em relação aos tipos de pesquisa que esses trabalhos utilizaram para a execução da pesquisa, temos:

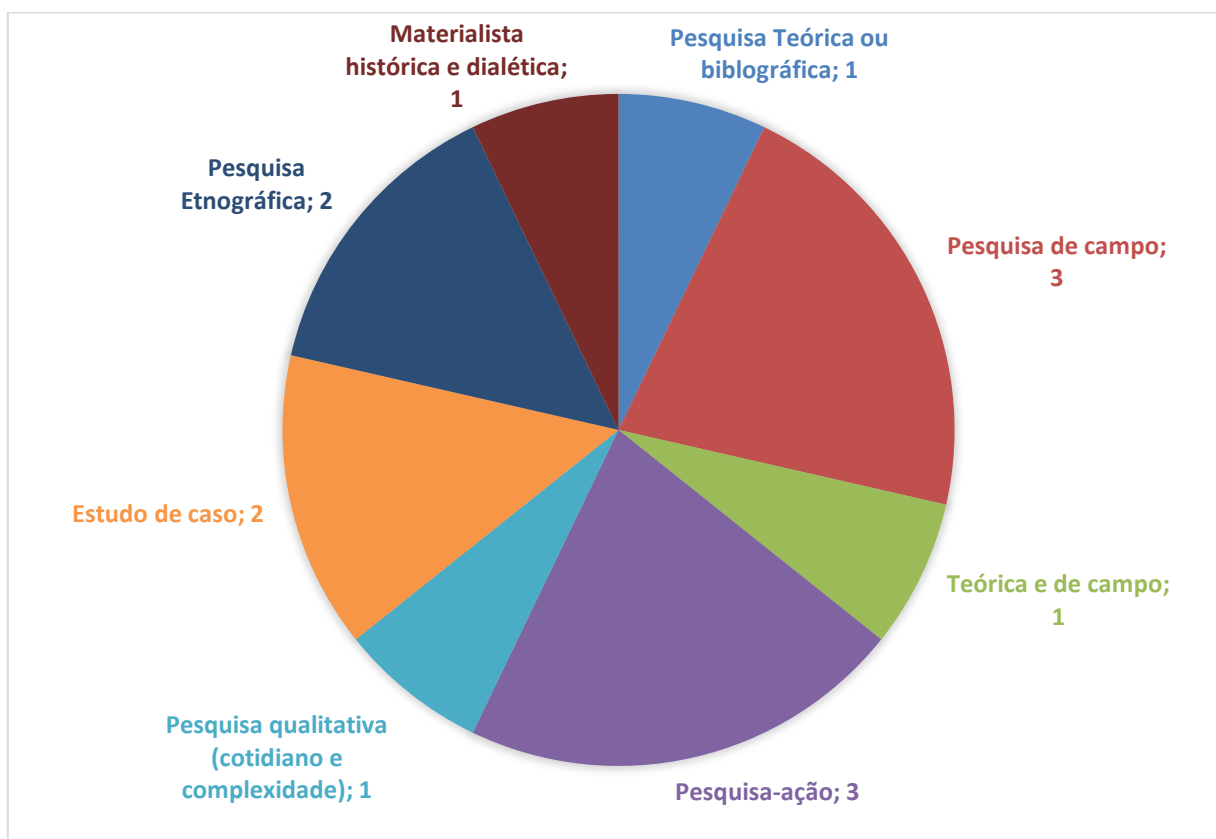


Gráfico 1 - tipos de pesquisa/metodologia.

Em relação aos procedimentos e instrumentos que as pesquisas lançaram mão para constituir os dados que compuseram o estudo, tivemos os seguintes resultados:

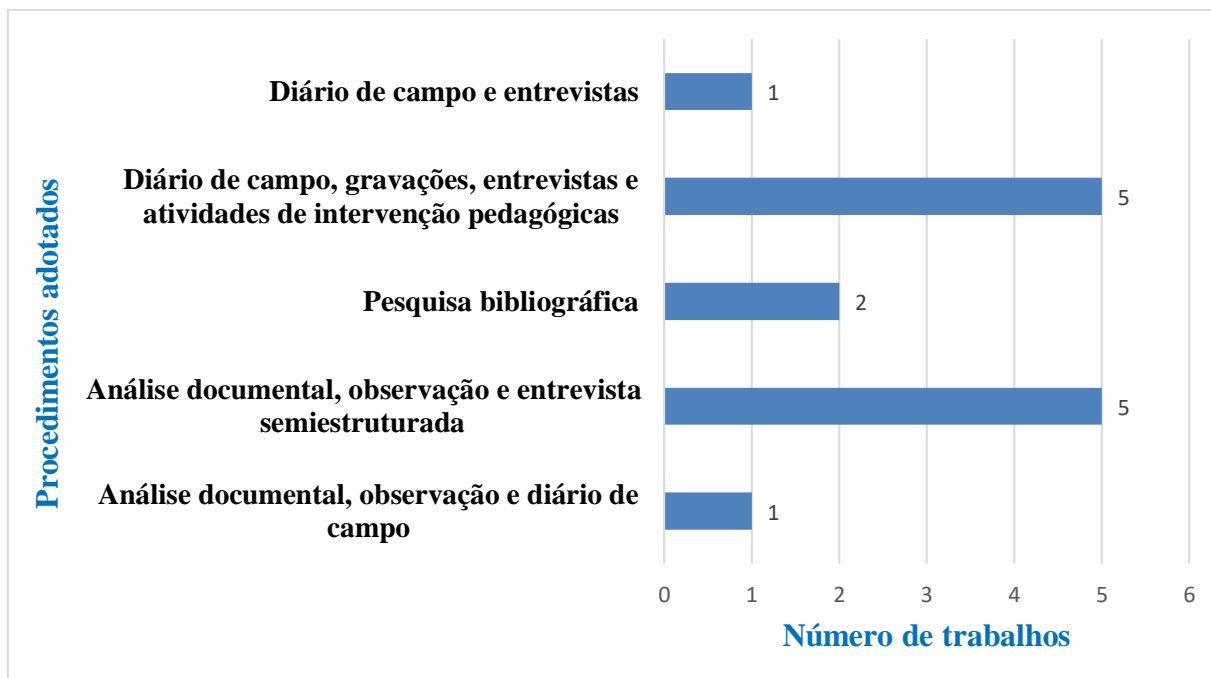


Gráfico 2 - Tipo de procedimentos adotados para a coleta de dados.

Aqui é importante destacar que 10 pesquisas lançaram mão de intervenções pedagógicas durante o seu processo de execução, as quais podem ser associadas às duas barras que indicam a quantidade de 5 trabalhos para *diário de campo, gravações, entrevistas e atividades de intervenção pedagógica* e 5 trabalhos para *análise documental, observação e entrevista semiestruturada*. Esse dado é muito importante para a discussão das nossas análises, uma vez a intervenção pedagógica na perspectiva de um ensino desenvolvente carece de um planejamento pedagógico fundamentado em alguma perspectiva de aprendizagem. Essa constatação será realizada ao final do cruzamento dos dados.

Em relação ao campo *tendências teórico-metodológicas* identificadas nos trabalhos, nos propusemos a discutir algumas categorias previamente definidas, tais como: a perspectiva teórica adotada pela pesquisa; a presença ou não de um planejamento pedagógico; quais os conteúdos de educação ambiental que aparecem nos trabalhos; qual a finalidade em abordar esses conteúdos; e a presença ou não de uma fundamentação para o ensino desenvolvente.

Em relação ao materialismo histórico-dialético; tivemos a preocupação de traçar as várias perspectivas ou concepções de educação ambiental que pudemos identificar nesse campo de pesquisa. Considerando que a perspectiva teórica que assumimos no trabalho é radicada no materialismo histórico e dialético. Neste sentido, tratamos de identificar 3 tendências, onde se verificou se: 1) Há uma crítica explícita, radical e de conjunto sobre o modo de produção

capitalista, com clara posição pelo materialismo histórico e dialético; 2) Há uma crítica, entretanto, se trata de uma crítica que visa conciliar desenvolvimento e capitalismo, ou seja, uma “crítica dentro da ordem”; 3) não há qualquer perspectiva crítica. As tendências seguem descritas no gráfico:

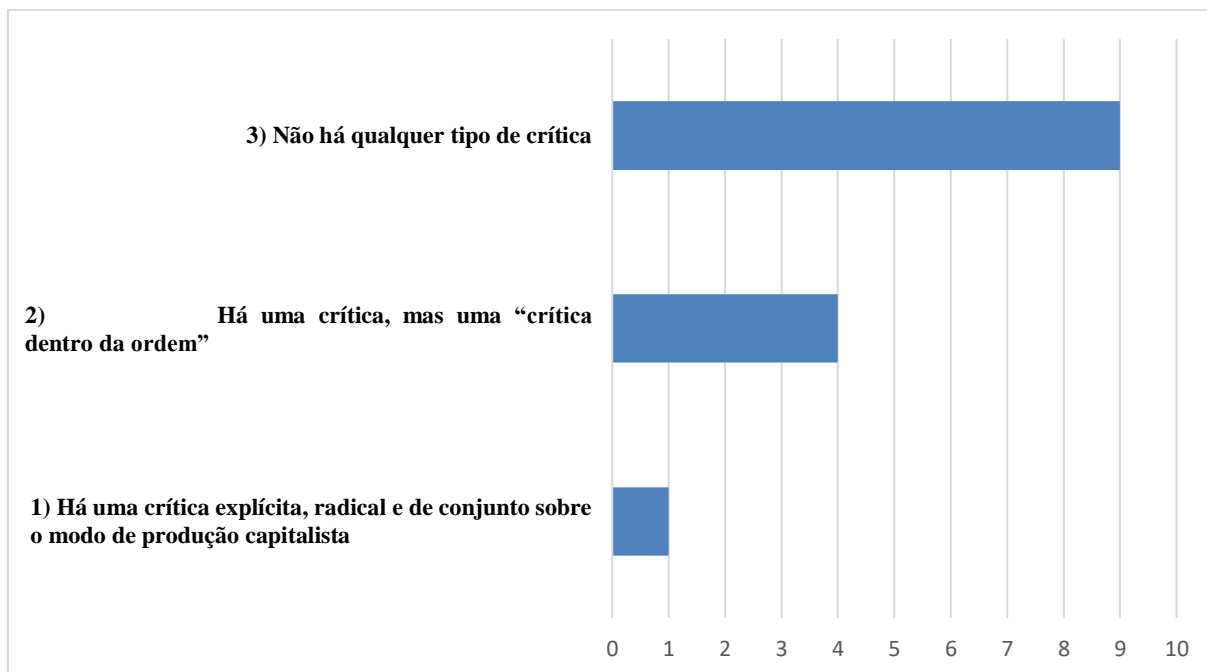


Gráfico 3 - as tendências críticas que foram identificadas com base no materialismo histórico e dialético.

Observamos a presença de apenas um trabalho que adotou o materialismo histórico e dialético para conceber e executar uma investigação teórico-prática sobre a educação ambiental na educação infantil. A perspectiva crítica “dentro da ordem” diz respeito às investigações teórico-práticas que relativizam a perspectiva crítica da questão ambiental, propondo

ações educativas em torno de uma educação ambiental que se pauta pela adequação à organização estrutural da sociedade de classes. O resultado desse tipo de incorporação é a “promoção de um consenso” entre capitalistas e trabalhadores, como se todos estivessem nas mesmas condições, sem levar em consideração as relações alienadas e alienantes próprias do modo como se produz a vida nessa sociedade. Esse consenso oculta a luta de classes que se manifesta na questão ambiental em prol de uma suposta preservação e “consciência ambiental”, mantendo as relações hegemônicas de manutenção do status quo. (MAIA; TEIXEIRA; AGUDO, 2015, p. 76 – grifos no original)

Entretanto, nos surpreendeu o grande número de investigações que nem sequer apontam uma perspectiva “progressista” ou crítica/conciliatória de educação ambiental, o que demonstra que na educação infantil a formação de valores no desenvolvimento das crianças não leva em conta a dimensão da totalidade, ou seja, a relação entre conteúdos, valores e desenvolvimento não busca relações com a prática social da criança como um ser que se situa e incorpora valores de uma determinada forma de organização da sociedade; neste caso, o capitalismo como organizador das relações mercantis entre sociedade e natureza.

Considerando a importância que nosso estudo aponta para a presença de um planejamento pedagógico, nos propusemos a identificar e analisar em que medida as investigações demonstraram uma preocupação com a necessidade de um planejamento pedagógico na educação infantil, atentando para a forma e conteúdo de sua manifestação. Dos 14 trabalhos analisados, 11 não apresentaram qualquer preocupação ou relevância para a necessidade de um planejamento pedagógico, mesmo considerando os resultados anteriormente indicados em que se verificou que 10 investigações lançaram mão de intervenções pedagógicas para o processo de constituição dos dados da pesquisa; ou seja, as intervenções não levaram em conta a especificidade do trabalho educativo como uma atividade intencional e diretiva direcionada à fins objetivos. Não obstante, dos três trabalhos que demonstraram a presença de uma preocupação com a atividade de planejamento, analisamos que 1 deles apresentou uma preocupação com o planejamento numa perspectiva “engessada” e pragmática, porém sem a defesa da necessidade de um planejamento prévio nas atividades de educação ambiental na educação infantil. Outra pesquisa não mencionou o termo planejamento pedagógico, especificamente, mas mencionou a importância da intencionalidade no trabalho pedagógico. E por fim, encontramos uma investigação em que se constatou a apresentação de um planejamento, entretanto, demonstrou a defesa de uma organização flexível, tomando o cotidiano da criança como referência para um planejamento da ação do dia e no dia.

No que se refere aos conteúdos ou conceitos indicados nos trabalhos, apenas uma investigação de caráter bibliográfico não fez referência à questão dos conteúdos, seja no plano direto – *conteúdos* que abordam as contradições entre natureza e ambiente - ou no plano indireto – através de *temas, contextualizações e abordagens* que diluem as contradições entre natureza e ambiente. Considerando as intervenções e proposições teórico-metodológicas dos 13 trabalhos restantes, observou-se que alguns demonstraram uma preocupação direta com o conteúdo e, não obstante, alguns outros indicaram ou mencionaram os conteúdos de forma indireta, às vezes na forma de tema ou tematização do ambiente.

Apresentamos na sequência um quadro com os conteúdos, conceitos e temas que foram encontrados nos trabalhos:

- Construção de uma horta: germinação de plantas, teia alimentar, elementos bióticos e abióticos
- Construção de horta: Seres vivos, reciclagem, resíduos sólidos, coleta seletiva
- Coleta seletiva e resíduos sólidos
- Resíduos sólidos, meio ambiente, animais, coleta seletiva, reciclagem.
- Consumismo, relação natureza-sociedade
- Natureza e sociedade, consumo
- Água, solos, fontes de energia, biodiversidade, bioética, natureza, progresso
- Seres vivos, fenômenos da natureza, meio ambiente,
- Resíduos sólidos, ciclo da água, reciclagem, coleta seletiva, questões socioambientais
- Sustentabilidade
- Desigualdades sociais, exploração
- Meio ambiente, diversidade, sustentabilidade, paisagens, seres vivos, fenômenos da natureza

Quadro 4 - principais conteúdos inseridos no currículo da educação infantil das pesquisas analisadas.

Levando em consideração os conteúdos, temas e conceitos que foram indicados com maior frequência, temos: seres vivos (3); reciclagem (3); resíduos sólidos (4); coleta seletiva (4); meio ambiente (3); fenômenos da natureza; água e/ou ciclo da água (2); sustentabilidade (2); consumismo e relação natureza-sociedade (2); e os que aparecerem apenas 1 vez: animais; solos; fontes de energia; biodiversidade; bioética; natureza; progresso; questões socioambientais; diversidade; paisagens; desigualdades sociais e exploração.

Aqui é importante destacar algo que será explorado na fase final das análises do trabalho, no que diz às aproximações dos conteúdos da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil: a associação entre os conteúdos identificados e o objeto da educação ambiental crítica. Observamos que os conteúdos: *sustentabilidade* (2); *consumismo e relação natureza-sociedade* (2); e *desigualdades sociais e exploração* (1), foram apresentados como os “temas” que mais se aproximaram do objeto que apresentamos na discussão anterior, qual seja: “a compreensão mais elaborada possível das relações [econômicas] – contraditórias, na concepção materialista histórico e dialético - entre a sociedade e a natureza” (TEIXEIRA, 2020, 157).

Na medida em que fomos identificando os conteúdos, conceitos e temas que foram aparecendo nas investigações analisadas, tivemos a preocupação em identificar a *finalidade em se trabalhar tais conteúdos*. Nesse sentido, nossa preocupação era compreender se o trabalho pedagógico em relação às *finalidades com os conteúdos identificados* visavam questionar, problematizar e aprofundar as causas dos problemas da crise socioambiental vinculadas ao modo de organização e produção da sociedade capitalista, cujo foco poderia demonstrar alguns indícios das contradições entre trabalho e ambiente, como forma de tornar a relação que se estabelece com o ambiente em mercadoria, ou ainda, como traço essencial que reproduz as relações predatórias entre sociedade e ambiente. Desta maneira, tomando as contribuições dos fundamentos para conceber uma educação ambiental histórico-crítica, estabelecemos essa *finalidade educativa ambiental histórico-crítica* no sentido de questionar a alienação pela contradição entre ambiente-sociedade, apontando para as desigualdades geradas pelo sistema capitalista e propondo uma educação ambiental crítica que não só altere os valores que medeiam esta relação, mas que repense tal relação a partir da necessidade de superação da sociedade capitalista.

Das 14 pesquisas analisadas, encontramos apenas 1 trabalho que focou ou se aproximou desse traço essencial da crise socioambiental na particularidade da sociedade capitalista, demonstrando elementos que indicaram uma preocupação em identificar a transformação do valor de uso do ambiente como um valor de troca pela contradição entre trabalho e ambiente, ou seja, transformações que “sob o modo capitalista de produção, torna o ambiente inevitavelmente em mercadoria” (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020, p. 150). Os restantes dos 13 trabalhos oscilaram entre perspectivas não críticas (conservadoras e comportamentais) e perspectivas dentro da ordem capitalista (progressista e para uma vida sustentável dentro do capitalismo). Vejamos os principais resultados:

- Sensibilização ambiental para conservação e preservação do planeta e vida humana
- Conscientizar o aluno para uma melhor relação com a natureza e o meio
- mudança de Comportamento ambiental (3)
- Busca um novo padrão de sociedade
- Busca uma vida sustentável no capitalismo
- interação com a natureza
- Formar sujeitos com atitudes sustentáveis

Quadro 5 - as finalidades do trabalho educativo com conteúdos da educação ambiental.

Finalizando as discussões sobre o campo *perspectivas teórico-metodológicas*, estabelecemos uma categoria relativa ao *ensino desenvolvente* no sentido de verificar a presença ou não de uma fundamentação teórica radicada na perspectiva vigotskiana para a promoção de um ensino desenvolvente. Constatamos que quatro trabalhos apresentaram alguma preocupação em relação ao desenvolvimento do psiquismo ou do pensamento de uma forma geral. Desses, apenas uma pesquisa demonstrou se basear pelos fundamentos vigotskianos para conceber o ensino e a aprendizagem na educação ambiental, sendo que no restante tivemos: duas pesquisas que não abordam exclusivamente esse referencial teórico, mesclando com uma perspectiva piagetiana; e uma pesquisa em que vigotski aparece a partir de uma chave sociointeracionista, no entanto, não tendo como base o materialismo histórico-dialético para fazer essa defesa.

Concluindo a síntese desse processo inicial de análise da pesquisa empírica, observamos dois resultados principais: o primeiro indica que a manifestação dos conteúdos identificados nos trabalhos analisados tendem a incorporar duas tendências: uma relacionada ao currículo oficial vinculada aos documentos oficiais como PNEA, PCNs e DCNs; e uma relacionada à temas ambientais decorrentes de problemas socioambientais cotidianos, diretamente relacionados ao entorno da escola ou aos temas veiculados de forma hegemônica na sociedade capitalista. Ao cruzarmos essas duas tendências da pesquisa empírica que realizamos, constatamos que os principais conteúdos presentes na educação básica e especificamente na educação infantil, são: *seres vivos; reciclagem; resíduos sólidos; coleta seletiva; meio ambiente; fenômenos da natureza; água e/ou ciclo da água; sustentabilidade*.

O segundo resultado indica total ausência de fundamentos que organizem um planejamento pedagógico que leve em conta o trabalho intencional e diretivo com conteúdos da educação ambiental no sentido da promoção de um ensino desenvolvente, que incorpore a perspectiva do valor de uso da relação entre natureza e sociedade desde a tenra idade, indo além de um ensino que apenas reforce os valores do cotidiano que tendem a reproduzir o valor de troca da referida relação, ou seja: legitimando uma concepção de mundo que reforça o ambiente como mercadoria e as consequências do modo destrutivo do capital. Como evidenciado anteriormente, não basta apresentar o conteúdo à criança, é necessário desnudá-lo, assegurando o acesso ao conhecimento produzido historicamente e humanamente. Esse processo é importante inclusive para que se possa agir sobre essa sociedade com consciência de suas ações, pois não deixamos de agir sobre ela por não a conhecer: agimos, mas sem condições de dimensionar nossas ações. Considerando essas questões, é dever da escola e papel do professor executar esse processo com e nas crianças; é preciso perceber o empírico (real aparente), traçando esforços em compreender aquilo que está ausente (abstração), mas que compõe a realidade (contradição),

para poder retornar ao concreto (real pensado) agindo com conhecimento de suas práticas e condutas, ou seja, não basta somente captar as questões fenomenológicas do objeto em questão, no caso aqui os conteúdos da educação ambiental crítica, tão pouco somente executar o processo abstrato, de apreender o movimento interno do objeto, que faz parte de sua realidade, mas não se apresenta de imediato, é necessário retornar ao concreto para transformá-lo.

Acreditamos que os dois resultados apresentados acima, em que os conteúdos da educação ambiental tendem a estarem relacionados ao currículo oficial ou ao cotidiano socioambiental do entorno da escola, bem como a ausência de um planejamento pedagógico, intencional e diretivo, representam uma síntese do tipo de educação ambiental que vem sendo inserida no currículo da educação infantil, colocando, portanto, a necessidade de se conceber as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção dos conteúdos da educação ambiental crítica na educação infantil, na forma de primeiras aproximações.

Afirmamos, portanto, que parece-nos que qualquer discussão que venha a conceber os conteúdos da educação ambiental - em qualquer nível de ensino - precisa levar em conta esse objeto de perspectiva crítica, contraditória e dialética. Tomando as contribuições da pedagogia histórico-crítica para propor superações diante dessa dificuldade – objetivo dessa dissertação – , consideramos importante incorporar os temas apresentados acima como conteúdos. Para que isso seja possível, entendemos que é preciso estabelecer uma possível *unidade mínima de análise* (talvez o termo mais adequado seja unidade fundamental), sendo esta uma condição para que, por exemplo: *sustentabilidade, consumismo e desigualdades/exploração* não se limitem a uma *abordagem temática contextual* – cotidiana e imediata - sobre a relação entre natureza e sociedade. Destacamos aqui que ao indicarmos sustentabilidade, consumismo e desigualdade/exploração como traços fundamentais para uma *unidade fundamental* não estamos desprezando outros conteúdos importantes e caros à educação ambiental crítica, antes os destacamos por esses terem aparecido como traços essenciais no único trabalho que preocupou-se em apontar as crises socioambientais nessa sociedade capitalista. Reafirmamos, deste modo, que esses não devem ser os únicos conteúdos relevantes para pensarmos possíveis caminhos, mas consideramos que eles podem nos indicar um início.

Não daremos conta dessa proposição neste trabalho, mas indicamos que uma possível *unidade fundamental* para configurar o *status* de conteúdo aos temas supracitados (e outros), seja as condições concretas que determinam as relações econômicas no capitalismo: *as contradições entre trabalho e ambiente*, de onde decorrem as transformações do ambiente em mercadoria.

Essa unidade fundamental se coloca como oportuna para a abordagem dos conteúdos da educação ambiental crítica, na medida em que a destruição do meio ambiente é marca perene à particularidade do modo de produção capitalista e historicamente vem se intensificando, qualitativamente e quantitativamente, desde a revolução industrial. Nesse sentido, a abordagem pedagógica dessa problemática destrutiva causada pelo capital sobre a força de trabalho e as reservas naturais, precisa ganhar a consciência humana pela compreensão de que, cada vez mais, o ambiente tem se tornado uma mercadoria pelas contradições do trabalho abstrato no capitalismo, como nos mostra Mészáros (2009). O autor nos ajuda, pelas contradições entre trabalho e ambiente, que essas duas questões se colocam como uma das mais importantes a serem atacadas na virada do século XX para o século XXI.

Assim, tomando essa unidade fundamental para a organização do trabalho pedagógico, ela pode se tornar um critério válido para a identificação e seleção de conteúdos críticos da educação ambiental, os quais podem contribuir para a apropriação de conceitos para a análise das contraditórias relações entre ambiente e trabalho na sociedade capitalista, por meio de um ensino desenvolvente a ser inserido no currículo da educação infantil. Nesse sentido, as relações econômicas capitalistas que supervalorizam as mediações entre sociedade e ambiente a partir do *valor de troca* em detrimento do *valor de uso*, parece-nos uma aproximação importante à unidade fundamental de análise do objeto da educação ambiental crítica. O desafio que se coloca, neste sentido, é como mobilizar uma formação que se contraponha ao valor de troca pela relevância do valor de uso como mediação entre sociedade e ambiente, na medida em que este critério se mostra importante no tratamento de conteúdos e conceitos da educação ambiental crítica desde a mais tenra idade, ou seja, como um valor a ser inserido na educação infantil.

Consideramos que nesse ponto encontra-se uma chave de contribuição importante desta pesquisa, visto que a discussão guiada até aqui pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, nos apontou os principais elementos que se apresentam para a formação de uma concepção de mundo crítica e transformadora das relações que vem se estabelecendo entre sociedade e ambiente no capitalismo, sendo que concepção de mundo envolve: formação de valores, conteúdos e ensino desenvolvente.

É nesse sentido que problematizamos, através da identificação dos dados apresentados, que há a ausência de um elemento de articulação de estudo que dê conta de indicar uma unidade fundamental que oriente a “abordagem” ou “tematização” das relações entre sociedade e ambiente ao traçar as finalidades do trabalho pedagógico com conteúdos da educação ambiental crítica.

3.2 Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil

Como vimos na discussão anterior, ao fazermos a defesa de um objeto da educação ambiental crítica, bem como a necessidade de nos aproximarmos de uma unidade fundamental como referência para tratar da questão socioambiental, estamos postulando que a educação ambiental crítica tem sua especificidade!

De acordo com Agudo e Teixeira (2018, p. 229-230):

Quando o estudante realiza abstrações, estabelecendo conexões e relações e esclarecendo as múltiplas determinações que historicamente configuram as relações entre natureza e sociedade por meio da especificidade e dos pressupostos epistemológicos da educação ambiental crítica, o trabalho pedagógico do professor pode contribuir com o processo de catarse, representando o ápice dos momentos pedagógicos, que Saviani (2007) discute como trabalho de “educação das consciências”, considerando a atividade, na realidade concreta.

Quando defendemos e postulamos uma educação ambiental crítica é importante pontuarmos e ressaltarmos que nosso posicionamento se faz pela via da pedagogia histórico-crítica. Existem outras teorias pedagógicas que também se posicionam no campo crítico da educação ambiental, contudo essas não assumem o materialismo histórico-dialético como aporte teórico, tão menos a pedagogia histórico-crítica. Essas teorias, por vezes, realizam críticas ao modelo capitalista e reconhecem seu modelo predatório, contudo, não realizam uma educação que se propõe radical na ruptura com esse modelo.

Uma educação ambiental que se propõe crítica, mas romantiza a relação entre criança e natureza, sem almejar a superação desse sistema capitalista, escamoteia o direito da criança a uma formação plena, pautada em conceitos e conhecimento científicos. Na dissertação intitulada “Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal”, a autora inicia seu trabalho realizando críticas ao sistema capitalista e o aponta como causador das desigualdades sociais. Toledo (2010, p. 18) reconhece que “É preciso compreender que as crises que ameaçam o planeta são de natureza sistêmica, e que questões como aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência têm suas raízes no modelo de civilização dominante (Tratado de Educação Ambiental, 1992; Barcelos, 2008; Capra, 2006; Carvalho, 2008; Tiriba, 2006; Grün, 1994)”.

Ao longo do trabalho, Toledo (2010) nos relata uma atividade planejada pela escola, em que a equipe escolar realizou um plantio em uma praça - aliás, esta é uma prática recorrente, não só nas escolas de educação infantil, mas em várias atividades de educação ambiental. Segundo a autora, o objetivo era que as crianças juntamente da comunidade realizassem o plantio, contudo, o mesmo fora realizado apenas pelas crianças, pela equipe da escola e uma mãe. Após o plantio a orientação dada pela orientadora¹² das crianças foi que ao chegarem na escola as crianças dessem bom dia para a plantinha, não havendo “a possibilidade das crianças acompanharem o crescimento das plantas, dando continuidade a essa atividade” (p. 79) pela sensibilização e pelo afeto com a atividade realizada pontualmente.

Pouco adiante a autora compara o plantio realizado e a falta de continuidade à atividade realizada pela escola com a lógica da produção fordista, que fragmenta o processo de produção, bem como a lógica cartesiana, que fragmenta o conhecimento. Diante da crítica feita ao capitalismo no início do texto e a crítica direcionada a atividade realizada pela escola, Toledo (2010, p. 82), baseada em Michael (2006, p. 147 – Grifo da autora), afirma que “a Educação Ambiental deveria “ajudar as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra””. Vemos aqui, e adiante, que ao criticar esse sistema e o trabalho realizado pela escola sua proposta vai ao encontro de uma educação ambiental que busca tratar uma atividade que possui relações com conteúdos da natureza pela sensibilização romantizada e ingênua, pois em determinado momento ela defende que o trabalho pedagógico deveria acontecer de acordo com os desejos das crianças, para que elas pudessem sentir prazer, sendo esse o caminho para uma educação infantil que apresentaria “o mundo de forma agradável, instigante e prazerosa, e também contextualizado nas necessidades planetárias (TOLEDO, p. 106)”. Para a autora deveríamos mudar a concepção e práticas das crianças através do afeto, além de encantar os educadores para a natureza, ajudando-os assim “a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível” (TOLEDO, 2010, p. 101).

A dissertação mencionada acima nos permite depreender que apenas observar e criticar esse sistema não nos basta. A possibilidade de avançar para além dessa aproximação do fenômeno está na busca de instrumentos conceituais para ao menos situar a problemática ambiental em suas raízes estruturais. Para que possamos superá-lo é preciso romper com o distanciamento que há entre crianças pequenas e os conteúdos escolares, nesse caso, os conteúdos da educação ambiental crítica, pautados na pedagogia histórico-crítica. Não é

¹² Termo utilizado por Toledo (2010), uma vez “A equipe da escola é composta pela Diretora, Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional, Inspetoras, Merendeiras, Professoras, Agentes Educativas e Auxiliar de Serviços Gerais (p. 36)”.

possível um mundo agradável, instigante e prazeroso nesse sistema que aprofunda as desigualdades sociais, bem como a degradação socioambiental. Entendemos que “um momento essencial no processo educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é a problematização (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020, p. 148)”.

Ao problematizarmos as questões e assuntos com as crianças, provocando-lhes um pensamento crítico e lhes apresentando instrumentos para compreender as relações impostas nesse sistema através dos conceitos e conhecimentos científicos, oportunizamos a elas a chance de se desenvolverem pela internalização do pensamento científico. Ao não problematizarmos e deixarmos que as crianças “descubram sozinhas” a atividade científica incorremos no erro de atribuir a outros meios que formem e ensinem nossas crianças. Concordamos com Hai (2020, p. 103) quando ela afirma que “muitas vezes, filmes e desenhos apresentam caricaturas do fazer científico. Assim, se nós educadores não fizermos nosso trabalho, pode ter certeza de que a mídia o fará, mas de forma deturpada e alienante (...)”. Ainda resgatando a atividade do plantio, observamos que a ação não procurou estabelecer relações mais amplas e conceituais do que a própria percepção das crianças da atividade em si, qual seja: *o ato de plantar a plantinha numa praça*, sendo que o vínculo que buscou se estabelecer posteriormente foi uma percepção simbólica, possuindo um sentido e um significado arbitrariamente afetivo, limitando-se à vivência cotidiana das crianças com o entorno do bairro.

Afirmamos, portanto, que uma educação ambiental histórico-crítica, em que o seu objeto é a relação entre sociedade e ambiente, cuja natureza é transformada em ambiente pelas relações de trabalho, requer a problematização do cenário “sob o modo capitalista de produção, [que] torna o ambiente inevitavelmente em mercadoria” (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020, p. 150 – acréscimo nosso), como vimos no tópico anterior. Temos aqui o valor de uso da natureza transformado em valor de troca, onde o que importa é a acumulação para o lucro, sendo este um critério fundamental para problematizar as relações que transformam o ambiente em mercadoria no modo de produção e reprodução capitalista, causa essencial da destruição socioambiental. Uma educação ambiental que não problematiza a contradição existente entre desenvolvimento e sustentabilidade, que não questiona e denuncia a exploração que se estabelece entre trabalho e ambiente, visa educar para a servidão e conformismo, produzindo valores afetivos que romantizam a experiência individual da criança, aprisionando-a aos seus sentimentos perceptuais mais instintivos e inferiores na relação que ela estabelece com o mundo.

Para além da ruptura com esse sistema predatório vigente em nossa sociedade, temos na pedagogia histórico-crítica a defesa dos conhecimentos científicos por meio da

educação escolar e é ela quem nos permite espaço para pensarmos e trabalharmos com os conteúdos da educação ambiental crítica com as crianças de forma sistematizada, intencional e diretiva, sem deixar de levar em conta a quem se ensina. Ao defendermos a inserção de conteúdos da educação ambiental crítica às crianças desde a mais tenra idade não estamos aqui ignorando suas especificidades, antes compreendemos que é necessário conhecer o processo de desenvolvimento infantil, por isso forma e conteúdo são indissociáveis, formando, portanto, uma unidade (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020).

A pedagogia histórico-crítica ao se importar com a forma contrapõe-se a uma perspectiva conteudista (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020, p. 150), pois não basta pensar “o que ensinar” (conteúdo), tão importante quanto é o “como ensinar” (forma). Nesse sentido, conhecer e dominar a periodização do desenvolvimento infantil torna-se imprescindível para o trabalho de todo e qualquer professor, independente de qual seja a etapa da educação, como vimos no capítulo anterior.

Assim, dentre as contribuições postuladas pela pedagogia histórico-crítico, podemos apontar a defesa de um planejamento pedagógico do trabalho educativo como forma de promover um ensino desenvolvente por meio do ensino de conteúdos científicos, especialmente no que se refere à relação entre natureza e sociedade, sendo esse um dos pontos fundamentais para se contrapor a ideia de que a educação infantil não pode ser uma sala de espera. Acreditamos, portanto, que para uma educação transformadora, emancipadora e revolucionária – cuja finalidade compreendemos que só é possível por meio de um trabalho educativo que proporcione autonomia para a criança – se faz necessária a valorização do papel da professora da educação infantil nesse processo, sem deixar de considerar a especificidade da educação ambiental crítica e a especificidade do desenvolvimento psíquico infantil.

Quando afirmamos que cabe a professora da educação infantil *ensinar* não estamos desconsiderando as vozes e os afetos das crianças. Ouvir o que as crianças têm a dizer, conhecê-las de fato e o local social onde estão inseridas é fundamental nesse processo, caso contrário não seria ensinar, se não apenas tratar a sociabilidade no raso patamar da verbalização afetiva e cotidiana. Contudo, precisamos reconhecer que o papel social que a professora ocupa no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil é o de sujeita com mais experiência e conhecimento na relação professora/aluno/aluna; assim sendo, essa não é e não poderia ser uma relação entre iguais, uma vez que a criança encontra-se no início de seu desenvolvimento.

Não obstante, o ensino desenvolvente requer não apenas o domínio do ato de ensinar e suas relações com a periodização do destinatário do ensino, mas o domínio da especificidade do conteúdo que se pretende disponibilizar à criança. É necessário gerar motivos

e despertar novos interesses na criança, os quais a criança não possui em sua natureza inata, já que o conhecimento e a realidade possuem fatores históricos e objetivos, os quais são de natureza ontológica e, *a priori*, se apresentam como símbolos externos à sua natureza genética, os quais precisam ser apropriados. É desse fato que se interpõe o estímulo objetivado em suas formas mais ricas e adequadas ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas:

Nesta direção, é interessante que o professor de educação infantil compreenda o processo pelo qual as atividades-guia promovem o desenvolvimento das neoformações psíquicas, e também tenha a clareza de que o mesmo não acontece sem o ensino. Planejar tarefas escolares que incidam sobre as atividades-guia e promovam novas formações psíquicas, eis o desafio do professor (MAGALHÃES, 2018, p. 280).

A compreensão de como se dá o desenvolvimento humano parece ser a chave para a ocorrência de um ensino desenvolvente, visto que a finalidade do ato de ensinar passa pela definição dos critérios e da especificidade dos conteúdos de ensino “como objeto da necessidade do estudante” (MAGALHÃES, 2018, p. 280). Neste caso, cabe considerar que as ações educativas possuem relações com o motivo da atividade que o estudante realiza no processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais o ensino dos conteúdos da educação ambiental estiver associado aos motivos que reforçam as relações de produção e reprodução do capitalismo, mais se reforçará o aprisionamento do desenvolvimento da criança à uma concepção de mundo que é destruidora do ambiente.

O cotidiano da criança, seu conhecimento empírico, pode e deve nos servir como ponto de partida, mas deve resultar superado em seu ponto de chegada pela mediação do conhecimento histórico que gere como motivo a transformação de sua atividade no mundo.

Pautados sob esta perspectiva é que consideramos que:

As crianças são capazes de com o trabalho intencional e direcionado do professor trabalhar conceitos complexos e sofisticados e ensiná-los tem um efeito positivo no desenvolvimento de funções psíquico-superiores, como, por exemplo, a capacidade de pensar abstratamente. Todavia, sem o professor ensinando, isso não ocorrerá (ARCE, 2016, p. 104)

Ainda nessa perspectiva, compreendemos a necessidade e importância dos conceitos cotidianos trazidos e apresentados pelas crianças, pois sabemos que não é possível e tão menos interessante ignorar o conhecimento apresentado por elas; desprezar aquilo que o aluno traz consigo é desperdiçar a chance e a oportunidade de transformar o seu pensamento, e então contribuir para uma mudança/transformação da sua concepção de mundo.

Contudo, entendemos que a professora da educação infantil deve realizar o seu trabalho com o olhar direcionado ao ensino desenvolvente da criança e para que isso seja possível é necessário um planejamento pedagógico intencional, em que os conhecimentos científicos superem os conhecimentos cotidianos, pois entendemos que é a partir do trabalho intencional da professora que “a criança não só apreende e compreende o conteúdo e, o pensar a partir do conhecimento científico, mas também começa a formular entendimento da realidade e a ensaiar a utilização desses em outros problemas” (ARCE, 2016, pp. 106-107). A ação pedagógica da professora se interpõe na forma de novas necessidades e uma nova “estruturação da consciência vai se dando nessas intervinculações entre o motivo da atividade e os fins das ações” (MAGALHÃES, 2018, p. 277). Ocorre que essa interposição não ocorre com a ausência dos conteúdos.

A inserção dos conteúdos da educação ambiental crítica na educação infantil, objeto de estudo dessa pesquisa, não promoverá o desenvolvimento de novas necessidades na criança pela cisão que há entre crianças e o conhecimento científico, e o resultado desse processo já se apresenta como desastroso. A simplificação do que se apresenta como educação ambiental nas escolas de educação infantil, por vezes, falseia a realidade na medida em que não se verifica um trabalho educativo pautado no ensino desenvolvente por meio de conteúdos científicos. Em última instância, no caso da ausência de uma compreensão crítica das relações entre ambiente e sociedade, esse falseamento tem sido verificado em suas últimas consequências: na forma de um negacionismo da vida e na normalização da autodestruição humana.

Os resultados científicos desse estudo indicam que as pedagogias oficiais valorizam e incentivam o trabalho pedagógico pautado e direcionado pelos conhecimentos cotidianos, ou seja: estão empenhados em negar as causas da concepção destruidora do ambiente e dos próprios seres humanos. Essa tendência se mostra extremamente problemática quando tratamos da inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação infantil, apresentando a sensibilização como a forma dominante na educação escolar, onde o simples contato com a natureza seria uma forma de socialização que “naturalmente” traria uma relação mais humanizada com o meio socioambiental. Percebemos, pois, que a “unidade fundamental” que é dominante da educação ambiental oficial na educação básica se dá com a supervalorização da forma cotidiana em detrimento dos conteúdos científicos. A dissimulação dos critérios e conteúdos específicos oficiais interpelada pelo falseamento da realidade se dá pela sensibilização ambiental, pelo aprisionamento da criança ao obscurantismo. Assim, o que aqui estamos problematizando e que trazemos como uma contribuição da pedagogia histórico-crítica para conceber a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil, é justamente a

contraposição a essa tendência, ou seja: defendemos que a unidade fundamental de uma educação ambiental histórico crítica requer o trabalho pedagógico com conteúdos que possibilitem conhecer a realidade em suas múltiplas determinações, na forma do real concreto (SAVIANI, D., 2013a), na direção da liberdade plena do indivíduo.

Exemplos que ratificam essa prática oficial não são raros na educação infantil. Quando a professora realiza intervenções advertindo para que as crianças não tirem a florzinha de seu lugar natural, que é errado pois a flor fica triste e poderia chorar, temos uma realidade concreta que está sendo falseada por um mundo mágico, fantasioso e por vezes místico que não contribui para o desenvolvimento de um ensino que recorre ao desenvolvimento da criança.

Obviamente que não estamos defendendo a formação de uma subjetividade devastadora de todas as plantas e flores do universo, no entanto os motivos que levam ou guiam a ação da criança em não comprometer o desenvolvimento de uma flor não devem apresentar como justificativa o argumento: “porque a flor chora” ou “porque ela é sensível”. E isso não se trata apenas pelo fato de que as flores não choram, mas porque, do ponto de vista científico e conceitual, a flor possui diversas funções importantes para o meio socioambiental, tanto do ponto de vista da qualidade de vida e da biodiversidade do espaço - já que o néctar produzido pelas flores serve como alimento para alguns insetos como as abelhas, que por sua vez polinizam as relações botânicas do meio etc; como do ponto de vista estético, já que nos proporcionam um ambiente mais agradável, vivo e humanizante.

Concordamos com Mendes (2020), quando ela denuncia o interesse proposital das pedagogias oficiais em enfraquecer a compreensão por parte dos alunos sobre a relação entre sociedade e natureza. A autora ainda afirma que a formação inicial tanto dos professores quanto dos alunos desconsidera o que foi alcançado na história da educação ambiental, denunciando que:

Há uma notável colocação do que as/os docentes devem fazer quanto ao debate ambiental: reduzi-lo a uma reflexão esvaziada que preze pelo individualismo, pelo debate subjetivo, atendendo à mudança comportamental que responda à dinâmica produtiva, aspectos evidentes na ideia de consumo responsável para os indivíduos, ignorando os fatores de produção que verdadeiramente impactam o ambiente. Em outras palavras, não consideram que produção é consumo e, como tal, eximem de responsabilidade os autênticos agentes da degradação socioambiental (MENDES, 2020, p. 158).

Como já foi problematizado anteriormente, uma educação ambiental que se trabalhe a relação entre sociedade e natureza num plano do empirismo, por vezes, é reduzida à ingênua conservação da natureza, sua contemplação e, portanto, ao falseamento ideológico da realidade

concreta. Neste mesmo sentido, práticas educativas que reforçam o cotidiano das sociedades capitalistas levam ao desenvolvimento de intervenções educativas que promovem ações de reutilização de materiais que seriam descartados, jogados fora, por meio da reciclagem e preservação de recursos naturais pelos indivíduos, sendo esta uma simplificação das relações entre sociedade e natureza que, na perspectiva de uma educação ambiental crítica, deixa de abordar a realidade concreta em seu complexo contexto histórico e social.

Outro exemplo disso é quando o tema água é inserido no currículo da educação infantil numa perspectiva individualizada, delegando ao sujeito o compromisso com a natureza, como se bastasse cada um fazer sua parte, atingindo assim uma preservação dos recursos naturais e poupando seu fim. Ao tratar o ensino da realidade concreta no nível do empirismo individualista, realizando intervenções comportamentais no sentido de postular à criança que é preciso economizar água por meio de “mandamentos” como: “ao escovar os dentes feche a torneira”; “não demore no banho”; “fechem bem as torneiras para que elas não fiquem pingando”, entre outros tantos exemplos, a professora está desenvolvendo uma subjetividade empirista na forma de compreender a complexidade que decorre das relações entre natureza e sociedade, falseando ideologicamente os reais motivos da escassez d’água numa sociedade que explora a natureza de forma exponencial em favor da acumulação de capital.

Não estamos negando que tais ações não sejam importantes e necessárias do ponto de vista da incorporação de comportamentos que precisam ser traduzidos em ações comportamentais que promovam uma relação mais humanizada com o ambiente; contudo, não podemos deixar de abordar as principais formas de privatização, consumo e exploração d’água numa sociedade capitalista, deixando de apresentar outras formas de degradação desse bem natural, que ao ser privatizado na forma de recursos naturais, por exemplo, pelas atividades agroindustriais, acabam por contaminar e poluir diversos mananciais d’água, cujas causas não estão relacionadas diretamente ao nosso comportamento empirista individualizado, mas são determinações do modo de se produzir a vida no capitalismo, aos quais estamos submetidos. Ao não tratarmos e problematizarmos o conteúdo água enquanto mercadoria, estamos falseando a realidade. Logo, impossibilitamos o desenvolvimento da criança no sentido de promover a formação de uma subjetividade que, ao incorporar conteúdo que lhe proporcionem uma consciência mais complexa das relações entre sociedade e natureza, possibilitem o desenvolvimento de ações mais questionadoras, problematizadoras e transformadoras. Isso só é possível na medida em que o ensino proporcione meio de compreender o problema da água para além de sua aparência fenomênica.

Para além dessa questão da escassez d'água e sua poluição, outros conceitos científicos podem e devem ser trabalhados, a partir da realidade concreta da criança, por exemplo o desmatamento. O que é o desmatamento? Quem desmata? O que acontece com a área desmatada? Quais são as áreas desmatadas? Quem vive (vivia) nas áreas desmatadas? O que é produzido nas áreas desmatadas? Quais os interesses em desmatar? Certamente, se feitas essas perguntas para as crianças, elas terão algumas hipóteses e respostas, respostas essas, muitas vezes, muito interessantes, o que não significa necessariamente que correspondam ao conceito científico. Nesse caso, cabe a professora ouvir as hipóteses das crianças, suas repostas e provocar novas discussões, apresentando o que é o desmatamento, suas consequências socioambientais, suas faces, promovendo assim novos conhecimentos às crianças, levando-as a conhecerem o processo real, garantindo o acesso ao conhecimento científico.

No exemplo acima, ao trazermos essa discussão à criança, poderemos ultrapassar a barreira do individualismo, apresentando uma noção de totalidade, ampliando seu conhecimento e propiciando a oportunidade de ressignificar e requalificar sua concepção de mundo. Nesse sentido, nossa intenção, enquanto professores, deve ser ir à raiz do problema e apresentar para as crianças os traços e determinações nas faces ocultas do objeto de estudo em questão e não em sua negação, que por vezes tem se apresentado na forma de uma ausência no currículo da educação infantil.

A realização dessa pesquisa, pelas análises e contribuições da pedagogia histórico-crítica, nos possibilitou compreender que é importante problematizar o fato de que a educação ambiental não tem o seu lugar como área específica na educação infantil em particular e na educação em geral, o que sugere se tratar de um valor ou abordagem – ou como vimos: como uma tematização – que está subordinada ao cotidiano, não valorizando a especificidade da educação ambiental crítica enquanto área de pesquisa e produção de conhecimento voltada para as análises que mercantilizam a relação entre ambiente e sociedade. Isso pode estar relacionado ao fato da educação ambiental ser um campo interdisciplinar de produção do conhecimento, o que gera dificuldade na compreensão de seu sistema conceitual e, com isso, na seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Outro aspecto ainda que se destaca é como se essa específica relação entre ambiente e sociedade fosse um “lugar-nenhum”, ou como afirmam Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017): como “terra de ninguém”, no sentido de que a apropriação generalizada e esvaziada da educação ambiental dilui a “própria especificidade da crise socioambiental, atrelando-a a contraditórios interesses públicos e privados que transformam as ações políticas e econômicas em discursos hegemônicos adequados e socialmente aceitos, um aparente consenso” (p. 44).

Nesse mesmo sentido, a educação ambiental se torna uma ação pedagógica em que “vale tudo”, ou seja, um nada esvaziado de conhecimento. Na educação infantil, em especial, isso ocorre nos diversos momentos em que ela é apresentada como essencialmente “interdisciplinar”, configurando-se enquanto ausência curricular e, conseqüentemente, apagamento na prática pedagógica. Esse lugar nenhum da educação ambiental foi aqui denunciado como uma “apropriação indiscriminada [que] impõe a necessidade de se refletir sobre os conteúdos e as formas de ações” (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p. 44 – acréscimo nosso) pedagógicas como forma de enfrentamento do modo de produção capitalista, como modo de exploração e destruição da relação entre ambiente e sociedade.

Retomemos aqui a discussão sobre *produção, consumo e economia* como um critério importante para pensarmos o desenvolvimento psíquico infantil em suas máximas possibilidades. Como já apontamos anteriormente, entendemos esse assunto como possível de ser trabalhado e explorado já na educação infantil, uma vez que é desejável estimular a criação e o interesse da criança por novas necessidades, pelo desconhecido, já que criança se interessa por aquilo que ainda não é de seu conhecimento. Para tanto, ressaltamos a importância de se considerar a forma como o conteúdo será interposto no processo de ensino e aprendizagem. Esse trabalho pode e deve ser realizado das mais diversas maneiras, seja através de histórias lidas ou contadas, brincadeiras, teatros, filmes, atividades dirigidas, entre outras, sempre lembrando que não convém ao método da pedagogia histórico-crítica determinar qual a melhor forma/maneira de se trabalhar quaisquer que seja o conteúdo (LAVOURA; MARTINS, 2017), antes devemos conhecer quem é a criança que se ensina.

Ao provocarmos uma discussão mais aprofundada entre as crianças, ocasionando um espaço de reflexão, estamos despertando sua criticidade, ainda que essa não perceba e entenda o momento como descontração. Cabe ao professor compreender esses momentos e os objetivos que procura alcançar.

Não podemos perder de vista, é alçada da escola partir do campo descritivo ao campo explicativo, essa é a sua função, aí se concentra o saber escolar, esse é o papel do currículo. Selecionar aquilo que promova o desenvolvimento em suas máximas possibilidades, assim deve ser a instituição escolar de educação infantil. Devemos pensar em uma educação ambiental que permita que a criança se desvencilhe dos estereótipos, das falsas verdades e que ultrapasse o saber popular a ponto de conseguir voltar a ele explicando-o. Concordamos com Duarte, quando esse diz:

Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber [saber objetivo pelo trabalho educativo na escola], convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (DUARTE, 2003, p. 82 - acréscimo nosso entre colchetes).

Apresentar e introduzir as crianças nessa discussão não garante que a mudança de fato ocorrerá, tão pouco que criança compreenderá todo o processo, mas é papel e dever da professora da educação infantil proporcionar o acesso a esse conhecimento, transmitindo às crianças os conceitos científicos referentes ao conteúdo da educação ambiental crítica.

A problematização que estamos levando a cabo aqui é que, a concepção de educação infantil que mantem a criança em seu nível empírico – leia-se: em suas relações cotidianas imediatas, dificulta e impede a inserção dos conteúdos nas aprendizagens das crianças, comprometendo os níveis de abstração e complexificação dos conceitos que podem promover a liberdade e autonomia no nível de uma relação mais humanizada com o meio socioambiental.

Concluimos que a constatação da educação ambiental como um “vale tudo” na educação infantil tem comprometido a inserção sólida de conteúdos da educação ambiental histórico-crítica no processo formativo das crianças como forma de produzir valores que permitam identificar as contradições do modo de produção capitalista, que transformam a relação entre ser humano e natureza pela mercantilização do ambiente como valor de troca em detrimento do seu valor de uso. Foi com o intuito de contribuir cientificamente no enfrentamento do negacionismo da educação ambiental crítica na educação infantil que apresentamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica como possibilidade de enfrentamento teórico-prático que desenvolva a humanização das relações entre ambiente e sociedade, desde a tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, em um primeiro momento, buscou apresentar como as pedagogias da infância encaram a educação infantil. Pudemos analisar que esse espaço é visto, corriqueiramente, como um espaço de brincar, onde a criança deveria ser livre para ser e se expressar. Foi possível observar como essas pedagogias prezam pela liberdade da criança, onde essa é quem determinaria seu tempo e modo de desenvolvimento. A educação infantil, do ponto de vista das pedagogias que defendem uma “infância viva”, deveria ser um lugar agradável, no qual a criança “possa ser criança”.

Para essas teorias espontaneístas as crianças carregariam consigo todos os atributos necessários para seu desenvolvimento, onde bastaria apenas organizar o espaço para que elas se desenvolvessem. Nesse sentido, do ponto de vista de uma educação ambiental, bastaria deixar com que as crianças vivessem a natureza, se relacionassem com ela, para que pudessem conscientizar-se sobre o meio ambiente. Essas pedagogias veem a natureza como um lugar místico, em que a criança através do contato com a “mãe natureza” se (re)conectaria com o seu “eu interior”.

Pudemos acompanhar ao longo do desenvolvimento dessa dissertação como a educação infantil foi constituindo-se institucionalmente. Ao lermos os documentos oficiais, que regem e regulam essa instituição, foi possível averiguar que a educação infantil manteve um caráter informal, sendo esse um espaço reservado para que a criança possa brincar e aprimorar seu desenvolvimento de forma natural, sem intervenções “desnecessárias”.

Já no campo da educação ambiental a falta de um compromisso social e transformador também se faz presente. A discussão entorno desse tema surgiu a partir das mudanças ambientais observadas, em que se constatou que a natureza não é finita, como outrora imaginavam. Diante desse cenário era necessária uma mudança, para que o desenvolvimento pudesse continuar sem que a natureza se findasse, preservando o lucro a qualquer custo. Surgem então muitas conferências, reuniões internacionais para que a questão da degradação ambiental pudesse ser analisada e uma atitude fosse tomada. Apesar da “preocupação” com o desastre ambiental que se instalava a intenção nunca foi deixar de explorar a natureza, tão menos o ser humano, era preciso encontrar uma saída em que as coisas mudassem para permanecer como estavam.

Diante da demanda, surgiu a orientação e a obrigatoriedade do ensino sobre educação ambiental nas escolas, que incluía também a escola de educação infantil. A principal via de

inserção da educação ambiental no ambiente escolar foi pela Agenda 21, organizada durante a RIO 92, no Rio de Janeiro. A Agenda 21 denunciava em seu documento e se propunha ao combate à fome e a pobreza, porém, como vimos no capítulo 1, ocultava ideologicamente as causas desses problemas, propondo-se a resolvê-los apenas em sua aparência, a partir de um desenvolvimento sustentável. A educação ambiental escolar proposta visava uma formação em que atribuía a toda comunidade a responsabilidade pela transformação da realidade.

Com avanços na regulamentação tanto da educação ambiental, quanto da educação infantil, temos em 1996 a criação da nova LDB, cujo documento torna a educação infantil um direito da criança e um dever do Estado, reconhecendo a educação infantil como instituição escolar, sendo ela a primeira etapa da educação básica.

É nesse contexto que passamos a analisar os principais documentos da educação infantil brasileira, a fim de identificar os conteúdos da educação ambiental destinados a essa etapa da educação. Nossa intenção, como é possível identificar no decorrer da pesquisa, foi apontar as fragilidades e o descaso com essas duas áreas, como ambas são negligenciadas e que, por extensão, é também negligenciado o direito da criança a um ensino desenvolvedor.

A partir da análise dos documentos oficiais que orientam e regulamentam a educação infantil no Brasil constatamos que a educação ambiental é um tema subjugado, que pouco aparece e que quando aparece é apresentado sob uma perspectiva romantizada, ingênua, comportamentalista, pragmática e utilitarista. A educação ambiental que se faz presente em nossas escolas de educação infantil educa nossas crianças para uma vida de servidão e docilidade, ao deixarem de problematizar as reais causas da degradação socioambiental presente em nossa sociedade.

É comum observarmos que os projetos realizados nas escolas tendem a camuflarem a presente realidade da sociedade capitalista, usurpando o direito de nossas crianças a uma formação crítica e libertadora, para que possam atuar com consciência sobre os problemas presentes na realidade vivida. Inferimos que o tipo de educação ambiental apresentado e trabalhado nas escolas desconsidera os conteúdos dessa área de estudo, ignoram os conhecimentos científicos produzidos historicamente e humanamente, prendendo-se ao cotidiano escolar e das crianças, o que não contribui para a superação dessa sociedade desigual que nos explora e degrada o planeta.

Nesse sentido, nos contrapondo a essa educação ambiental baseada no espontaneísmo, nos posicionamos em defesa de uma educação ambiental crítica, cujo objetivo é a compreensão da relação entre sociedade e natureza, onde os conceitos e conhecimentos científicos compõem o currículo escolar já na educação infantil.

Ao defendermos os conteúdos de uma educação ambiental crítica, pautada pelos conceitos científicos, não ignoramos a especificidade dessa etapa da educação básica, antes nos guiamos e nos apoiamos nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, cuja preocupação é compreender e analisar o desenvolvimento psíquico infantil, para que possamos atuar sobre ele com consciência. Compreendendo o desenvolvimento infantil conseguimos entender como ocorre a aproximação da criança com o mundo e, assim, podemos intervir para que haja um pleno desenvolvimento de suas capacidades mentais.

É sob essa perspectiva que também nos apoiamos na pedagogia histórico-crítica, cuja defesa se faz pela inserção dos conceitos científicos em todas as etapas da educação e que reconhece o espaço escolar como um espaço destinado ao ensino dos conteúdos escolares, sendo papel da escola desenvolver a humanidade nos sujeitos em formação. Contudo essa defesa não se faz apenas pela via da inserção dos conteúdos escolares, mas também através da forma como esses conteúdos serão trabalhados, ou seja, tão importante quanto *o que* será trabalhado é a *forma* como será trabalhado. Essa unidade, indissociável e indispensável ao fazer pedagógico, leva em conta ainda o sujeito a quem se ensina, uma vez que conhecer o aluno e o local social que esse ocupa no seio da sociedade é fundamental para um ensino/aprendizagem pleno.

Não obstante, entendemos que para que seja possível esse movimento de ensino e aprendizagem, fomentando transformações no desenvolvimento da criança, é necessário que haja um planejamento pedagógico intencional. Somente assim será possível levar em conta todos os fatores mencionados acima, respeitando a criança que se ensina, de acordo com a periodização do desenvolvimento, bem como o conteúdo e a forma que serão trabalhados. É nesse sentido que compreendemos que o ensino dos conteúdos de uma educação ambiental crítica é possível para as crianças desde a mais tenra idade.

Por olharmos para a criança em sua totalidade e como um sujeito de direitos, que tem, portanto, o direito de conhecer a sociedade da qual faz parte, tomando consciência, inclusive, das contradições do sistema em que vivemos, é que concebemos os conteúdos da educação ambiental crítica como necessários para um ensino desenvolvente, ensino esse postulando sob as perspectivas da pedagogia histórico-crítica.

Foi através desse olhar e dessa compreensão de ensino e desenvolvimento infantil que pudemos detectar, através da análise dos dados, que a educação ambiental apresentada às crianças pequenas se pauta em uma formação ambiental superficial, que não trata dos problemas socioambientais e das contradições presentes em nossa sociedade, restringindo e limitando o conhecimento da criança ao real concreto. Todo esse processo culminou na constatação

científica histórico-crítica de que a educação ambiental na educação infantil se estrutura a partir de um “vale tudo” que denota contra a inserção sólida de conteúdos específicos da educação ambiental histórico-crítica, fato que tem aprisionado o desenvolvimento das crianças ao nível mais irrisório possível das funções psíquicas inferiores, condição que favorece a formação de uma concepção de mundo negacionista e obscurantista da própria vida humana e dessa com relação ao ambiente.

Vimos que esse vale tudo – que foi constatado como lugar comum nos documentos oficiais, nos cursos de formação e nas pesquisas analisadas – fazem com que os temas apresentados às crianças sejam pontuais e distantes da raiz do problema, tratam das questões a partir da aparência do fenômeno, deixando de trazer à tona aquilo que está oculto. As questões apresentadas às crianças ocupam-se em tratar do problema através dos hábitos de consumo, ignorando a esfera da produção e com ela a exploração do trabalho humano. Além da questão dos conteúdos, constatamos a falta de um planejamento pedagógico intencional, o que fragiliza tanto o ensino quanto a aprendizagem das crianças. A inconsistência ou ausência de um planejamento desconsidera a formação do sujeito em questão, atribuindo-a ao espontaneísmo. É diante desse cenário que postulamos os conteúdos de uma educação ambiental crítica pautados sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil, pois, compreendemos que a presença desses conteúdos, pautados em conceitos e conhecimentos científicos, permite à criança uma mudança de concepção de mundo, oportunizando a ela a chance de superação desse sistema predatório, que explora seres humanos e natureza.

Com isso, foi possível atingir os objetivos da pesquisa, no que tange às contribuições da pedagogia histórico-crítica para conceber, enfrentar e auxiliar as professoras da educação infantil no processo de inserção da educação ambiental histórico-crítica neste nível de ensino, quais sejam:

*- A importância de estabelecer critérios de identificação e seleção de conteúdos críticos da educação ambiental, tendo como base o estabelecimento da **unidade fundamental**, qual seja: **as contradições entre trabalho e ambiente**, cuja finalidade visa dar conta da análise do objeto da educação ambiental, que na particularidade do capitalismo se resume num modo de produção que “torna o ambiente inevitavelmente em mercadoria” (AGUDO; TOZONI-REIS, 2020, p. 150). Ao que nos parece, essa unidade fundamental contribui para transformar diversos temas que se apresentam aleatoriamente no currículo, como **conteúdos da educação ambiental histórico-crítica**.*

- A necessidade de se estabelecer relações entre a unidade fundamental e as finalidades educativas no trabalho pedagógico pautado na educação ambiental histórico-crítica como forma de desenvolver valores de uma concepção de mundo que proponha a superação das contradições entre trabalho e ambiente. Tal necessidade requer a centralidade dos conteúdos da educação ambiental crítica como forma de repensar e intervir na superação da sociedade capitalista.

- A defesa de um planejamento pedagógico do trabalho educativo como forma de promover um ensino desenvolvente por meio do ensino de conteúdos científicos, especialmente no que se refere à relação entre ambiente e sociedade, sendo esse um dos pontos fundamentais para se contrapor a ideia de que a educação infantil não pode ser uma sala de espera. Isso só é possível pela valorização do papel da professora da educação infantil nesse processo, sem deixar de considerar a especificidade da educação ambiental crítica e a especificidade do desenvolvimento psíquico infantil.

Em síntese, entendemos que essas contribuições podem auxiliar a inserção da educação ambiental histórico-crítica na educação infantil, buscando garantir às crianças, desde a mais tenra idade, a possibilidade de um desenvolvimento pleno através de um ensino desenvolvente, caso contrário, uma educação que forma para a servidão aprofundará as desigualdades sociais, alimentando de forma ainda mais profunda a contradição entre sociedade e ambiente. Assim sendo, cremos que, para que haja a superação dessas desigualdades, logo, da acelerada degradação socioambiental, é necessária uma educação que rompa com os paradigmas do sistema capitalista, contrapondo-se a eles e ensinando as crianças uma nova forma de pensar e agir sobre essa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela de Moraes. **“A maior flor do mundo” de José Saramago e a educação ambiental na escola**. 201f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.

AGUDO, Marcela de Moraes. **A educação ambiental na formação dos pedagogos: A unidade técnico política**. 269f. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

AGUDO, Marcela de Moraes.; TEIXEIRA, Lucas André. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018, pp. 213-234.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2012, pp. 129-150.

ARCE, Alessandra. É possível falarmos em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n° 2, p. 5-12, 2013.

ARCE, Alessandra. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuições da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de Matos (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Armazém do Ipê, 2016. pp. 95-109.

BRASIL. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981: Diário oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Agenda 21**: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio ambiente/Saúde (temas transversais)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Brasília: 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2001-2011**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, pp. 59-100.

CRUZ, Lilian Giacomini. **Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 Escolar**. 201 f. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

DANDOLINI, Marilene R.; ARCE, Alessandra. A Formação de Professores da Educação Infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, Editora Alínea, 2009, pp. 51-92.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** (online). 2001, n 18, pp. 35-40.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAI, Alessandra Arce; SILVA, A.S.M. da; VAROTTO, Michele; MIGUEL, Carolina Costa. **Ensinando ciências na educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola**. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014, 144 f.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na Educação Infantil: Implicações da teoria histórico-cultural**. 205f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2013.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOSTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, n° 8, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. MEC/MMA. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília, UNESCO, 2007. pp. 65-71.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Ed. Especial, julho, 2016.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 63, p. 293-305, 2015.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 4, n.2, p.275-286, 2018.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Revista Internacional de Direito Ambiental**, v. 1, p. 75-87, 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Josy Cristine. **A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: a atividade principal em questão**. 164f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.).

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, Autores Associados, 2016. pp. 149-170.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org). **Ensinando aos Pequenos de Zero a Três anos**. Campinas, SP: Editoria Alínea, 2009, pp. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 117-143.

MARTINS, Lígia Márcia. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 117-143.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, Lígia Márcia. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica, 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em set de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, pp. 531-541, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n 71, pp.223-239, set/out. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. Vol. 11. Nº 22. Pp. 345-358. Jul. – dez. 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, 2017.

MENDES, C. B. **Educação Ambiental na formação inicial de professoras e professores:** a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. 234f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, 2020.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI:** Socialismo ou Barbárie. Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Círculo do livro.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomás Tadeu (Org.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 206f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, Autores Associados, 2016a. pp. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregher.; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. (Org.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. pp. 41-68. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

PASQUALINI, Juliana Campregher.; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. 2008, n 27, pp. 71-100.

PIORSK, Gandhi. **Brinquedos do Chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo, Editora Peirópolis, 2016.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v 1, n 1, pp. 83-94, 1997.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAAE**, Recife, v. 29, n. 2, p.187-191, mai/ago.2013b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 53-79.

SALHEB, Gleidson José Monteiro et al. Políticas públicas e meio ambiente: reflexões preliminares. **Planeta Amazônia: Revista internacional de direito ambiental e políticas públicas**, Macapá, v. 1, pp.5-26, 2009.

TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. SUSTENTABILIDADE OU “TERRA DE NINGUÉM”? RTPS - **Revista Trabalho**, Política e Sociedade, v. 2, n. 2, pp. 43-64, 2017.

TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições para a inserção da educação ambiental na educação escolar. In: RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. **Investigações em Educação Ambiental**. Curitiba: CRV, 2018.

TEIXEIRA, Lucas André. Contribuições da ontologia marxista para a pesquisa em educação ambiental e ensino de ciências. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, pp.140-160, 2020.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal**. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. et al. A inserção da educação ambiental na educação básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência e Educação**, Bauru, v 19, n 2, pp. 359-377, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **El problema de la edad**. In: _____. Obras Escogidas IV: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.