

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PATRICIA MARTINS GONÇALVES

O DISCURSO “CRIANÇA E NATUREZA”: uma análise crítica da construção da
Educação Ambiental na Educação Infantil

RIO DE JANEIRO

2021

Patricia Martins Gonçalves

O DISCURSO “CRIANÇA E NATUREZA”: uma análise crítica da construção da
Educação Ambiental na Educação Infantil

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Doutora em Educação.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

GG635d Gonçalves, Patricia Martins
 O DISCURSO "CRIANÇA E NATUREZA": uma análise
 crítica da construção da Educação Ambiental na Educação
 Infantil / Patricia Martins Gonçalves. -- Rio de
 Janeiro, 2021.
 335 f.

 Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2021.

 1. Educação. 2. Educação Ambiental Crítica. 3.
 Educação Infantil. I. Loureiro, Carlos Frederico
 Bernardo, orient. II. Título



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Aos quinze dias do mês de março de 2021, às 09h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Tese intitulada "Discurso "CRIANÇA E NATUREZA": uma análise crítica da construção da Educação Ambiental na Educação Infantil.", de autoria da doutoranda Patrícia Martins Gonçalves (participação por videoconferência), candidata ao título de Doutora em Educação, turma 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo orientador Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (UFRRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira (UNIRIO - participação por videoconferência) e Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva (UESB - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado Aprovado(a) com recomendações de reformulação Reprovado(a)

Eu, Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

A banca destaca a relevância do tema, o rigor metodológico e teórico na organização da tese e na análise dos resultados, e a atualidade das questões tratadas. Recomenda sua ampla divulgação na forma de publicações, de participação em eventos e de diálogo direto com as escolas públicas.

Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Patrícia Martins Gonçalves, realizada em 15 de março de 2021.

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (UFRRJ)

Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira (UNIRIO)

Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva (UESB)

Patrícia Mattins Gonçalves — candidata



Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

Presidente da Banca



Ao século XXI,
Que já foi nosso futuro,
Este agora que pergunta: quanto tempo ainda temos?

Às Crianças,
Elas insistem em amar, brincar e criar.

À História de Lutas,
Que guia e abre caminhos.

À Natureza,
Que insiste em produzir e reproduzir a vida.

Às Mulheres,
Que quando se sabem natureza,
Sonham libertar a humanidade.

Aos humanos que lutam contra o capitalismo e o desamor.

AGRADECIMENTOS

Há muito o que agradecer! Muito do que mostra essa pesquisa é sobre a falácia do individualismo, pois não somos quase nada sozinhos. Assim, teço os agradecimentos desde os ancestrais, à minha terra Ceará, aos meus avós, meu pai, minha mãe, irmã, sobrinhos, minhas tias e tios, primas e primos e também aquelas pessoas que escolhemos pelo caminho como amigos e amigas. Agradeço toda essa rede de relações que me permite ser quem eu sou, que me apoia na vida e nos aprendizados, eu não seria nada sem o amor, o apoio e a coletividade.

Esta tese também mostra que os motivos para agradecer não são milagres ou dádivas, mas privilégios historicamente permitidos por condições de classe, de capital social e cultural. É um privilégio poder acessar o curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Portanto, eu agradeço toda a História de lutas que tornaram possíveis a Educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

Agradeço a confiança e o apoio sempre atento e sereno do meu orientador, suas palavras escritas e faladas são parte da História da Educação Ambiental brasileira. A partir da perspectiva crítica e sensível, é uma voz científica e popular no campo da construção do conhecimento e da luta histórica anticapitalista. Assim também, os professores e professoras com quem eu estive durante o doutorado, nas bancas de qualificação, exame de projeto e defesa, nas aulas, nas palestras, nos grupos de estudos, nos seminários, etc. Agradeço aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação e todos os trabalhadores da UFRJ. Foi uma honra e privilégio aprender com todas estas pessoas.

Agradeço aos estudantes com quem eu estive durante o curso do doutorado, os encontros, as amizades, os apoios e até as divergências, cada um com suas pesquisas, projetos e vidas me ensinaram muito. Vivi momentos emocionantes e também agoniantes desde que cheguei no Rio de Janeiro, um momento histórico de muitas lutas nas ruas, com repressão policial e também com algumas vitórias do povo. Eu agradeço muito aos estudantes das universidades públicas que fazem as ruas do centro desta cidade virarem um “rio de asfalto e gente”, como canta Milton Nascimento. Eu agradeço a História de lutas e a poesia brasileiras.

Agradeço igualmente à ciência, à pesquisa e à Educação, processos históricos, trabalhos sociais de construção do conhecimento e defesa da vida. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, o que foi fundamental para a realização da presente tese, por isso também agradeço as lutas sociais que construíram a ciência no Brasil e conquistaram direitos sociais para o campo da Educação.

Por fim, agradeço aos amigos e amigas que me aceitaram e me acolheram no Rio de Janeiro, que me fazem sentir tão feliz e atuante nesta cidade tão linda de mar, montanhas e Mata Atlântica. Eu agradeço a cada detalhe e me comprometo com tudo o que aprendi, vivi e construí durante esta pesquisa. A luta das crianças, da natureza, da vida, das mulheres, pela justiça socioambiental, é anticapitalista.

RESUMO

GONÇALVES, Patricia Martins. **O discurso “Criança e Natureza”**: uma análise crítica da construção da Educação Ambiental na Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese objetiva conhecer a produção de conhecimentos acerca da temática “criança e natureza” no contexto da Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da análise dos discursos do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana, pois o referido programa constrói hegemonia discursiva sobre a relação das crianças com a natureza. A partir do materialismo-histórico dialético, foram elaboradas categorias que permitiram compreender os discursos no contexto histórico e ideológico, o que mostrou que a Educação Ambiental na Educação Infantil, no Brasil, é um campo incipiente e em disputa, cujas pesquisas, em geral, não chegam às categorias críticas. Foram destacadas as estratégias dos discursos analisados: influência em políticas públicas, parcerias entre instituições públicas e privadas, valorização de experiências pontuais e de baixo custo, invisibilização da luta de classes, do trabalho docente, dos aspectos políticos e sociais da Educação e dos impactos do capitalismo na natureza. Foi possível constatar que a produção do programa é parte do projeto de inserção da classe dominante nas políticas públicas educacionais, cujo posicionamento de classe, corrobora os interesses do capital e do modelo de capitalismo dependente praticado no país, pois, criando ideologias e sociabilidades que encobrem as causas das injustiças socioambientais, reproduzem as disparidades sociais e os desequilíbrios ambientais globais.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Trabalho-Educação; Infância; Educação Infantil; Empresariado; Política Pública.

ABSTRACT

This thesis aims to know the production of knowledge about the theme “child and nature” in the Environmental Education in Early Childhood Education context, from the analysis of the speeches of the Child and Nature Program at Instituto Alana, since the referred program builds discursive hegemony about children's relationship with nature. From the dialectical historical-materialism, categories were elaborated that made it possible to understand the discourses in the historical and ideological context, which showed that Environmental Education in Early Childhood Education in Brazil is an incipient and disputed field, whose the researches, in general, do not reach critical categories. The strategies of the analyzed speeches were highlighted: influence on public policies, partnerships between public and private institutions, valorization of punctual and low-cost experiences, invisibility of the class struggle, of the teaching work, of the political and social aspects of Education and the impacts of capitalism in nature. It was possible to verify that the production of the program is part of the project of insertion of the dominant class in public educational policies, whose class positioning corroborates the interests of capital and the model of dependent capitalism practiced in the country, because, by creating ideologies and sociability that cover up the causes of socio-environmental injustices, reproduce social disparities and global environmental imbalances.

Keywords: Critical Environmental Education; Work-Education; Childhood; Early Childhood Education; Entrepreneurship; Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de análise da pesquisa	20
Figura 2 – 1º Registro de categorias, conceitos e determinações	23
Figura 3 – 2º Registro de categorias, conceitos e determinações	62
Figura 4 – 3º Registro de categorias, conceitos e determinações	109
Figura 5 – Registro da estrutura e das parcerias do Instituto Alana.....	128
Figura 6 - O Instituto Alana no contexto dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante brasileira.....	130
Figura 7 - Registro das características dos discursos do PCNIA	182
Figura 8 – Registros das categorias identificada na análise da produção do PCNIA no contexto da Pandemia da Covid-19	206
Figura 9 - Registros dos dados discursivos e do posicionamento de classe do PCNIA na disputa na construção de políticas públicas educacionais	244
Figura 10 – Comparação discursiva entre as Educação Ambiental Crítica e as perspectivas da classe dominante.....	254
Figura 11 – Registro final de categorias e determinações.....	263

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ASQ	Ages & Stages Questionnaires
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPEA	Encontro de Pesquisas em Educação Ambiental
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FMI	Fundo Monetário Internacional
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISGA	International School Grounds Alliance
LB	Levantamento Bibliográfico
LB2	Levantamento Bibliográfico 2
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIEAS	Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Neba	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organizações Internacionais

OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesses Público
PCNIA	Programa Criança e Natureza do Instituto Alana
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PT	Partido dos Trabalhadores
RAPS	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNCRC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CRIANÇA, NATUREZA E CONTEXTO.....	22
1.1 A PESQUISADORA, A PESQUISA E O CONTEXTO.....	27
1.2 O INSTITUTO ALANA E O PROGRAMA CRIANÇA E NATUREZA: UMA VISÃO PRELIMINAR	35
1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	42
1.4 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DAS PESQUISAS CRÍTICAS.....	62
1.5 CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	88
CAPÍTULO 2 – CRIANÇA E NATUREZA: O DISCURSO DO INSTITUTO ALANA	105
2.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	109
2.2 O INSTITUTO ALANA	121
2.3 A PRODUÇÃO DO PCNIA	135
2.3.1 Quanto ao conceito de Educação.....	156
2.3.2 Quanto ao conceito de criança.....	168
2.3.3 Quanto ao conceito de natureza.....	177
2.3.4 O PCNIA e a Pandemia da Covid-19.....	183
CAPÍTULO 3 – QUE CRIANÇA? QUE NATUREZA? QUE EDUCAÇÃO?.....	210
3.1 A DISPUTA DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	227
3.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	245
3.3 CRIANÇA E NATUREZA: SUBSTANTIVOS FEMININOS	255
3.4 DESVELAMENTOS	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
REFERÊNCIAS	278
APÊNDICE	301

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como educadora venho observando como cada criança interage com os espaços naturais, terra, água, pequenos animais, diferentes texturas, sensações, etc. Observo também, concordando com Elali (2003, p. 312), como alguns adultos lidam com essas experiências: “embora indiquem a necessidade da natureza estar mais evidente na escola, a condicionam a um controle relativamente severo [...] ‘controlada/domesticada’: animais presos em gaiolas [...]; areia que não suje nem contenha micróbios”, suas interferências, muitas vezes, apresentam para as crianças uma ideia de que terra é sujeira e de que a natureza é perigosa ou banal. Trabalhei cerca de sete anos como educadora em projetos sociais e escolas públicas em Fortaleza e depois em Minas Gerais. Posteriormente, por cinco anos, atuei em escolas e projetos privados de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Observei nas cidades onde estive que são poucas as escolas que possuem espaço natural ao ar livre, com árvores e espaço para correr e brincar.

Desde 2007, quando comecei a trabalhar com Educação, sempre desenvolvi atividades que envolviam as crianças com arte, criatividade e natureza. Portanto, tenho muito a refletir sobre as experiências com cada elemento, brincadeiras, descobertas, aprendizados, com o ato de plantar e colher alimentos e os significados de liberdade e conhecimento que há nestas atividades. São temas inspiradores e inerentes à Educação e ao desenvolvimento saudável. No entanto, meu olhar investigativo na presente tese se lança para compreender o campo da produção de discursos sobre a relação das crianças com a natureza e, portanto, da Educação Ambiental na Educação Infantil no Brasil. Assim, as características das palavras serão analisadas enquanto signo ideológico, pois, a palavra penetra nas relações entre indivíduos, na sociabilidade, na vida cotidiana, “nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40, grifos do autor).

Desde de 2016, quando mudei para Rio de Janeiro, comecei a notar o crescimento de informações sobre o contato das crianças com a natureza: filmes, livros, textos, páginas na *internet*, etc. Percebi que o Instituto Alana assinava a maioria destes materiais, passei a acompanhar suas produções, como a criação de conteúdos e eventos sobre a infância, a partir de temas sobre: a brincadeira, o contato com a natureza, o consumismo infantil, o parto humanizado e outros relacionados com o universo da infância e da família. O Programa Criança e Natureza me deixou especialmente curiosa: como é possível, através da criação de

conhecimentos, atingir políticas para a infância e promover melhoras na vida das crianças e na preservação da natureza?

A curiosidade por este projeto está relacionada ao meu campo de atuação profissional, a Educação Ambiental, e com a constatação desse crescimento do número de discursos que ressaltam a importância do contato das crianças com a natureza frente aos problemas socioambientais característicos do século XXI. A publicação do Instituto Alana intitulada “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018) traz em suas referências uma série de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema, a maioria lançada nos últimos vinte anos.

Percebi que o campo de estudo é amplo e leva à complexidade das relações históricas, políticas, sociais e econômicas que constituem a sociedade. Diante de tal amplitude, defini o recorte da pesquisa a produção de discursos do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana (PCNIA), numa abordagem crítica, contextualizada e dialógica, o que trouxe à investigação, como contexto do objeto de estudo, o campo da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Santos e Ferreira afirmam que no cenário contemporâneo, a criança tem sido assunto corrente nas discussões da mídia, dos centros de investigação e das agendas políticas (SANTOS; FERREIRA, 2015) e, de acordo com outras pesquisas (SAHEB, 2017; SANTOS, 2016; SANTOS; FERREIRA, 2015; NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014; ALBERTO, 2007; TIRIBA, 2006), este é um campo que ainda carece de regulamentação legal no Brasil.

O estudo de toda a legislação referente à Educação Ambiental na Educação Infantil encontrou uma lacuna na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, levando em conta todas as novas redações dadas ao seu texto original, inclusive a mais atual de nº 12796/2013. Embora a Constituição Federal de 1988, a Lei 6.938, de 1981, que estabeleceu a Política Nacional de Meio Ambiente e a Lei 9.795, de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabeleçam que a Educação Ambiental esteja presente em todos os níveis de ensino, a LDBEN 9394/96, consoante a todas às suas novas redações, não contempla em seu texto qualquer referência à Educação Ambiental na etapa de Educação Infantil. Considerando as orientações de tantas legislações oficiais, nada justifica a ausência da EA na Educação Infantil na LDBEN 9394/96 (NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014, p. 5073).

Diante desta lacuna legal e sabendo que em Educação não há espaço vazio e nem posição política imparcial diante da luta de classes, identifiquei a temática como campo em disputa, em que o Instituto Alana vem conquistando espaço de forma objetiva, reunindo, produzindo e divulgando conteúdos sobre o tema Criança e Natureza, dentre outros referentes à infância e à Educação, conforme afirma Laís Fleury, diretora do PCNIA:

O tema da reaproximação das crianças com a natureza ainda é um debate desarticulado e pulverizado, por isso reunimos no *site* diversos recursos para que os pais, familiares, educadores tenham acesso a um espaço de consulta. Queremos comunicar a sociedade

sobre a importância e os impactos positivos que o contato da criança com a natureza contribui para o desenvolvimento integral infantil e para a preservação do planeta (FLEURY, 2016).

Realizei uma busca na *internet* com as palavras “criança, natureza” a fim de perceber a temática no nível do senso comum (APÊNDICE A). Esta busca deflagrou que dos oito *links* apresentados na primeira página de resultados, apenas dois não tinham relação com o Instituto Alana. Ao ler os textos, percebi que a temática é colocada como contramão à artificialidade da vida urbana, do distanciamento do ser humano em relação à natureza e como uma forma de resistência da infância diante da sociedade.

Assim, emergem os seguintes questionamentos: quais os aspectos da temática “criança e natureza” que estão ainda invisíveis diante das produções do campo da Educação Ambiental na Educação Infantil? Pode-se afirmar que tais discussões atingem formas e estruturas sociais que possibilitam uma Educação transformadora? Para oferecer respostas a estas perguntas, cumpre verificar: quais as relações sociais de produção, os interesses em disputa, as ideologias e as fundamentações das ações? O projeto influencia políticas públicas? Como? Ocupam espaços democráticos de tomada de decisão?

Assim, a presente pesquisa constrói seus caminhos conceituais e metodológicos a partir da Educação Ambiental Crítica, a qual, segundo Loureiro (2007), por trilhar um caminho emancipatório vincula os processos ecológicos aos sociais no ato de ler o mundo e na forma de intervir nas circunstâncias. Neste sentido, o objetivo geral da presente tese é, a partir da análise dos discursos do PCNIA, conhecer criticamente a produção de conhecimentos acerca da temática “criança e natureza” no contexto brasileiro contemporâneo.

Assim, os objetivos específicos são:

- a) Construir uma compreensão do campo da produção de conhecimento acerca da temática criança e natureza e da Educação Ambiental na Educação Infantil no Brasil;
- b) Analisar criticamente o discurso do Projeto Criança e Natureza do Instituto Alana (PCNIA) e compreender sua atuação na sociedade brasileira: discursos, inserção social, visão de mundo, projeto de sociedade;
- c) Problematizar e politizar a temática, as análises realizadas, indicar silenciamentos, contradições e invisibilizações, bem como pontos libertadores e possibilidades transformadoras.

A abordagem teórica foi construída a partir dos trabalhos de educadores e filósofos críticos (HARVEY, 2020, 2018, 2016, 2014; LOUREIRO, 2019, 2015, 2014, 2007, 2005,

2003; BAKHTIN, 2016, 2006; GRAMSCI, 2015, 2001, 2000, 1999, 1978; MENDONÇA, 2014; ENGELS, 2012, 1978; COUTINHO, 2011; FREIRE, 2011, 1996, 1994, 1981; MST, 2011; MARX, 2011, 2008, 1999, 1980; MARX; ENGELS, 2009; WALTER BENJAMIN, 2009a, 2009b, 1987; FOSTER, 2000; FERNANDES, 1973) e a partir de perspectivas feministas (FEDERICI, 2019, 2017, 2004; RODRIGUEZ, 2013), uma vez que, o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres, bem como o modo de produção e a soberania alimentar, se mostraram macrocategorias fundamentais para pensar a criança, a infância e a relação com a natureza.

A contextualização de cenário mais amplo, se deu a partir de Florestan Fernandes (1973) que localiza mundialmente o Brasil em uma posição de Capitalismo Dependente. Após as lutas armadas pela independência política e a conquista da emancipação nacional no Brasil e na América Latina, consolidaram-se os poderes econômicos, sociais e políticos das oligarquias nacionais com a difusão do capitalismo e da “era industrial”. No entanto, não houve uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização, assim como também não houve antes com a produção e a exportação de produtos primários. Segundo o autor as estruturas socioeconômicas de origem colonial e pré-capitalistas se desenvolveram de forma dependente no Brasil.

O modelo nos países da América Latina importou e difundiu técnicas, instituições e valores sociais novos, mas ignorou as condições materiais e morais para que fosse possível desenvolver rendimentos sociais (FERNANDES, 1973). O autor destaca as vinculações entre o antigo sistema colonial com o capitalismo comercial, o qual se realizava no mercado europeu através da transformação dos produtos primários e da mercantilização destas mercadorias. “Aquele sistema foi organizado, em todos os setores da economia colonial [...] para promover a drenagem de riquezas da América Latina para a Europa e, portanto, para expandir o capitalismo na Espanha, em Portugal, na Holanda ou na Inglaterra, na França” (FERNANDES, 1973, p. 46).

Não há um processo de “descolonização” na transição, a não ser de forma limitada “na esfera política (mediante a transferência de poder das Coroas e seus representantes para os poderosos do antigo sistema colonial)” (FERNANDES, 1973, p. 50), o que resulta no aburguesamento das oligarquias e das suas hegemonias, no aparecimento de novos grupos de poder burgueses e na configuração de uma sociedade de classes.

A internalização de um mercado capitalista especificamente moderno (isto é, dotado de dinamismos econômicos e sociais), em expansão mais ou menos rápida e em progressiva integração de escala regional ou nacional, modificou as relações da economia interna com o mercado mundial, ao mesmo tempo que criou um foco interno de crescimento econômico. Surgiu, assim, uma economia de mercado com dois pólos dinâmicos interdependentes (um interno, outro externo), capaz de absorver construtivamente o impacto dos dinamismos da economia internacional e de

reproduzir, por diferenciação e reintegração internas, o processo de desenvolvimento da própria economia hegemônica (FERNANDES, 1973, p. 50).

O autor pontua que no contexto brasileiro a transformação se deu como um desenvolvimento das estruturas e não como um processo histórico revolucionário, os sujeitos se adaptam à “coexistência do antigo regime dentro do novo” (FERNANDES, 1973, p. 52): o aburguesamento do senhor rural, os comerciantes que se orgulham de contribuir para o progresso da economia, o trabalhador assalariado que pratica poupança tendo em vista o enriquecimento e a passagem para o “mundo dos negócios”, etc. “vêm na associação com capitais e firmas estrangeiras um ‘fator de progresso’ ou em formas pré-capitalistas de produção e de troca uma fonte de intensificação da acumulação de capital” (p. 52). Há, ao mesmo tempo, “uma ruptura e uma conciliação com o ‘antigo regime’” (p. 52).

A descolonização na América Latina não acontece porque “o complexo colonial é sempre necessário à modernização e sempre alimenta formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira” (p. 52), assim, a “revolução burguesa” sedimenta na América Latina uma estrutura irreversível de um capitalismo dependente: “os dinamismos econômicos que procedem de fora, da permanente incorporação ao espaço econômico, sociocultural, e político de Nações capitalistas hegemônicas da Europa (e, mais tarde, dos Estados Unidos)” (p. 52 e 53), e os dinamismos internos das economias latino-americanas mais avançadas.

[...] no capitalismo eurocêntrico materializado na América Latina, a subordinação de povos originários, negros e mulheres, a negação de outras culturas e a demonização de outras religiões eram e continuam sendo uma condição não somente para a acumulação de capital, mas para a normatização de uma sociabilidade que hoje se pretende natural e a única verdadeira diante de qualquer questionamento. É nessa condição objetiva que nasce uma ideologia arraigada de superioridade racial, de características pejorativas (indolência, preguiça, etc.) inatas a certas etnias, como forma de legitimação das violências e das injustiças (LOUREIRO, 2019, p. 40).

Portanto, o contexto da América Latina é constituído por imposições, invasões e expropriações, mas também por lutas que definem categorias históricas, sem as quais não é possível refletir criticamente. Fernandes (1973) pontua três momentos cruciais da modalidade latino-americana de capitalismo dependente:

O momento em que ele se configura, na transição neocolonial; o momento em que ele transborda o mundo neocolonial, mas não o destrói, em que se dá a passagem do primitivo capitalismo mercantilista herdado da colônia de exploração, para um capitalismo comercial cheio de vitalidade; o terceiro momento, vivido atualmente por poucos países, em que a revolução industrial se intensifica e se acelera. O que é constante, nos três momentos, consiste no impacto externo: ele induz, condiciona e regula a mudança estrutural. O que significa que acarreta transferência de capitais, de agentes humanos, de instituições e de tecnologia. Todavia, essa influência se torna eficiente porque o próprio meio econômico, sociocultural e político interno pode

absorvê-la e fazê-la frutificar, nos limites em que isso é necessário e possível através do capitalismo. Há sempre uma fermentação histórica e alguma superação do passado em cada um dos momentos, que não podem ser induzidas de fora para dentro, porque dizem respeito a atitudes, comportamentos e fins que grupos e classes sociais se impõem, através de acomodações e de conflitos sociais (FERNANDES, 1973, p. 53).

As forças sociais europeias que invadiram o território brasileiro no século XVI mataram os povos originários, expropriaram as riquezas naturais e se apropriaram das terras, se desenvolveram junto com o capitalismo mundial, como força social produtiva e política que oprime a classe trabalhadora nos níveis locais, regionais e internacionais. Tal dinâmica esgota a natureza, a vida humana, principalmente nos países “periféricos” sob o capitalismo dependente. Portanto, com as marcas da História que coloca o Brasil numa posição subalterna no contexto geopolítico, a realidade social das crianças brasileiras está implicada na estrutura e na superestrutura da divisão internacional do trabalho no estágio avançado que o neoliberalismo atingiu neste início de século XXI.

A opressão colonial originária (pelo domínio político, econômico e cultural desde o país colonizador) e as práticas imperialistas atuais (por intermédio principalmente da ação monopolista em setores econômicos e o avanço do capital financeiro, assegurados pelo Estado-Nação) tiveram suas consequências, como o extermínio de populações originárias e negras, expropriadas em seus saberes e territórios e explorados em sua força de trabalho. Geraram também a devastação de ecossistemas e a ocupação violenta do campo, a expulsão de população para privatização de territórios e a extração intensiva de recursos do solo e do subsolo, dentre as consequências mais evidentes (LOUREIRO, 2019, p. 39 e 40).

A sociedade brasileira é marcada por contradições sociais profundas, as quais marcam a realidade cotidiana da sociedade, portanto, ainda que se queira estudar a importância da relação das crianças com a natureza, é preciso compreender por que, hoje em dia, os seres humanos estão apartados dos meios de produzir condições objetivas de existência e, para sobrevivência, precisam vender a sua força de trabalho, aceitando as formas de exploração impostas pelo capital.

Segundo a FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura – a cada hora morrem 600 crianças no mundo por causa da fome, o que equivale dizer que a cada seis segundos uma criança morre em consequência da falta de comida. Mas será que falta comida no mundo? Certamente, o problema não é a produção de comida, mas para que e para quem ela é produzida. Hoje, o alimento não é produzido somente para alimentar as pessoas, mas para dar lucro às grandes empresas, mesmo que se tenha que usar sementes transgênicas e veneno, não interessando se com isso se fará mal ou bem a quem os consome (MST, 2011, p. 13).

“O Brasil havia deixado o Mapa da Fome das ONU em 2013, quando apenas 3,6% dos brasileiros estavam em situação de insegurança alimentar grave – ou simplesmente fome. [...] O IBGE confirmou que, em 2018, voltamos a ter 5% da população em estado de fome, índice

que nos reinclui no rol dos desafortunados do mundo” (CARTA CAPITAL, 2021). Diante da amplitude da temática, e das problematizações que a mesma implica, elaborei, como ponto de partida, um mapeamento (Figura 1) para organizar, registrar e compreender as relações entre as categorias identificadas em diferentes níveis de análise, de acordo com dimensões regionais, nacionais e internacionais.

As categorias que envolvem contextos imediatos e gerais acerca das infâncias, das crianças e da natureza foram organizadas “em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 2014, p. 131). Não se trata de definir categorias *a priori*, mas de contextualizar os dados teóricos na base material da luta de classes, compreendendo o discurso como ferramenta ideológica no todo da produção de conhecimentos. Portanto, a temática *criança e natureza* está ligada ao *trabalho* porque este é o princípio que localiza os sujeitos na luta de classes e, devido à posição do Brasil na geopolítica, a temática *criança e natureza* leva a discussão para campos amplos e críticos como a divisão internacional do trabalho e as políticas neoliberais de austeridade que oprimem as populações dos países historicamente assaltados e colonizados pelo capital. A partir da figura abaixo (Figura 1), as categorias e os dados podem ser organizados compreendendo os âmbitos imediatos, gerais e suas relações:

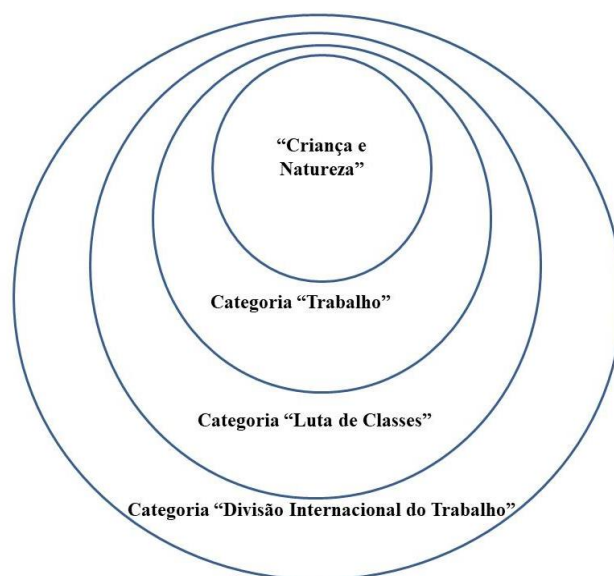


Figura 1 - Níveis de análise da pesquisa

Segundo Gramsci, “A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estado” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p. 273). O autor explica que a unidade não é apenas formal, jurídica e política, mas “é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e

“sociedade civil” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p. 273), neste sentido, orienta que, para compreender o Estado numa perspectiva ampliada, é necessário estudar a formação objetiva dos grupos sociais através do desenvolvimento e das transformações da produção econômica, bem como “sua difusão quantitativa e sua origem a partir de grupos sociais preexistentes, cuja mentalidade, ideologia e fins conservam por um certo tempo” (p. 273). É necessário observar a adesão ativa ou passiva dos grupos sociais às formações políticas dominantes, “as tentativas de influir sobre os programas destas formações para impor reivindicações próprias e as consequências que tais tentativas têm na determinação de processos de decomposição e de renovação ou de nova formação” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p. 273).

A visão crítica das relações sociais faz do conceito gramsciano de Estado Integral (ou Estado Ampliado) uma ferramenta de pesquisa para identificar mecanismos sociais de apropriação do público pelo privado. Isso implica a percepção da sociedade civil, para além da “arena dos conflitos de classe”, mas no âmbito da “intraclasse dominante” e “intra-aparelho de hegemonia”, ou seja, “o espaço de correlações de forças específicas que originam o surgimento e organização das entidades estudadas” (MENDONÇA, 2014, p. 39).

[...] ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante (BAKHTIN, 2006, p. 36 e 37).

Para analisar a temática em suas perspectivas discursivas de forma contextualizada a pesquisa foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um levantamento bibliográfico acerca da temática “criança e natureza” e da Educação Ambiental na Educação Infantil, também apresenta uma compreensão da temática a partir das pesquisas críticas, das leis e políticas públicas. A partir destes dados deu-se o processo de identificação de categorias de pesquisa e a construção crítica dos conceitos fundamentais, os quais são aprofundados no segundo capítulo, em diálogo com a análise do discurso do PCNIA. O terceiro capítulo aprofunda a análise dos dados e desenvolve reflexões críticas sobre a disputa discursiva em torno da temática “criança e natureza” diante da sociedade brasileira contemporânea.

CAPÍTULO 1 – CRIANÇA, NATUREZA E CONTEXTO

Compreender criticamente o campo de construção do conhecimento em torno da Educação Ambiental na Educação Infantil na atual sociedade brasileira, ou mesmo a produção de discurso em torno da temática aqui abordada, considerando o contexto da luta de classes, implica uma tarefa imensa que necessita dedicação e estudo de uma vida inteira, pois este campo implica a produção de intelectuais das diferentes classes, sujeitos individuais e coletivos que historicamente constituem as academias, os movimentos sociais, os legisladores, os jornalistas, os produtores de materiais educativos ligados ao Estado e às organizações da sociedade civil, educadores, psicólogos, médicos, sindicatos, Organizações Internacionais, etc.

É preciso ressaltar que não é objetivo desta tese esgotar as fontes de dados e nem construir uma visão absoluta sobre a temática. Contudo, a presente pesquisa não pode se furtar do esforço de conhecer o campo e construir uma visão historicamente fundamentada. O método crítico exige que se recorra às raízes históricas e estruturais do objeto estudado, portanto, o esforço investigativo deste primeiro capítulo foi conhecer o campo para criar caminhos para o aprofundamento da pesquisa.

As imagens e as concepções de criança construídas ao longo da História têm gerado dúvidas, perguntas, violência, abstração, reconhecimento e afirmação. Por esse motivo, ela tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, recortada por diferentes matrizes epistemológicas e reafirmada por diferentes teorias. O problema que se coloca ao seu estudo é científico, epistêmico, histórico, psicológico, pedagógico e sociológico. Mas é, acima de tudo, lógico-histórico (SIQUEIRA, 2011, p. 62).

Não há infância sem classe, não há infância sem desenvolvimento e não há infância deslocada de um tempo (SIQUEIRA, 2011, p. 57). Assim, a partir de uma visão crítica, algumas categorias como: trabalho, família, situação da mulher, modo de produção, luta de classes, se mostram relacionadas à temática “criança e natureza”. Tais categorias acompanham a investigação no processo que, no primeiro momento, consiste em: constituir uma percepção da totalidade, conhecer o campo e desenvolver uma reflexão crítica acerca da temática e da Educação Ambiental na Educação Infantil no Brasil. Neste processo, buscar compreender as disputas em torno dos discursos, o movimento histórico e dialético que aponta as ideias por trás dos conflitos e os conflitos por trás das ideias.

[...] Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. [...] depois de alcançar aquelas "determinações mais simples", "teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, [...], mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém

como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (NETTO, 2011, p. 42 e 43, grifos do autor).

O registro das "determinações mais simples" resultou na elaboração da figura abaixo (Figura 2) que a partir dos níveis de análise da pesquisa (elaboradas na figura 1) começa a configurar um mapa para o aprofundamento teórico, para a análise dos dados e para a identificação dos demais conceitos e categorias fundamentais.

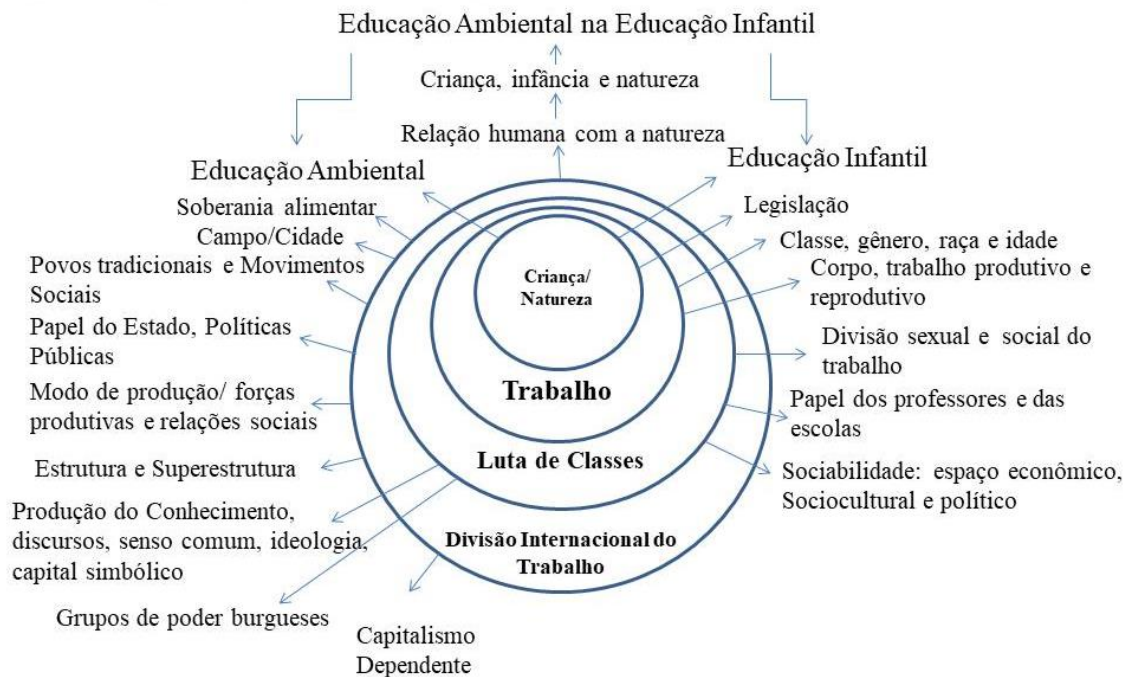


Figura 2 – 1º Registro de categorias, conceitos e determinações

A figura acima consiste no registro da base conceitual construída no início da pesquisa, como forma de demarcar o olhar de partida e de apresentar ao leitor o trabalho de identificação de determinações, categorias e conceitos que se apresentam desde a aparência da questão investigada. Estes dados devem ser aprofundados ao longo da pesquisa e constantemente analisados à luz das bases materiais da realidade. Tal registro permitiu desenhar um mapeamento de conceitos organizados de acordo com a relação entre eles.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor).

Estes movimentos de pesquisa implicam idas e vindas entre o concreto e a capacidade de reproduzir o problema a partir da investigação histórica, além da identificação das relações de forças implicadas no fenômeno estudado. Este movimento se vale das categorias e determinações apontadas pelo método e pelo processo de construção da metodologia. Tais procedimentos investigativos consistem na “indissociável conexão que existe em Marx entre elaboração teórica e formulação metodológica” (NETTO, 2011, p. 54).

Cumprido considerar o campo de estudo, seu contexto e a linguagem, não apenas enquanto um conjunto de palavras com seus sentidos e significados, mas, sobretudo, com as cargas históricas, sociais e ideológicas que elas trazem. Assim, “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN, 2006, p. 36). O Quadro 1 (APÊNDICE A) tratou da identificação de temáticas do discurso sobre os temas “criança e natureza” no senso comum, a partir da pesquisa no *google*, em agosto de 2018. Cada item listado no quadro recebeu um código “PG” (pesquisa *google*) e um número. O quadro classificou cada item de acordo com as temáticas, palavras-chaves, os títulos e endereços eletrônicos.

O Quadro 2 (APÊNDICE B) registrou os trabalhos acadêmicos listados a partir da pesquisa no *google*, com as palavras de busca “criança, natureza, educação ambiental crítica”, cada item listado no quadro recebeu um código “LB” (levantamento bibliográfico) e um número para facilitar análises posteriores, foram identificados os títulos, endereços eletrônicos, áreas, abordagens e características.

O Quadro 3 (APÊNDICE C) organiza os dados do levantamento bibliográfico, realizado em agosto de 2018, a partir dos temas “criança e natureza” e demais temáticas relacionadas como “educação ambiental e educação infantil”, “educação ambiental crítica”, nos bancos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No Quadro 3 também atribuo um código “LB2” (levantamento bibliográfico 2) para cada item, identifiquei títulos, endereços eletrônicos, áreas, abordagens e características.

O Quadro 4 (APÊNDICE D) organiza os dados do detalhamento dos artigos classificados como “perspectiva crítica”, assim como nos outros quadros, cada item recebeu um código e identificações como: título, endereço eletrônico, tipo de trabalho, observações e referências. O levantamento bibliográfico nos bancos da CAPES, da ANPED e da BDTD, mostrou pesquisas que afirmam que há uma lacuna na regulamentação legal acerca da Educação

Ambiental no âmbito da Educação Infantil (SAHEB, 2017; SANTOS, 2016; SANTOS; FERREIRA, 2015; NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014; ALBERTO, 2007, TIRIBA, 2006), que as leis são incipientes e carecem de detalhamento. Sobre as produções científicas, as pesquisas afirmam que as publicações não são numerosas e são poucos os trabalhos críticos sobre o tema (COUTO; VIVEIRO, 2017; SILVA, 2017; LAMARE, 2016; SANTOS, 2013; KAWASAKI, 2009).

O PCNIA atualmente é exemplo do crescimento da produção de discurso sobre a temática por meio da criação de eventos, textos, documentários e de um banco de dados de artigos e pesquisas, assim, dissemina conteúdos e levanta pautas sobre a temática na sociedade. Cabe levantar a hipótese de que o Instituto Alana, ao produzir conteúdos que podem vir a cobrir o “vazio”, ou melhor, a “lacuna” no campo da Educação Ambiental na Educação Infantil, pois constrói uma força hegemônica na produção de conhecimento na área e, conseqüentemente, no âmbito das políticas públicas. Tal hipótese é levantada no contexto da contradição presente na Educação brasileira: a interpenetração público-privada e a influência dos setores privados (como os grupos de grandes empresas com fins lucrativos, bancos e organismos internacionais) na Educação e nas políticas públicas:

No Brasil, encontramos diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação pública em parceria com os governos (como exemplo, citam-se as organizações: Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann). Dentre essas organizações, o Movimento ‘Todos Pela Educação’ (TPE) apresenta-se, atualmente, como um grupo de grande visibilidade, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca – com certo êxito, mas não sem resistências – construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 04 e 05).

Tal fenômeno apontado pelas pesquisas (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; ARGOLO, 2016; CASIMIRO, 2016; LAMARE, 2016; NASCIMENTO, 2013; SILVEIRA, 2012; MOTTA; MARTINS, 2007; ARCE, 2001) indica uma disputa no âmbito da Educação brasileira, que reafirma a necessidade de colocar a hipótese que o Instituto Alana, enquanto uma organização proveniente da *holding* Itaúsa, que controla grandes empresas como o Itaú, o Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos (CALIL, 2016), possa atuar a partir de uma agenda cujos interesses traduzem a lógica empresarial, tomando a Educação enquanto nicho de mercado.

O PCNIA enquanto materialidade da presente pesquisa é tomado no contexto desta contradição fundamental: setores privados da economia, provenientes da classe dominante, através de diferentes estratégias, exercem influência na construção de conhecimentos e na

elaboração de políticas públicas educacionais, ocupando espaços públicos decisórios e disputando o campo da produção do conhecimento.

Martins e Krawczyk (2018) afirmam que a atuação destes grupos privados no campo da Educação não se restringe à participação dos seus sócio-fundadores, mas também age no sentido de envolver diversos segmentos da sociedade, ampliação de parceiros, projeção midiática, conquistando capilaridade, legitimação, circulação e compartilhamento de suas ideias, valores e formas de sociabilidades. Martins e Krawczyk (2018) apontam que “a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, entre outros, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado, como no conjunto da sociedade” (p. 11) são estratégias para criação e consolidação de consensos que geram alienação e conformação social. A pesquisa de Lamare (2016) traz um exemplo desse fenômeno da invasão dos interesses do capitalismo na Educação na sociedade brasileira e o papel ativo das pesquisas críticas e dos movimentos sociais na construção da realidade:

Cláudia Costin [...] foi Ministra da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso; atuou entre 2000 e 2001 como gerente da América Latina na área do setor público e combate à pobreza no Banco Mundial (BM); de 2003 a 2005 foi Secretária de Cultura do Estado de São Paulo; em 2005, foi vice-presidente da Fundação Victor Civita; em 2009, Secretária de Educação no Município do Rio de Janeiro; e, em 2014, voltou ao BM como diretora global de Educação. Além disso, atuou no Comitê Técnico de criação do movimento Todos pela Educação (TPE) [...] O hibridismo no uso dos termos, a bricolagem de ideias, a resignificação de conceitos e o trabalho de intelectuais como Cláudia Costin e aparelhos privados de hegemonia (como o TPE) materializam o fenômeno da mundialização das relações sociais capitalistas no neoliberalismo, disseminando diversas formas de pensar, sentir e agir necessárias à perpetuação e à manutenção da hegemonia burguesa. Destacamos, entretanto, que esse processo é antagônico, por isso há contradições, há resistência. Cláudia Costin foi convidada, em 2012, pelo ministro Aloísio Mercadante para assumir a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), mas com a mobilização de pesquisadores, professores, estudantes e suas entidades representativas foi lançado o abaixo-assinado — Cláudia Costin, não!, e ela não assumiu o cargo (LAMARE, 2016, p. 21 e 22).

A autora analisou os documentos do período de 2003 a 2010 concernentes às políticas públicas em Educação Infantil, considerando o contexto social e político das mesmas, identificou parte das imbricações entre setores públicos e privados no contexto da construção de políticas públicas em Educação Infantil no Brasil, e mostrou o papel dos pesquisadores e demais intelectuais que se colocam contrários às concepções que transformam a Educação em mercado.

Motta (2016) enfatiza a atuação empresarial na educação pública tanto no aspecto da estrutura quanto da superestrutura. A construção de discursos e consensos, a criação e o fomento de determinados conhecimentos, são estratégias utilizadas pelos grupos empresariais para dar fundamento e legitimidade aos seus interesses e discursos, para definir concepções de mundo,

ideologias e projetos de sociedade que favorecem a classe dominante, através da participação na construção de políticas públicas educacionais junto ao Estado em seu sentido estrito (sociedade política) e amplo (sociedade civil e sociedade política).

Martins e Krawczyk (2018), ao abordar o Todos Pela Educação (TPE), explicam que o referido grupo empresarial a partir da comunicação e da divulgação de conhecimentos técnicos desenvolveu capacidade de mobilização e, em pouco tempo, “passou a ser considerado – sobretudo pela mídia – como um especialista em educação, obtendo, assim, uma posição de privilégio dentro do processo de política. [...] – atuando como Think Tank da educação” (p. 12 e 13). As autoras afirmam:

O TPE operacionaliza essa estratégia de produção e divulgação de conhecimentos técnicos através de uma Comissão Técnica que produz e difunde documentos e vídeos, sistematiza experiências governamentais e de iniciativa privada consideradas bem sucedidas, monitora e divulga indicadores educacionais e resultados de avaliações estaduais e nacionais, sempre comparando a realidade nacional e internacional. A interlocução junto aos principais canais midiáticos do país foi viabilizada pela rede de contatos (empresários da mídia e profissionais da comunicação estão entre os membros do TPE) e pelo poder econômico representados no TPE. Essas estratégias permitiram que o TPE se inserisse no debate político sobre educação e difundisse suas ideias em escolas, entidades, governos e sociedade em geral, reforçando seu *status* de “especialista em educação” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 13).

Assim, conhecer a disputa em determinado campo, especialmente na Educação, é identificar os mecanismos de construção de consenso e de coerção exercidos pela classe dominante, que engendram mudanças na função social da Educação e da sociabilidade. Conhecer tal produção de discurso e confrontá-las com as teorias críticas e os interesses das classes trabalhadoras, consiste na tarefa de revelar o caráter ideológico e contraditório no campo dos discursos e da construção do conhecimento.

1.1 A PESQUISADORA, A PESQUISA E O CONTEXTO

Sou proveniente da classe trabalhadora, tenho a pele branca, tive acesso a privilégios de capitais sociais e culturais característicos da camada média desta classe, estudei em escolas privadas, tive amor materno, paterno e familiar. Sou filha de uma costureira, que depois se tornou cabeleireira e de um funcionário do setor de vendas de uma empresa que revendia tratores. A criação que minha família me deu, junto com a leitura que fiz do mundo, permitiu perceber que a sociedade era dividida em ricos e pobres, historicamente constituída para ser racista, preconceituosa e desigual em qualidade de vida, em acesso aos meios de produção, à educação e ao trabalho digno. Percebi isso porque vi de perto a luta dos meus pais e do povo

da classe trabalhadora na vida cotidiana. Posiciono aqui minha visão não apenas como pesquisadora crítica, mas também de uma estudante trabalhadora, educadora e mulher, vivendo em um tempo histórico no Brasil em que, no século XXI, na era tecnológica, discursos fascistas conquistam espaços na sociedade e no governo.

No Brasil, a eleição de Jair Bolsonaro e o crescimento de um setor de extrema direita, que se apropria de desigualdades e opressões históricas, enraizadas no imaginário social [...] Nesse sentido, o caso do Brasil é emblemático: nas eleições de 2018, vira presidente um ex-militar apoiado pela indústria do armamento, igrejas fundamentalistas, latifundiários... E por um tal movimento integralista de ideário francamente nazifascista. O novo presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, assumiu com um discurso abertamente retrógrado, contra o “politicamente correto” e com medidas iniciais que ameaçam direta e concretamente mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, animais e a floresta amazônica. No país onde são negras 70% das mais de 60 mil pessoas assassinadas por ano e onde pelo menos uma pessoa trans é assassinada por dia, Bolsonaro acaba de autorizar a compra de até quatro armas por indivíduo. Só nos primeiros 11 dias de 2019, foram assassinadas 33 mulheres no Brasil; somadas às 17 que sobreviveram a tentativas de feminicídio nesse mesmo período, dá uma média de 5 casos a cada 24 horas. O horizonte é sombriamente ameaçador e exige um novo patamar de organização da luta de resistência (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 33 e 34).

A temática “criança e natureza”, objeto da presente pesquisa, diz respeito a mim, à minha profissão, que, ao mesmo tempo em que me permite o privilégio de observar tão atentamente as crianças em suas interações com a natureza e com a arte, em seus processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento, vivo uma profissão ainda precária, constantemente ameaçada, por ser explorada, invisibilizada, pouco ouvida, ameaçada e, muitas vezes, solitária. A temática perpassa o meu corpo, enquanto mulher e educadora, o corpo me levou a sentir e pensar o peso dos materiais que eu levava para as salas de aula porque não havia um local adequado na escola para as atividades que envolviam as crianças, a natureza e a arte. Meu corpo sinalizou, num determinado momento, um despreparo físico, pois eu já passava dos trinta e cinco anos e por mais de dez anos eu projetei a postura do cansaço resultante do trabalho. Mesmo quando havia natureza no espaço escolar, era preciso carregar ferramentas, pois o espaço não estava planejado para facilitar as atividades e nem havia espaço, tempo e disponibilidade, para construir isso com a gestão e com toda a equipe das escolas.

Os gestores e as gestoras educacionais tinham interesses pelas temáticas da “sustentabilidade” e da Educação Ambiental, mas as inserindo nas escolas como um conteúdo, não como uma prática real de sustentabilidade no espaço escolar. O tempo para planejar individual e coletivamente, o preparo com o corpo e a saúde, a necessidade de pesquisar e estudar, a construção da carreira docente, geralmente, nada disso é considerado e contabilizado no trabalho, não faz parte da mentalidade dos gestores escolares que, por mais que sejam adeptos às “pedagogias inovadoras” e “alternativas”, sob o domínio da racionalidade

empresarial, invisibilizam estes elementos do trabalho e reproduzem a exploração, o que é incompatível com um fazer educacional verdadeiramente libertador e sustentável.

Observo isso acontecendo com os demais educadores e educadoras, pois eles e elas, cada qual no lugar que ocupa nas escolas, devido à hierarquia da divisão social do trabalho que organiza as relações, vivem contradições e opressões: a sobrecarga do tempo de trabalho, a falta de estrutura, de investimento em planejamento e estudo, de cuidado com o corpo e a saúde. Tal processo exaustivo evidencia uma contradição entre corpo e trabalho, entre o profissionalismo e a Educação Infantil.

Como resultados, tem-se a falta de tempo e espaço para avaliar, estudar, planejar, criar, dialogar, construir democraticamente, dar e receber apoio, etc. Estas práticas educativas são fundamentais à integridade da Educação, não são meros adornos, palavras de efeito ou dispositivos desvinculados, elas são a base do respeito que se pode construir nas relações humanas e sociais, e nos espaços coletivos, portanto, fazem parte de uma Educação de qualidade. No entanto, onde o lucro é prioridade, a hierarquia se estabelece como organização de poder, as relações carecem de afeto e alteridade e a Educação acaba por reproduzir a desumanização do sistema de produção capitalista.

[...] se a administração (subsumida pela direção) é mediação para a realização de fins, será razoável que fins tão antagônicos quanto os da empresa capitalista (apropriação do excedente de trabalho pelo capital) e o da escola (construção, pela educação, de sujeitos humano-históricos) sejam obtidos de forma idêntica, ou semelhante, sem levar em conta a singularidade do processo de produção pedagógico nem questionar os efeitos deletérios de uma coordenação do esforço humano coletivo na escola nos moldes do controle do trabalho alheio inerente à gerência capitalista? (PARO, 2015, p. 42 e 43).

Essa contradição vivida e observada em minha experiência é também o que me posiciona diante da pesquisa. Portanto, vou contar uma parte da minha história e algumas reflexões sobre o significado de estar matriculada no curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa “Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais” e no grupo de pesquisa Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS): o que me trouxe à UFRJ foi o desejo de continuar a carreira de pesquisadora, fazer doutorado e seguir minha formação em Educação.

Desde a graduação, em Licenciatura em Filosofia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), sempre fui estudante trabalhadora, portanto, tratava de conseguir estudar para as provas e apresentações de trabalho, conciliar emprego e universidade. A experiência universitária até então não havia me despertado o desejo de seguir a carreira acadêmica, contudo, ao final da graduação, no processo de elaboração da monografia intitulada “O

princípio responsabilidade de Hans Jonas: as bases éticas para a construção da cultura da sustentabilidade” eu senti gosto por pesquisar e, através de estudos, descobrir coisas importantes, começava a nascer o ímpeto de uma pesquisadora dentro do meu coração de educadora.

Assim, ao findar a graduação, decidi fazer mestrado em Educação e continuar com o trabalho de pesquisa, o que só consegui depois de me submeter a três processos seletivos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), em Minas Gerais. Eu havia decidido sair de minha cidade, Fortaleza (Ceará), e morar numa cidade pequena e, por isso, fui buscar o mestrado no interior de Minas. Para elaborar o projeto de pesquisa para o mestrado me aproximei das abordagens teóricas do orientador que desenvolvia estudos no campo da Arte-Educação, ele estudava corporeidade tendo, como fundamento, a fenomenologia de Edmund Husserl e Merleau Ponty.

Durante os três anos em que trabalhei como educadora em Minas, em projetos sociais e estudava para passar no mestrado, minhas experiências profissionais me levaram a modificar o projeto de pesquisa, até que, no ano de 2014, passei na seleção e desenvolvi a pesquisa intitulada “Corporeidade, Educação Estética e Libertadora: diálogos possíveis a partir do estudo de caso da Escola Projeto Âncora (Cotia-SP)” (GONÇALVES, 2016). O viés crítico da dissertação se deu devido ao estudo de obras de Paulo Freire. Assim, através do estudo da Escola Projeto Âncora em Cotia que é inspirada na Escola da Ponte de Portugal, a pesquisa afirmou o caráter criativo e transformador da Educação Libertadora e, conseqüentemente, denunciou as características alienadoras e manipuladoras da Educação quando esta é feita de forma precarizada, fragmentada, bancária, homogeneizadora, etc.

Quando morei em São João del Rei, Minas Gerais, também trabalhei como arte-educadora. Entre os anos de 2012 e 2013 atuei num projeto que oferecia aulas de artes em escolas públicas das cidades de Lagoa Dourada, Resende Costa, Barroso, São João del-Rei e Tiradentes, nesta última, onde morei por dois anos, desenvolvi projetos educacionais em parceria com a prefeitura e com eventos da cidade, participei do conselho dos direitos da infância e juventude, acompanhei as reuniões da câmara dos vereadores e articulei ações com a secretaria de Educação, o que, junto com o estudo de Freire, me deu uma visão política da atuação no campo educacional.

Hoje, no doutorado em Educação, construo a minha base epistemológica a partir de autores como Marx e Gramsci, os quais estão no fundamento do pensamento crítico de Freire. Este posicionamento tomou uma forma mais comprometida, pois, compreendi, através das reuniões do grupo de estudos, LIEAS, que a postura epistemológica crítica exige coerência

metodológica e, sobretudo, política, fazendo do ato de pesquisar, um esforço comprometido com a transformação e superação das injustiças socioambientais. Esta experiência no doutorado me possibilitou um aprendizado decisivo sobre a cisão no campo da produção de conhecimento entre as perspectivas críticas e aquelas alienadoras, sabendo que em muitos momentos estas posturas se confundem, pois, perspectivas alienadoras, para adquirir aparência progressista se apropriam dos discursos críticos. Há ainda aquelas que parecem neutras, mas, que por invisibilizarem aspectos sociais e históricos, acabam por corroborar o *status quo* de dominação e exploração capitalistas.

Estes aprendizados me possibilitaram uma trajetória de formação humana, o que ainda é um privilégio num país como o Brasil, pois muitas pessoas não têm oportunidades educacionais e culturais, o que mostra que o conhecimento é construído socialmente e historicamente, mas não é democratizado, ao contrário, é manipulado e instrumentalizado para a alienação e segmentação dos grupos sociais. Antes eu não havia percebido as implicações de certas correntes de pensamento e como estas se relacionavam com certas ideologias alienadoras, desde então passei a refletir criticamente sobre o ponto cego de cada ideia, prática, teoria ou perspectiva de visão.

Sinto-me iniciante no estudo das perspectivas críticas e, por isso, lanço mão de um olhar atento, curioso e observador. Procuro tirar proveito desta perspectiva para, no meu processo de aprendizado, construir um conhecimento rigoroso e sem arrogância intelectual, que provoque diálogo, para a compreensão da discussão sobre o que é realmente o foco da transformação: não apenas interpretar o mundo, mas modificá-lo, assim como Marx (1999) apontou em suas Teses sobre Feuerbach.

Entre os anos de 2015 e 2016 participei de dois processos seletivos no doutorado em Educação da UFRJ, este processo me possibilitou conhecer e elaborar um projeto de pesquisa a partir do método crítico, que, como acabo de relatar, se tornou um divisor de águas em minha formação enquanto pesquisadora, educadora, mulher e como ser humano consciente. No ano de 2016, quando defendi minha dissertação de mestrado, logo comecei a procurar oportunidades de trabalho, fui chamada para trabalhar em um projeto de Educação Infantil, no Rio de Janeiro, que conheci através do *site* do mapa de Inovação e Criatividade lançado no final de 2015 pelo Ministério da Educação (atualmente este *site* está fora do ar), a partir deste trabalho, conheci outros educadores, mães e pais das crianças e, através destas relações, tomei conhecimento de eventos, vídeos e publicações acerca da temática “criança e natureza”. Neste contexto, conheci o Instituto Alana e comecei a questionar como se dava este trabalho de influenciar a Educação através da produção de materiais educativos, como textos, livros e vídeos, que são destinados

aos educadores, pais, mães, universidades e escolas. Percebi que a temática “criança e natureza” ganhava espaço na mídia de forma crescente, especialmente na *internet*, continuei a me interessar por tais conteúdos e pela atuação do Instituto Alana, que tanto chegava a mim, seja em minhas redes e círculos sociais ou através do meu trabalho como educadora.

Em 2017, quando eu já morava no Rio de Janeiro em decorrência desta oportunidade de trabalho, participei novamente da seleção no doutorado da UFRJ, com um projeto que propunha conhecer a temática “criança e natureza” e o PCNIA através do materialismo-histórico dialético, e, felizmente, passei. Tal oportunidade me é tão cara que, por muito tempo, eu vivi uma sensação de êxtase sempre que me dava conta de que eu estava vivendo o que eu mais desejara: poder pesquisar, continuar a minha carreira acadêmica no doutorado na pós-graduação na UFRJ, com uma bolsa de estudos que, apesar de não ser o suficiente para eu me sustentar numa cidade com custo de vida alto como o Rio de Janeiro, proporcionou uma base segura de apoio para o processo, não apenas a bolsa, mas os demais benefícios que a Universidade oferece, como restaurante universitário, possibilidade de auxílios para participação em congressos, bem como a estrutura das bibliotecas e demais espaços da UFRJ.

Contudo, estar nesse ambiente privilegiado de Educação e pesquisa desvelou também que, assim como todo o campo das ciências educacionais, a academia é um espaço de conflitos e disputas internas e externas, pois ela faz parte do todo das relações sociais, onde se verifica a luta de classes. Estar na Universidade pública é um privilégio e também um desafio histórico. Desde 2007, quando entrei na graduação, venho conhecendo parte da Educação Pública superior do Brasil, estudei na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Há mais de doze anos frequento ambientes de Educação Pública Superior brasileira e vi a cara da Universidade mudar: o povo preto ocupando a Educação Pública superior, estudantes moradores da periferia conquistando suas vagas nas universidades, obtendo Educação gratuita de qualidade, conquistando espaços decisivos na sociedade, etc. Infelizmente, desde o golpe de Estado de 2016, estas políticas começaram a ser fortemente ameaçadas, as instabilidades políticas e econômicas comprometeram a soberania e a democracia brasileiras, colocam no campo das incertezas a continuidade da Educação Pública, gratuita e de qualidade que acessei desde a graduação até o doutorado.

Em 2016, quando o congresso brasileiro votou pelo *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, o país sofreu um golpe de Estado:

Uma vez destituída do cargo sem a existência de um crime de responsabilidade, critério estabelecido pela Lei do Impeachment para a possibilidade de afastamento presidencial pelo Congresso Nacional, podemos caracterizar formalmente o processo referido como um golpe parlamentar, uma vez que a decisão ilegal foi efetivamente processada e definida por esse ramo do aparelho de Estado (VALLE, 2020, p. 01).

A tendência dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), dos presidentes Lula e Dilma, apesar do posicionamento conciliador em relação ao neoliberalismo, era a ampliação das políticas de ações afirmativas e o aumento do investimento em saúde e educação públicas, refiro-me à política que Dilma Rousseff lançou que destinava os *royalties* do pré-sal para estes setores (G1, 2013), medidas populares que beneficiavam o todo social e direcionavam o desenvolvimento do país para a superação de desigualdades históricas e sociais. A guinada neoliberal pós golpe começou com uma Emenda à Constituição que congela por 20 anos o orçamento da Saúde e da Educação, Proposta de Emenda à Constituição (PEC) número 241/2016.

No Brasil, o ritmo se acelerou desde 2016. Antes a situação já estava longe de ser considerada satisfatória, mas é fato que vem se intensificando: o desmatamento, a flexibilização de direitos trabalhistas e sociais, a redução e flexibilização de políticas ambientais e de normas da vigilância sanitária visando a liberação do uso de venenos na agricultura e de empreendimentos de mineração com impactos devastadores, além de constantes pressões sobre as unidades de conservação. Isso ocorre em um cenário de desindustrialização nacional, aumento da dependência dos mercados e tecnologias internacionais, privatização e transformação de direitos em serviços privados sob a legitimação estatal (LOUREIRO, 2019, p. 38).

Em 14 de março de 2018, a vereadora carioca Marielle Franco foi assassinada em um crime político que encobre forças e poderes que querem acabar com as conquistas sociais e políticas que estavam se desenvolvendo no Rio de Janeiro e em todo o Brasil, como o protagonismo na política de mulheres negras da classe trabalhadora. Forças que não admitem a real representatividade do povo chegar ao poder, não permitem uma democracia popular. Uma mulher como Marielle: preta, da favela, cientista social, feminista, lésbica, estudiosa das políticas de segurança pública do Rio de Janeiro, vereadora carioca que denunciava as arbitrariedades da intervenção federal nas favelas, de fato, representava e representa o povo do Rio de Janeiro, em suas últimas palavras sintetizou as medidas de austeridade que o Brasil vinha sofrendo desde o golpe de 2016.

Reforma Trabalhista, PEC dos Gastos, Reforma da Previdência. O impacto dessas profundas mudanças, inspiradas em um projeto político retrógrado, alinhado com interesses que servem ao capital internacional e a setores do empresariado, arremessa um contingente de cidadãos e cidadãs para uma espiral de pobreza (FRANCO, 2018).

Outro fato que comprova o estado de exceção do momento político foi a prisão do ex-presidente Lula, em 12 de julho de 2017, a partir de um processo judicial questionável e sem provas, que o impediu de disputar as eleições em outubro de 2018, o que ficou comprovado mediante a anulação das condenações pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2021). Nas

referidas eleições, em 2018, foi eleito presidente Jair Bolsonaro, um homem com discursos e atitudes fascistas que nomeou como ministro da justiça o mesmo juiz que prendeu, sem provas, o ex-presidente Lula, este fato é um dos vários que indicam que desde 2016 o Brasil sofre um golpe e mergulha num retrocesso histórico que se aprofunda com as tendências fascistas no poder.

Martins (2020) afirma que a mercantilização da educação aumentou de ritmo quando Temer, que assumiu a presidência depois do golpe que depôs a presidenta Dilma, começou a pautar o ensino à distância (EAD) e, de forma autoritária, sem diálogo com a população, professoras/es e profissionais da educação, aprovou a lei n. 13.415/2017, que extinguiu obrigatoriedade da presença das disciplinas Sociologia, Artes e Filosofia no ensino médio, ampliando a carga horária e “criando um abismo entre escolas da classe trabalhadora e escola da elite” (MARTINS, 2020, p. 16), formatando a escola e o currículo de acordo com a valorização de parcerias público-privadas, com a exigência utilitarista e tecnicista dos mercados e da classe dominante. “Tal política do governo Temer está dentro de um espectro social mais amplo da farsa fiscalista que reduz gastos públicos, amplia privatização e terceirização e integra a educação às necessidades do capitalismo financeiro nacional e internacional” (MARTINS, 2020, p. 16).

Assim, ainda segundo Martins, “o ensino deixa de ser pensando como direito e é considerado produto/serviço” (p. 16), de forma que os filhos da classe dominante podem escolher e pagar por atividades como se fossem clientes, e os filhos da classe trabalhadora, por sua vez, por não poderem pagar, vão para o ensino público e se submetem à influência neoliberal que invade e sucateia a Educação pública, acentuando a disparidade social.

A educação no governo Bolsonaro caminha nesse sentido, porém de maneira mais agressiva, na privatização da educação, beneficiando grandes grupos educacionais nacionais e internacionais (conforme anúncio de Paulo Guedes no Fórum de Davos neste ano) tais como Kroton, Estácio Participações, Laureate Education. O agravante aqui é que a proposta de mercantilização vem junto com a moralização (escola sem partido – ideologia de gênero), a militarização (caso das escolas militares e exaltação à ditadura militar) e o endosso da educação à distância. Neste governo foi lançado o Programa Future-se, caracterizado, resumidamente, por: visar à privatização do ensino superior nos Institutos Federais que seriam geridos por OS's; a pesquisa estaria a serviço do mercado, aproximando-a dos empresários; precarização da carreira docente, dentre outros (MARTINS, 2020, p. 16 e 17).

No campo da Educação houve mudanças estruturais e conjunturais, a saber, “o processo de sucateamento da educação pública está sendo colocado em prática com medidas de desestruturação dos programas de inserção das camadas populares ao ensino superior” (SOUSA; RODRIGUES, 2020, p. 30). A pesquisa e a Educação brasileiras sofreram ataques e cortes de orçamento que “afetam toda a estrutura de ciência e tecnologia no Brasil, [e]

Bolsonaro, enquanto figura, representa o plano neoliberal no Brasil” (SOUSA; RODRIGUES, 2020, p. 32), pois, ao retirar verbas das ciências humanas, desqualifica os futuros professores que irão capacitar os próximos profissionais, “para implantar a alienação da grande massa, desta forma os estudantes recorreriam as instituições privadas” (SOUSA; RODRIGUES, 2020, p. 32).

Tal governo apresenta um discurso hostil que invisibiliza os reais problemas da Educação brasileira dando lugar a uma perseguição ideológica contra o pensamento crítico disfarçada de um moralismo infundado que combate a doutrinação política nas salas de aula e propõe a militarização da Educação. São tendências que atropelam as possibilidades de caminho plural e democrático que havia sido estabelecido nos governos anteriores de tendências progressistas, através de muitas lutas dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e dos profissionais da Educação.

1.2 O INSTITUTO ALANA E O PROGRAMA CRIANÇA E NATUREZA: UMA VISÃO PRELIMINAR

O presente tópico aborda o Instituto Alana e o PCNIA de forma geral e preliminar para, nos capítulos seguintes, analisar criticamente a sua inserção social e produção. Esta primeira apresentação se trata de uma leitura de como a instituição se apresenta para a sociedade, buscando contemplar um olhar do discurso no cotidiano social. Na presente pesquisa, não tomamos como hierárquicos ou antagônicos o senso comum e a ciência, mas como saberes fundamentais constituidores da realidade. Assim, ressalto o valor do senso comum, principalmente devido à sua força social criadora.

[...] a filosofia da práxis não busca manter o “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p. 136).

Nas sociedades regidas pela lógica capitalista, o senso comum, assim como a Educação, as ciências, a academia e as políticas públicas, são espaços de conflitos de classes e disputas entre forças sociais, portanto, cumpre considerar dados da mídia que comunicam com o senso comum, para construir uma visão sobre o Instituto Alana.

Alguns dos seus projetos são: *Criança e Consumo*, *Território do Brincar*, *Criança e Natureza*, *Criativos na Escola*, *Prioridade Absoluta*, dentre outros. Segundo a página da

instituição na internet, o Alana atua em três frentes: Instituto Alana, Alanapar, Alana Foundation. Sua produção abrange o campo acadêmico, reunindo pesquisas em bancos de dados e através da produção de conhecimentos em forma de publicações, congressos, seminários, palestras e outros eventos, atinge também o campo do cotidiano, com a produção de filmes e documentários sobre temas diversos que envolvem o campo da Educação, dos direitos das crianças, do consumo infantil, da vida em família, do parto humanizado, das brincadeiras, da questão ambiental, dentre outras temáticas.

Segundo entrevista na Revista *Trip* (CALIL, 2016) com Ana Lúcia Villela, a história do Instituto Alana parte dela e do seu irmão Alfredo que são herdeiros da *holding* Itaúsa (com participações das famílias Setúbal e Moreira Salles). Segundo a Revista Forbes (2020), Ana Lucia de Mattos Barretto Villela é a bilionária mais jovem do Brasil, membro de uma das famílias de banqueiros mais antigas do país. Seu bisavô fundou o banco Itaú, que se fundiu com o Unibanco em 2008 para formar o Itaú-Unibanco, o maior banco privado da América Latina. Seu avô fundou a Duratex, fabricante brasileira de painéis de madeira e louças sanitárias; ela é uma acionista (FORBES, 2020).

Os irmãos, desde a adolescência, sonhavam em fundar uma Organização Não Governamental (ONG), mas não sabiam como começar, até que uma de suas heranças, um terreno no Jardim Pantanal em São Paulo, foi ocupado por muitas famílias. A partir deste fato, começaram a interagir com a comunidade e a desenvolver um trabalho de filantropia, de acordo com Ana Lúcia, nesta primeira fase, o Alana: “ofereceu programas socioeducativos, culturais e profissionalizantes [...] formação de estudantes e professores, ergueu creche e escola em um belo espaço comunitário [...] e, atualmente, estão buscando as vias judiciais ‘para transferir a posse do terreno para a comunidade’” (CALIL, 2016), a qual é constituída por mais de trinta mil famílias.

Em sua segunda fase atingiu grande abrangência nacional e internacional com o Projeto Criança e Consumo que combate a propaganda voltada para o público infantil, indicando como efeitos: a obesidade e a erotização precoces. Segundo Ana Lúcia, houve brigas no nível judicial contra poderosas corporações e também algumas vitórias decisivas, como a decisão do STJ de proibir a publicidade para crianças e a venda casada de alimentos com brindes, ela ressaltou também filmes de grande repercussão como *Muito além do peso* (2012), de Estela Renner.

Sobre a terceira e nova fase, Ana Lúcia Villela fala de projetos como *Escolas Transformadoras*, *Criativos da Escola*, o documentário *O começo da vida* (2016), dirigido por Renner, produzido em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Bernard Van Leer e a Unicef. Villela explicou que atualmente o Alana trabalha fazendo advocacy,

comunicação, produção de vídeos, criação de redes, etc. Ela explica como enfrentam judicialmente grandes corporações:

Dez anos atrás, quase todo mundo achava normal o McDonald's dar brinquedinho, a Coca-Cola fazer anúncio pra criança. Então o que a gente fez foi começar a ver TV o dia inteiro, identificar os abusos e enviar as reclamações para o Ministério Público. E a gente também foi identificando as poucas pessoas que falavam do assunto: uma mãe lá do Rio Grande do Sul que reclamou do comercial, uma psicóloga que escreveu tal artigo, o deputado que citou o tema na Câmara... Localizamos umas 40, 50 pessoas, e eu fui me apresentando: 'Oi, eu sou a Ana Lucia, estou preocupada com as crianças e queria juntar todo mundo para conversar sobre isso'. Daí a gente trouxe essas pessoas para São Paulo e fez nosso primeiro congresso. E esse grupo nos ajudou a construir redes pelo Brasil inteiro e nos acompanha até hoje. E, neste ano, veio a cereja do bolo de todo esse trabalho: a decisão do STJ (*Superior Tribunal de Justiça*), por 5 votos a zero, de que a publicidade para criança e a venda casada são ilegais. A gente achou que essas vitórias chegariam em 25 anos de trabalho. Elas vieram em 10 (VILLELA, 2016c).

Ana Lúcia atribui a eficiência da ação ao poder do audiovisual, que antes eles faziam um trabalho de “formiguinha” em escolas e universidades. “os pediatras não sabiam comunicar [...], os jornalistas não se interessavam. Então o que a gente fez foi juntar tudo isso no audiovisual e jogar pro mundo de um jeito interessante” (VILLELA, 2016c). Afirma ainda que os filmes “da Maria Farinha, como *Muito além do peso, Criança, a alma do negócio* (2011) e *Tarja Branca* (2014)” (VILLELA, 2016c) têm um forte impacto na vida das pessoas. Ela conta que devido ao seu trabalho, teve que enfrentar muitas resistências no seu meio social e até recebeu ameaças de grandes empresários.

Quanto à família, Ana Lúcia afirma que recebeu apoio e que “muitos são empresários que acreditam no mercado, que estão preocupados com o lucro, mas, pode parecer antagônico, eles têm valores pessoais muito fortes” (VILLELA, 2016c). Quando perguntada se já havia entrado em conflito com o Itaú ela respondeu que sim, e também com a Duratex: “Nós tratamos como qualquer outra empresa. Outro dia recebemos uma denúncia de que o Itaú fez uma ação para crianças no Rio de Janeiro com bicicletinhas que vinham com o logo do banco. Era só um dia. Mas não dá, né? Tivemos que fazer a reclamação” (VILLELA, 2016c). Outra declaração de Ana Lúcia sobre o trabalho do Instituto Alana foi:

[...] a Alana Foundation, que criamos nos EUA para financiar pesquisas disruptivas, decidiu patrocinar um estudo com pesquisadores do mundo todo sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas convencionais. No dia 26 de junho a gente vai divulgar os primeiros resultados, a prova científica de que a inclusão é boa para todo mundo: o desempenho do aluno fica melhor convivendo com alunos com necessidades especiais, porque ele aprende a lidar com a diversidade, aprende a ser empático, o professor fica melhor, o funcionário fica melhor, o diretor fica melhor e assim por diante (VILLELA, 2016c)

A matéria da Revista *Trip* afirma ainda que Ana Lúcia Villela participou alguns anos dos negócios da família, mas que “cedeu o controle das decisões sobre seus negócios ao irmão” (CALIL, 2016), dedicando-se apenas ao Instituto Alana. Segundo Fleury (2018), a iniciativa do PCNIA é recente, mas sempre esteve no coração e nos sonhos de Ana Lucia Villela, fundadora e presidente do Alana. O programa “nasceu das suas lembranças de infância, do seu sonho de que todas as crianças tivessem acesso a um quintal e a ambientes verdes, como ela teve” (FLEURY, 2018, p. 12).

O levantamento bibliográfico realizado no âmbito da presente pesquisa permitiu identificar trabalhos acadêmicos que utilizavam como referências as publicações do Instituto Alana (APÊNDICE G). Não encontrei nenhum trabalho que tratasse da instituição como um todo ou da inserção social de suas ações, mesmo assim, este processo de buscas possibilitou enxergar como os conteúdos criados pelo Alana são apropriados pelas pesquisas e produções científicas.

Couto e Viveiro (2017) trazem fundamentos sobre consumo infantil a partir do Instituto Alana, o trabalho foca numa experiência de sequência didática em sala de aula e acaba restringindo suas reflexões para este âmbito. Reis (2015) afirma que “o Projeto Criança e Consumo configura-se um movimento social de empoderamento na busca pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes” (p. 38) e aponta a falta de norma regulamentadora sobre a publicidade infantil. Reis e Oliveira (2017) trazem a mesma conclusão, contudo, o conceito de movimentos sociais abordado nos referidos trabalhos não considera a questão da classe social.

Henriques (2010), diretora executiva do Instituto Alana, sobre o controle social e regulação da publicidade infantil, afirma que as subjetividades das crianças brasileiras estão sendo formadas pela mídia e pela escola. Segundo a autora, a escola pública não oferece uma Educação de qualidade, no entanto, ela não explica e nem fundamenta esta afirmação, cita um documento das Nações Unidas, mas também não apresenta as fontes em suas referências.

[...] segundo o relatório realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2004 – O estado da criança no mundo –, apesar de 97,5% das crianças e adolescentes entre seis e 14 anos estarem matriculados em estabelecimentos de ensino no país, 88% frequentam a rede pública, notoriamente conhecida por não oferecer um ensino de qualidade (HENRIQUES, 2010, p. 73).

O texto aponta as consequências do problema da publicidade voltada ao público infantil na saúde pública, como a obesidade, mas não questiona, por exemplo, a produção destes produtos por trás da publicidade. A autora considera o impacto nos gastos públicos com saúde e previdência social e afirma que “É imprescindível o controle social das mídias que falam diretamente com as crianças justamente por conta de todos esses chocantes dados”

(HENRIQUES, 2010, p. 75). A autora esclarece que controle social não é subordinação à censura ou à ideologia, trata-se da “participação da população, notadamente da sociedade civil organizada, nas escolhas dos modelos de regulação de mídia que o país quer ter disponíveis” (HENRIQUES, 2010, p. 75 e 76).

Aiello (2015) aborda o Instituto Alana como referência na luta pelos direitos na infância e adolescência: “principalmente pelo viés da publicidade infantil, cujos exageros midiáticos [...] busca insistentemente glamourizar a juventude através de diversas produções visuais em que a imagem é constituída intencionalmente como produto de consumo” (p. 85 e 86). O autor relata que, em 2014, “membros e simpatizantes do Instituto Alana em São Paulo iniciaram diversas manifestações pelas ruas da cidade, além de campanhas nas redes sociais contrária à publicidade infantil” (AIELLO, 2015, p. 95) e logo depois, “foi aprovada a Resolução 163 do [Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente] [...] que considera abusiva a publicidade e a comunicação mercadológica dirigida às crianças até 12 anos, com a intenção de persuadi-las para o consumo de qualquer produto ou serviço” (AIELLO, 2015, p. 96).

Deporte Andrade e Costa (2010) analisam a publicidade voltada para crianças em revistas semanais de grande circulação, os autores utilizam como referências algumas publicações do Instituto Alana e discutem o quanto a aliança entre infância e consumo é vantajosa para o mercado, de forma a atribuir à infância as ideias do consumo e da erotização precoce, “preocupada em adquirir, em mostrar-se, [...]. É essa infância que está chegando à escola com novos interesses, preferências e condutas” (p. 230). Assim, os autores apontam para a forma “como a infância é vista e tratada pelas sociedades capitalistas neoliberais das últimas décadas, expondo uma face hipócrita das retóricas e campanhas de proteção da infância” (p. 245). Valente (2015), ao tratar da “sociedade civil organizada” analisou a atuação do Instituto de Defesa do Consumidor e do Instituto Alana diante da “arena privilegiada de luta pela regulamentação da publicidade” (p. 27) e identificou quatro estratégias principais:

a) acompanhamento e elaboração de denúncias contra campanhas publicitárias; b) representação institucional em eventos e espaços legais de discussão para gerar estratégias de políticas públicas; c) pesquisas e testes práticos, criando embasamento para as denúncias e fortalecendo a credibilidade do tema na sociedade; e d) presença na mídia, ganhando maior visibilidade, gerando o debate e conscientizando sobre a questão. [...] O Ministério Público e o Procon aparecem como os caminhos mais escolhidos pelo Alana para denunciar campanhas, com 43,9% e 17% das denúncias, respectivamente. Em seguida aparece o CONAR, com 7,65% das denúncias (VALENTE, 2015, p. 44).

Peres (2017) ao tratar da relação criança e natureza, contextualiza o PCNIA no contexto dos movimentos da sociedade e da comunidade científica, mais especialmente do campo da Psicologia ambiental, que afirmam a necessidade de contato com a natureza para o bem estar

humano. No entanto, esta é a única menção, a autora não utiliza como referencial teórico nenhum texto do Instituto Alana.

O desenvolvimento do presente estudo dá-se assentado e motivado por um momento histórico no qual a conservação de paisagens naturais precisa ser compreendida em uma relação mutualística com a promoção de qualidade de vida nas cidades. Os resultados de pesquisas vêm mobilizando políticas públicas em diversos países no sentido de promover divulgação científica e oferecer diretrizes para a produção de programas na área de promoção de saúde e educação parental. Por exemplo, instituições não governamentais internacionais como Children and Nature Network (www.childrenandnature.org/), The Children's Nature Institute (www.childrennatureinstitute.org/) e Kids in Nature (<http://www.kidsinnature.com.au/>) promovem programas de educação para famílias e educadores através da produção de materiais pedagógicos e informativos sobre a importância da presença e uso de espaços com natureza. No Brasil, o programa Criança e Natureza do Instituto Alana (<http://alana.org.br>) promove e apoia ações que incentivem famílias para o uso de espaços com natureza e, em 2016, ofereceu o I Seminário Criança e Natureza (PERES, 2017, p. 09).

Bôlla (2019), ao investigar a integração entre ecopsicologia e educação, problematiza o “emparedamento da infância e a privação da natureza” e recorre às palavras de Ana Lúcia Villela, presidente do Instituto Alana, para relatar que no passado as crianças tinham mais contato com a natureza e que esta relação trata do que é ser criança em “essência”. Além disso, ela cita a fundadora do Alana para afirmar que o contato com a natureza “favorece o desenvolvimento de um adulto criativo, com uma visão de mundo mais complexa” (BÔLLA, 2019, p. 183). A autora observa uma “progressiva substituição de contato com a natureza pela sobrecarga de tecnologia e cimento no universo infantil” (p. 183). O PCNIA foi lançado em 2016 primeiramente em São Paulo, depois no Rio de Janeiro, através do “I Seminário Criança e Natureza”. Na ocasião da abertura do evento, Ana Lúcia Villela, presidente do Alana, afirma que as pesquisas mostram que

[...] a relação criança e natureza era construída naturalmente e a ponto que hoje esta é uma tarefa bem mais difícil, não é assim, não acontece por um monte de razões e o nosso jeito de viver trancados entre quatro paredes, dentro de carro, dentro de quatro paredes nas casas, apartamentos, escolas, enfim, tudo isso virou normal, a gente não questiona mais, né? A gente banalizou, acha normal a gente não está tanto em contato com a natureza e o Alana há tempos queria começar a falar sobre isso, então a gente tá aqui (VILLELA, 2016a, min. 1:59-2:44).

Junto com o lançamento do Programa Criança e Natureza, foi lançado o livro *A Última Criança na Natureza*, “um *best seller* americano” de Richard Louv. Segundo Villela (2016a), a publicação pela editora Aquariana foi realizada pelo Alana, teve o apoio institucional do Instituto Romã – vivências com a natureza e da Suzano, pela Ecofuturo. Ela agradeceu a presença do autor americano no evento e afirmou que ele “é co-fundador da rede *Children and Nature*, uma rede de organizações que trabalham com esse tema e estão espalhadas por todos

os continentes para fazer com que *Criança e Natureza* chegue nas pessoas” (VILLELA, 2016a, min. 4:22-5:09). Ela afirmou que o Alana faz parte dessa rede e que o livro de Louv (2016) é o começo do trabalho, porque traz ideias que, segundo Vilella (2016a), trazem mudanças que podem acontecer agora, são exemplos, pesquisas, reflexões e histórias. Assim, o PCNIA parte da divulgação e fomento de pesquisas sobre o tema, do trabalho de “*advocacy*” e comunicação, como o *site* do programa que dispõe conteúdos. Além disso, ela afirma objetivos como “produzir filmes, inspirar pessoas e instituições, políticos, todo mundo” (VILLELA, 2016a, min. 10:50 – 11:05).

É em nome dessa força natural que o Alana lança esse projeto, de um jeito otimista de verdade, assim, dessa vez a gente não tá tentando libertar as crianças da escravidão do consumo, a gente não tá falando da importância da primeira infância, a gente não tá brigando por políticas públicas [...], a gente não tá brigando por uma Educação mais inclusiva. Dessa vez a gente tá aqui pra falar do natural e isso tem um enorme poder. A gente precisa apenas lembrá-las e incentivá-las, é claro, pra exercitar e continuar esta conexão. Esse maior contato com a natureza irá nos recompensar com menos remédios, com mais saúde física, saúde mental, mais saúde espiritual, com mais, enfim, com mais protetoras do meio ambiente e certamente com uma infância mais feliz, com uma vida melhor para todo mundo, é isso que a gente quer. Então, não é apenas a saúde do planeta Terra que está em jogo, é a saúde dos humanos que está em jogo, é disso que o Criança e Natureza se trata (VILLELA, 2016a, min. 8:54 – 10:09).

As temáticas tratadas são abordadas com forte apelo estético e, aparentemente, com um discurso de fácil aceitação. Como o que afirmou Vilella (2016) na abertura do *I Seminário Criança e Natureza*: “parece muito óbvio, né? Afirmar que as crianças precisam de natureza tanto quanto a natureza precisa das crianças, mas nos últimos tempos temos colocado esse tema, assim, embaixo do tapete” (VILLELA, 2016a, min. 1:39-1:53). Segundo a coordenadora do programa:

A decisão de investir em um programa que objetiva criar condições favoráveis para que as crianças cresçam em contato com a natureza foi pautada na percepção de que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e de que lhe falta tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza (FLEURY, 2018, p. 12).

O *site* do PCNIA, também lançado em 2016, reúne produções tanto do campo do senso comum, quanto do acadêmico. Os materiais gráficos produzidos têm alta qualidade de comunicação visual, de impressão gráfica, bem como de imagem e som, no caso dos vídeos, fotos e páginas da internet. No “cabeçalho” do *site* há a logomarca do programa, o título “Criança e Natureza” e as seguintes seções: *Para que Existimos; Nossas Ações; Acervo; Notícias; GPS da natureza; contato*; e também ícones para as redes sociais *facebook, instagram, youtube* e uma opção de busca. A seção *Para que Existimos* traz outras subseções:

conheça melhor; o mundo que acolhe a criança hoje; os benefícios de brincar ao ar livre; desafios; o programa; perguntas frequentes.

No site [...] além da biblioteca há uma lista com os benefícios de estar ao ar livre, um espaço para a divulgação das ações do projeto, e materiais para incentivar os adultos a levarem as crianças para a natureza, entre eles o Clube Natureza em família, que disponibiliza um manual de como reunir famílias para passarem mais tempo juntas na natureza. As estratégias e ações são desenvolvidas para envolver famílias, educadores e o poder público nessa missão de reaproximar as crianças da natureza (INSTITUTO ALANA, 2016a).

Na seção *conheça melhor* o site inicia o texto com a frase: “a natureza chama, o programa nasce”, traz o verso de Mário Quintana: “Nesses tempos de céus de cinzas e chumbos, nós precisamos de árvores desesperadamente verdes” e apresenta o “manifesto por infâncias ricas em natureza” (INSTITUTO ALANAb), que defende uma infância em liberdade na natureza, afirma a “comunidade da vida, una e indivisível”, aponta uma “ruptura da conexão entre o ser humano e a natureza” e, assim, justifica o trabalho do projeto diante da necessidade de que as “crianças cresçam e se desenvolvam em contato cotidiano direto com a natureza”, com a “natureza possível”, ou seja, que “está acessível a todos, nos canteiros, jardins, praças, parques, praias e florestas, urbanas e remotas”. O texto aponta, como estratégia do trabalho, o poder da comunicação e de ações de *advocacy* para informar e garantir os benefícios da conexão com a natureza, o trabalho se dá por meio da produção e disseminação de conteúdos que apontam caminhos e influenciam políticas públicas. Segundo o site, ao juntar estes materiais o projeto pretende fortalecer conhecimentos e criar uma rede ao redor do Brasil com as pessoas que trabalham nesta perspectiva. Assim, o programa coloca em pauta o assunto em diversos espaços da sociedade nas esferas públicas e privadas.

É possível verificar que o Instituto Alana tem inserções sociais diversificadas, que vão da produção de conteúdos à participação na criação de políticas públicas. Além disso, a articulação em rede e a presença destas ações como objetos e referências em pesquisas, confere à instituição a construção de um respaldo diante de determinadas temáticas e questões sociais. As formas de trabalhar e de apresentar as temáticas à sociedade são diferenciais que possibilitam o crescimento e a difusão dos conteúdos em variadas frentes de atuação que dizem respeito às vidas cotidianas das pessoas e às políticas públicas.

1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O processo de elaboração do presente levantamento se deu em incursões investigativas a partir de diversas combinações de palavras de buscas e do registro dos dados nos apêndices da presente tese. A prioridade de leitura esteve direcionada às pesquisas e artigos com abordagens críticas, as abordagens não críticas foram consideradas no sentido de conhecer, de forma geral, a produção em torno da temática.

O primeiro critério para classificar os trabalhos como críticos foi a auto intitulação, ou seja, se o trabalho afirma a si mesmo como crítico, o considere para uma leitura atenta, ainda que posteriormente, em alguns casos, pude avaliar que não eram críticos. Os conceitos e as categorias sinalizadoras para avaliação da criticidade foram: se permitiam considerar o contexto mais amplo da sociedade e do modo de produção, ou se as questões ficavam restritas às perspectivas individualistas e imediatas. O trabalho foi feito em inúmeras incursões de buscas, algumas mais intencionadas e profundas (agosto de 2018 e setembro de 2019), outras vezes, os textos chegaram através das leituras feitas durante toda a pesquisa. As informações sobre cada trabalho estão nos apêndices, com códigos de letras e números (o que possibilita identificar conexões e relações entre os dados), destacando informações, referências e comentários.

A busca se deu, primeiramente, a partir das palavras: “Criança, Natureza e Educação Ambiental Crítica”, no *Google* (APÊNDICE B), pois tive curiosidade de verificar quais trabalhos acadêmicos seriam mostrados pelo *site* de buscas na *internet* mais popular atualmente. Inicialmente, apareceram poucas opções no nível de tese, dissertação e artigo, encontrei monografias, dentre as quais percebi discussões voltadas para o currículo (LB1.1 – APÊNDICE B), práticas escolares e de sala de aula (LB1.3; LB1.11 – APÊNDICE B) e para a ideia de crianças como agentes multiplicadores (LB1.2 – APÊNDICE B) em Educação Ambiental.

No que concerne à perspectiva crítica, considere o artigo de Nascimento, Matos e Bomfim (2014), que se auto intitulando crítico, tratou da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando que a Constituição Federal, de 1988, afirma em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, a necessidade e obrigatoriedade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, o que inclui a Educação Infantil. O assunto já estava previsto na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, e depois na Lei 9.795, de 1999, Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que afirma a obrigatoriedade em todos os níveis do processo educativo, formal e não formal. Os autores afirmam que mesmo a Educação Infantil, fazendo parte da Educação Básica, estando incluída nas legislações que garantem a obrigatoriedade da Educação Ambiental nos processos educativos, nos documentos específicos que regulamentam o assunto, a questão é ainda superficial e não atende às especificidades da Educação Ambiental.

Saheb (2017) afirma que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) apresentam um eixo intitulado Natureza e Sociedade que trata de questões sobre o mundo social e natural, definindo como conteúdos: a valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente (BRASIL, 1998, p.184), porém, em seus três volumes, não mencionam o termo “Educação Ambiental”. A autora classifica o eixo Natureza e Sociedade da RCNEI com um “enfoque preservacionista ou naturalista, cuja característica principal é a ênfase na proteção ao mundo natural” (SAHEB, 2017, p. 141).

Nascimento, Matos e Bomfim (2014) também observam a ausência da Educação Ambiental no texto do documento, que “em momento algum, os princípios, objetivos e metas da EA para a EI” (NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014, p. 5073). Os autores constatarem um “vazio” da Educação Ambiental no campo da Educação Infantil também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, que se refere à Educação Ambiental apenas para os ensinos fundamental e médio, o que os autores consideram um erro injustificável do legislador, diante da intenção da lei anterior (Constituição Federal de 1988 e PNMA de 1981) “em tornar a EA integrante ao currículo dos níveis de ensino obrigatórios [...]. Ao ampliar a obrigatoriedade da escolaridade incluindo a Educação Infantil [...], entendemos que a EA também deveria ser integrada ao currículo da pré-escola” (NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014, p. 5075).

Santos (2016) analisa a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o PNE (Lei 10.172/2001), a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) e os demais documentos oficiais brasileiros, publicados entre os anos de 1988 e 2014, que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil. Ela afirma que os documentos analisados não demarcam uma concepção que permite a “materialização da relação da criança com a natureza como experiência afetiva” e que “o termo ‘educação ambiental’, apesar de ser contemplado em algumas legislações, não foi pensado no âmbito da Educação Infantil, ficando esse nível de ensino aquém do processo de formação cidadã anunciado pelos respectivos documentos analisados” (SANTOS, 2016, p. 90).

Crepaldi e Bonotto (2018), no entanto, compreendem que a LDB “possui caráter geral e que seu papel não inclui legislar sobre o currículo escolar” (p. 379), em seu artigo 26, afirma que os currículos de Educação Infantil devem ter base nacional comum, portanto, as autoras recorrem à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), ao capítulo que trata da Educação Infantil, porém, encontram apenas uma única referência ao meio ambiente e nenhuma à Educação Ambiental. O meio ambiente é apresentado como algo que precisa ser

“investigado, protegido, cuidado e respeitado”, o trecho que trata das aprendizagens necessárias à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental orienta para a interação com “o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais”, com “curiosidade e cuidado com relação a eles”. A BNCC afirma a ideia do “direito de aprendizagem e desenvolvimento”, de “*explorar*” os “elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 36), que as crianças demonstram “curiosidade sobre o mundo físico” e, portanto, cabe à Educação Infantil desenvolver experiências com observações, manipulação de objetos, investigação e exploração do entorno, além de “levantar hipóteses”, “consultar fontes de informação” e buscar respostas para as “curiosidades” e “indagações”.

Segundo as autoras, o documento afirma que assim a escola cria oportunidades para que as crianças conheçam o “mundo físico e sociocultural” e possam usar tais conhecimentos em seus cotidianos (BRASIL, 2017). As autoras consideram que tal concepção não abarca a complexidade das questões ambientais (CREPALDI; BONOTTO, 2018).

Ferreira e Santos (2018), ao analisarem a BNCC, afirmam que a concepção e o entendimento da natureza na Educação Infantil é uma posição de subjetividade política na disputa dos discursos, uma perspectiva mercadológica e utilitarista do conceito de natureza e da formação humana (FERREIRA; SANTOS, 2018).

Nascimento, Matos e Bomfim (2014) destacam os objetivos gerais da Educação Infantil no primeiro volume do RCNEI, os quais orientam a observação e exploração do ambiente com atitude de curiosidade para se perceber como integrante, dependente e agente transformador do ambiente e valorizar atitudes que contribuam com a sua conservação. Os autores, porém, afirmam a necessidade de incluir o tema na formação inicial e continuada de professores e gestores. Os autores apresentam categorias críticas ausentes no RCNEI: “questões como classes sociais, desigualdade social e conflito de interesses, [...] compreender a EA além de uma compreensão ecológica ou conscientização ambiental com vistas à possibilidade de mudança de comportamento social” (NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014, p. 5073).

Em suas proposições, os autores sugerem que os Projetos Políticos Pedagógicos e todas as ações das escolas contemplem a Educação Ambiental na Educação Infantil, não apenas destacando a preservação da natureza, mas também o caráter social, de forma que os docentes ultrapassem as visões simplistas e conservadoras em Educação Ambiental e despertem a consciência crítica dos educandos. Além disso, o texto pontua a necessidade de “buscar superar a dicotomia entre o cuidado e educação, sustentando uma concepção do desenvolvimento integral da criança” (NASCIMENTO; MATOS; BOMFIM, 2014, p. 5075) e contemplando a

organização do trabalho pedagógico e as práticas juntamente com a formação docente continuada.

Sobre os direitos da criança no Brasil, Andrade (2010) afirma que “embora tenhamos um quadro legal em defesa dos direitos da infância, grande parte dos mesmos não foi efetivada, o que requer a intensificação das lutas pelos direitos das crianças em nossa sociedade” (p. 24). Saheb (2017), mesmo considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) e as RCNEI não apresentam a denominação Educação Ambiental, afirma como conquistas os textos enfocarem a questão “socioambiental em alguns de seus artigos, entre eles destacam-se os princípios de respeito ético, político e estético ao meio ambiente, enfatizados no artigo 6º” (SAHEB, 2017, p. 141), os quais devem perpassar “a proposta pedagógica das instituições de EI no Brasil, e evidenciam a relação entre a temática socioambiental e educação para a cidadania” (p. 141). A autora destaca o artigo 7º do documento, que dá ênfase à função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, as quais devem construir novas formas de “sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009a).

Neste sentido, Saheb (2017) destaca o diálogo com a pluralidade, a diversidade e o multiculturalismo dos povos brasileiros nas DCNEI, que trata da Educação Infantil nas comunidades “de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2009a, p. 03), afirmando que os saberes destas comunidades “e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural” (BRASIL, 2009a, p. 03) devem ser valorizados e evidenciados na Educação dos filhos destas comunidades.

Saheb (2017) afirma que as DCNEI consideram a dimensão socioambiental da Educação Ambiental, pois contextualizam as desigualdades sociais e as injustiças ambientais que desafiam o desenvolvimento social, econômico e político brasileiros, superando a concepção naturalista de meio ambiente, a partir da visão que integra sociedade e natureza. Neste sentido, as DCNEI corroboram a perspectiva apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012a) que falam de “desafios ambientais [...] nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais [...] pluralidade, diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, [...] multiculturalidade, pluriétnica” e de “cidadania planetária” (BRASIL, 2012a, p. 04).

O respeito à diversidade e à cultura local, que se constitui como uma das bases da EA, é ressaltado também no artigo 8º das DCNEI (2009), o qual destaca a diversidade das infâncias brasileiras orientando a organização de propostas pedagógicas que estejam articuladas com a comunidade e a cultura das crianças. Esse aspecto é ainda mais importante na medida em que amplia o diálogo entre a EI e a Educação do Campo, no âmbito de uma legislação com abrangência nacional (SAHEB, 2017, p. 142).

Sobre as RCNEI (1998) e DCNEI (2009) Saheb (2017) menciona que “ambos não mencionam o termo Educação Ambiental, porém abordam a dimensão ambiental de forma implícita, os RCNEI de maneira mais limitada e a DCNEI demonstrando avanços importantes” (SAHEB, 2017, p. 144). Sobre as DCNEA (2012) ela afirma que o documento contribui para a “implementação da EA em todos os níveis de ensino como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” (SAHEB, 2017, p.144). Ela ressalta que devido à alteração na LDB, pela lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que prevê em seu artigo 4º a abrangência do ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos, o debate sobre a qualidade das práticas e currículo na Educação Infantil se torna ainda mais necessário. Cada vez mais as famílias buscam por creches e pré-escolas, de forma que os docentes compartilham com as famílias a educação das crianças. A autora chama a atenção para a formação de professores da Educação Infantil que devem atuar “em diferentes contextos e em diferentes dimensões do processo educativo, incluindo a dimensão ambiental” (p. 145). Assim, a autora conclui a reflexão chamando a atenção para o papel do professor da Educação Infantil, de buscar informações e conceitos sobre as questões socioambientais e explorar junto com as crianças, coordenando situações de ensino de forma que as relações entre o meio ambiente e a sociedade “provoquem os alunos a buscar e se apropriar do conhecimento, levando o mesmo para ser aplicado não somente na escola, mas para a vida” (SAHEB, 2017, p.145 e 146).

[...] acredita-se que por meio da construção de conhecimentos ambientais, para uma perspectiva da cidadania, as instituições de EI e seus profissionais estarão cumprindo seu papel diante da sociedade, criando propostas pedagógicas que compreendam o desenvolvimento social e sustentável, voltados para a temática ambiental (SAHEB, 2017, p. 146).

A autora realizou uma pesquisa qualitativa, documental, bibliográfica e exploratória. Estudou duas escolas de Educação Infantil, uma pública e outra privada, concluiu que as docentes demonstraram uma concepção de Educação Ambiental de “preservação e cuidados com a natureza” (SAHEB, 2017, p. 149) e de “conteúdos relativos a Relações Naturais e Conservação da Natureza, ficando ausentes o diálogo com os aspectos das relações sociais, a contextualização e problematização de situações da realidade” (SAHEB, 2017, p. 152). Afirma ainda que as docentes “têm certa dificuldade em compreender a EA como uma educação que prepara para a cidadania, prevendo a formação do sujeito, abrangendo o ambiente social e

natural, conforme define as DCNEA” (artigos 3º e 6º) e de “compreensão do ambiente em suas intra e inter-relações, o que denota um pensamento reducionista de que a escola é uma parte isolada da comunidade” (SAHEB, 2017, p. 154). Assim, ela chama a atenção para a formação docente inicial e continuada e para a necessidade de “aproximação entre os referenciais teóricos e documentais e as atitudes cotidianas das instituições de Educação Infantil” (SAHEB, 2017, p. 154).

Ao pesquisar nos bancos de dados de pesquisas científicas (SCIELO, CAPES, BDTD e ANPED) identifiquei trabalhos (SILVA, 2017; VIVEIRO, 2017; LAMARE, 2016; SANTOS, 2013; COUTO; KAWASAKI, 2009) que afirmam que “há carência de produções científicas sobre a EA escolar, sendo que a situação se resume, quando se trata da Educação Infantil” (SANTOS, 2013, p. 19 e 20).

Ao realizar um levantamento do Estado da Arte de produções sobre Educação Ambiental na Educação Infantil, entre os anos de 2003 e 2010, Santos (2013) identificou poucos estudos sobre o tema, principalmente aqueles que tratam da “complexidade dos problemas, da falta de incentivos e até de interesses públicos ou particulares e descaso dos órgãos competentes” (SANTOS, 2013, p. 21). A autora descreve suas buscas na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) visitando o Grupo de Trabalho (GT) 22 da Educação Ambiental, entre os anos de 2003 a 2007, quando em 2003/2004 “era GE (Grupo de Estudo) em EA e a partir de 2005 se transformou em GT (Grupo de Trabalho) em EA”. Foram identificados 66 trabalhos, artigos e pôsteres, dos quais, a metade do ano de 2004, “estão direcionados a questões ambientais, educação formal e abordaram sobre o cotidiano escolar e o currículo, mas percebe-se que a Educação Infantil ainda é um tema silenciado neste íterim” (SANTOS, 2013, p. 20). Ainda segundo a autora, nada constou na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), na Revista da Faculdade de Educação sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil e, no período de 2005 a 2009, na Revista Brasileira de Educação da ANPED. Entre 2006 a 2010, em 2009, constaram oito trabalhos na área da Educação Ambiental, mas não mencionam a Educação Infantil. No Banco de dados da CAPES, entre 2005 e 2009, foram identificados quatorze Dissertações produzidas sobre a Educação Ambiental articulada à Educação Infantil. No ano de 2005, somente uma, em 2006 duas, e quatro em 2007, em 2008 constaram seis e em 2009 apenas um trabalho (SANTOS, 2013, p. 20 e 21).

Viegas (2014), ao pesquisar, dentre os anos de 2007 e 2012, em revistas acadêmicas brasileiras sobre a prática de Educação Ambiental no âmbito do ensino formal, destacou o “ensino fundamental apresentando um envolvimento em 30,9% dos trabalhos e o ensino infantil com presença em apenas 2,5 dos trabalhos” (VIEGAS, 2014, p. 57). No mesmo sentido, ao

pesquisar a natureza das pesquisas no Encontro de Pesquisas em Educação Ambiental (EPEA) entre os anos de 2001 e 2007, Kawasaki et al. (2009) afirmam que a maioria das pesquisas em Educação Ambiental focam os ensinamentos fundamental e médio, “perfazendo 97,2% dos trabalhos; a educação infantil é abordada por apenas 2,8% dos trabalhos [...] uma contradição entre o discurso geral da EA, que enfatiza [...] práticas educacionais voltadas para todos os públicos e níveis escolares (KAWASAKI, 2009, p. 156).

Silva (G. 2017) analisou os trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES, BDTD, ANPED, EPEA e no periódico “Pesquisa em Educação Ambiental”, entre os anos de 2004 a 2014, que tiveram como foco a Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil nas pesquisas das universidades de São Paulo. A referida dissertação constatou que “a Educação Ambiental na Educação Infantil não recebe tanta atenção dos pesquisadores” (SILVA, G. 2017, p. 60). Além disso, mostram concepções voltadas ao desenvolvimento infantil e ao reconhecimento da criança enquanto sujeito social e de direitos, bem como, abordam a Educação Infantil “enquanto espaço privilegiado de promoção de comportamentos e [...] para aprendizagens e desenvolvimento da criança; [...] valorização de experiências e vivências infantis, mas também como espaço em que há transmissão de conhecimentos” (SILVA, G. 2017, p. 95).

Além de organizar e apresentar os dados, Silva (G. 2017) apresentou quatorze trabalhos enfatizando tendências: “no que se refere às concepções de criança, a infância, a Educação Infantil e a Educação Ambiental” (p. 75), mostrando que “cinco produções se dedicaram à temática da formação de professores e atuação docente na Educação Infantil, colocando-os como sujeitos centrais dessas pesquisas e outras cinco produções apresentaram as crianças como sujeitos centrais das pesquisas” (SILVA, G. 2017, p. 102). A autora destaca concepções pautadas no desenvolvimento infantil, como a psicogenética, o interacionismo e o sociointeracionismo, bem como, a concepção do reconhecimento da criança enquanto sujeito social e de direitos, a qual está presente nos documentos oficiais brasileiros.

Observamos também que há pesquisas e trabalhos que buscam superar a visão de que as crianças são tábulas rasas, as reconhecendo enquanto sujeito social e de direitos. No entanto, é recorrente nas pesquisas e trabalhos analisados ainda a ideia de criança como um “vir a ser”, que promoverá mudanças socioambientais no futuro, mas ocultando-a e desconsiderando que ela já é, já produz cultura e atua socialmente e culturalmente, como apontam os estudos sociológicos sobre a criança e a infância (SILVA, G. 2017, p. 102).

Couto e Viveiros (2017) pontuam as tendências em Educação Ambiental: conservacionista, pragmática e crítica, a primeira consiste na ideia de proteger e conservar a natureza, sem questionar a estrutura social em sua totalidade, a segunda se expressa na visão de

educação para o desenvolvimento sustentável, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva, esta tendência também não aborda o contexto e as causas dos problemas ambientais. A perspectiva crítica contextualiza e politiza o debate ambiental, “se opõe às tendências conservacionista e pragmática, [...], problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade [...] e compromete-se com a transformação e a justiça ambiental” (COUTO; VIVEIRO, 2017, p. 02).

Crepaldi e Bonotto (2018) apresentam a visão positivista ou comportamentalista “que colocam nos padrões de comportamento dos indivíduos a responsabilidade pelos desequilíbrios ambientais que enfrentamos – sugerindo, então, que basta mudarmos de comportamento para encontrar a solução dos problemas relacionados ao meio ambiente” (p. 376). Segundo as autoras, o positivismo “está muito presente na educação ambiental hegemônica, que coloca no indivíduo a responsabilidade dos problemas ambientais” (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 381), construindo discursos que querem fazer crer que basta que cada um faça a sua parte e a sociedade vai funcionar bem. “Desta concepção resulta a prática educativa de ensinar as crianças a depositar o metal no lixo amarelo, mas não questiona padrões de consumo, extrativismo predatório, entre outras implicações do simples e cotidiano hábito de beber um refrigerante” (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 381).

Considere trabalhos (LB2.1; LB2.2; LB2.3; LB2.4; LB2.6; LB2.27 – APÊNDICE C; LB2.5 – APÊNDICE D) que, mesmo não tratando especificamente da Educação Ambiental na Educação Infantil, trazem contribuições ao campo, pois apresentam construções históricas e filosóficas acerca dos conceitos de criança, infância e natureza. Santos (2016) ao analisar os discursos dos documentos oficiais do governo brasileiro publicados entre 1988 e 2014, sobre Educação Ambiental e Educação Infantil, busca identificar as concepções sobre a relação da criança com a natureza. Ela dividiu os documentos em categorias (*legais, orientadores e consultivos*). Na primeira categoria, ao tratar da Constituição Federal (1988) e da LDB (lei nº 9394/96), a autora identificou, além das concepções e conceitos voltados à natureza como recurso, aquelas voltadas à sustentabilidade e “uma linha ascendente de transformação do discurso de educação ambiental para “sustentabilidade sócio ambiental”, termo este adotado no atual PNE (Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014)” (SANTOS, 2016, p. 162). Ela afirma que, dentre todos os documentos legais há uma unidade discursiva que permanece e que é o que de fato se materializa na prática docente e nos processos educativos: “a natureza como campo de recursos para a sobrevivência e demais usos dos seres humanos, sendo possível adaptar os modos de vida para que exista uma sustentabilidade sócio ambiental, onde se usa no presente, sem prejudicar as gerações futuras” (SANTOS, 2016, p. 162).

Santos (2016) afirma que na categoria de documentos orientadores a concepção expressa na Constituição Federal de 1988 “se mantém apenas em alguns documentos, como, por exemplo, na DCNEI/2010. Na maioria deles, as concepções assumem a característica de quem os redige, o que permite uma pluralidade de conceitos e de modos de compreender” (SANTOS, 2016, p. 162). A partir desta categoria a autora destaca as concepções de natureza: campo de recursos para desenvolver a aprendizagem; espaço de aprendizagens; campo de ofertas de elementos que auxiliam na aprendizagem; campo de contemplação e observação; campo de recursos a ser preservado e defendido (SANTOS, 2016).

Ghiraldelli Júnior (2001) descreve concepções de infância a partir de duas ideias iniciais: aquela que entende essa fase como sinônimo de inocência e outra que vê a criança como a falta de luz. A primeira, segundo o autor, decorre da ruptura de Rousseau em relação ao pensamento de Santo Agostinho e Descartes. O primeiro tratava a infância como ausência de linguagem, o “infante”, o que não tem fala, desprovida de razão, o que caracterizaria o divino no humano. O autor explica que no “pensamento medieval, as ideias [...] sobre a infância originadas em Platão e seguidas por santo Agostinho irão conceber a infância como um estado primitivo e animalesco do ser humano”, o que se mostra “no resgate etimológico da palavra *infância*, que significa o infante, aquele que não fala e que é privado da razão (ANDRADE, 2010, p. 68). Já Descartes destacou a infância como uma fase em que a imaginação, os sentidos e sensações predominam sobre a razão. Segundo o autor, para os dois filósofos “quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 24).

Segundo o autor, Rousseau rompe com a visão agostiniana e cartesiana porque “colocou o erro, a mentira e a corrupção como sendo frutos da incapacidade de julgar de quem não pode mais beneficiar-se, nos seus julgamentos, do crivo de um “coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição do “bom selvagem”” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 24), o que ressalta a pureza e a inocência das crianças, que são vistas como condição para a verdade e para a vida ética, “A infância, até então a inimiga número um da filosofia e, portanto, da verdade e do bem, agora, inversamente, seria a própria condição para a filosofia” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 24).

O autor indica uma “terceira via”, inaugurada no ocidente nos séculos XIX e XX, trata a infância enquanto construção histórica e social, como referência desta visão indica o pensamento de Hegel e de Philippe Ariès, que afirmam que “são as forças culturais, completamente contingentes, que estão presentes e que forjam a infância [...] toda e qualquer descrição da infância, seja ela posta pela ciência, pela filosofia, pela literatura e pelas artes em

geral são, enfim, *apenas* novas descrições” (p. 24). Andrade (2010) ao estudar as concepções construídas historicamente sobre a infância, afirma que esta “tem-se constituído em um campo emergente de estudos para várias áreas do saber, porém focados em divergentes abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças” (p. 47).

Ghiraldelli Júnior (2001) descreve grandes teorias educacionais dos séculos XIX, XX e do início do século XXI. Ressalta que aquelas anteriores nem sempre são superadas pelo que vêm depois, algumas teorias educacionais pertencem ao “passado” apenas em sentido cronológico, pois permanecem pertinentes para o presente e o futuro. Ele classifica como “modernas” aquelas ocorridas no Ocidente nos séculos XIX e XX, representadas por Herbart, Dewey e Paulo Freire. A revolução, ocorrida na transição do século XX para o XXI, seria “uma revolução *pós-moderna*”, a qual teria suas justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Segundo o autor, cada uma aponta para um elemento chave na discussão na Filosofia da Educação: “Em Herbart, a emergência da *mente*. Em Dewey, a emergência da *democracia*. Em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. A quarta revolução [...] da emergência da *metáfora* entendida aí segundo as novas visões de Davidson lido por Rorty” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 27). O autor sistematiza sua visão detalhando o método pedagógico de cada um destes pensadores, mas não coloca reflexões políticas, nem as implicações sociais acerca de cada uma destas teorias educacionais.

Parte dos trabalhos encontrados no presente levantamento aborda a importância do espaço educativo para o desenvolvimento das crianças e para a relação destas com a natureza (LB2.10; LB2.11 – APÊNDICE C). Peres (2013), em sua revisão de literatura em revistas científicas da área da psicologia, identificou: “94 artigos na revista *Environmental Psychology*, 60 artigos na *Environment & Behavior* e 34 artigos na *Children, Youth, and Environments*” (PERES, 2013, p. 32) e categorizou os trabalhos em dois eixos temáticos: estudos que descrevem ou identificam atividades realizadas por crianças em paisagens naturais ou com elementos naturais e estudos que investigam benefícios psicológicos advindos da relação da criança com paisagens ou elementos naturais (PERES, 2013).

O trabalho de Derr (2017) relacionou a questão do envolvimento com a natureza e a participação democrática das crianças e jovens: “participation as an opportunity to creatively explore nature as a part of the city. In so doing, participation as a learning process extends not only to social processes and values, but also to those of the natural world [...]” (p. 80). O trabalho transpõe a perspectiva individual do contato da criança com a natureza, pois aponta para características sociais e políticas quando propõe práticas democráticas, no entanto, não reflete criticamente sobre o significado desta ação no contexto socioeconômico e cultural. Esta

mesma limitação, ou falta de contextualização, encontrei em trabalhos (LB2.13; LB2.14 – APÊNDICE C; LB2.15 - APÊNDICE D) que abordam a temática no sentido estético, artístico e da participação das crianças nas cidades.

Outros trabalhos (LB2.16; LB2.17; LB2.18; LB2.38; LB2.39; LB2.41; LB2.44 – APÊNDICE C; LB2.40; LB2.42; LB2.43) trazem contribuições para a construção de uma visão sobre as pesquisas que abordam a Educação Ambiental com crianças, sobre as políticas públicas do campo, apontam para a necessidade da formação docente, expõem métodos de pesquisa com crianças, destacam tendências, correntes de pensamento, trazem dados históricos, etc. No entanto, não se posicionam no âmbito da luta de classes e das disputas na Educação Brasileira.

O trabalho de Atem (2006) discute a naturalização da ideia da “criança com voz” por parte dos discursos críticos-científicos contemporâneos, os quais, segundo a autora, se caracterizam como o “discurso científico da crítica à infância moderna” (ATEM, 2006, p. 132). Através da “*arqueogenealogia foucaultiana*” a autora escolhe alguns textos, realiza uma análise de discurso e caracteriza a categoria “criança com voz”: “Podemos dizer “que a criança que fala”, como uma posição no discurso compreende certos *status* e ocupa certo lugar, para que seja subjetivada como “criança-atuante” (ATEM, 2006, p. 76 e 77), ou seja, “uma forma de dizer a infância que tem seus alcances específicos na contemporaneidade [...] tem como efeito político a naturalização da nova concepção de infância (ATEM, 2006, p. 78). Ela afirma ainda que o “funcionamento estratégico destes discursos dentro de uma tecnologia de poder, [...] fazendo funcionar certos enunciados (tomados como verdade) sobre a infância (ATEM, 2006, p. 80).

Considero que a pesquisa traz uma contribuição crítica à reflexão sobre as concepções de criança e infância, no entanto, discordo da definição de “discurso crítico” elaborada pela autora, pois utiliza uma categoria ampla (da produção do discurso e do conhecimento crítico) para falar de um grupo mais específico, ou seja, aqueles que constroem a ideia de “criança com voz” a qual a autora tomou enquanto categoria que abrange os discursos sobre: “criança ator social”, “sujeito de conhecimento”, “sujeitos-crianças”, “testemunha”, “cidadã”, “protagonista”, “competente”, “sujeito de opinião e representação”, “ouvir a infância”, “criança sujeito de direitos”, “sujeito de desejo”, “sujeito social”, “sujeito de identidade”, “produtor de cultura”, “sujeitos infantis como sujeitos jurídicos que têm direitos civis e políticos”, “sujeito de representação”, etc. (ATEM, 2006).

A autora explica que “a linha de raciocínio combatida é “a história da emergência do novo objeto infância ou do surgimento da concepção da criança ator social” é a “segunda descoberta da infância e do progresso das disciplinas sociais e humanas em relação às

abordagens ditas tradicionais” (ATEM, 2006, p. 83), o que está ligada “à revisão das disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia da infância, a Psicologia, a História [...] Esta ideia toma a transformação como um estágio que mais cedo ou mais tarde se alcançaria”, o que segundo a autora, reforça “o caráter de obviedade da constituição da infância contemporânea” (ATEM, 2006, p. 83).

Os Estudos da Infância, segundo Maia (2014), se alinham com a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, as quais se apoiam em Piaget, nos estudos do construtivismo herdeiros de “Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) Froebel (1782–1852) e Tolstói (1808-1910)”, como exemplo a autora cita “os estudos desenvolvidos no nordeste da Itália, na região de Reggio Emilia, cuja Pedagogia da Infância estabelece sempre um diálogo” (MAIA, 2014, p. 35) e o “movimento escolanovista” no Brasil.

Maia (2014) ao refletir sobre o conceito de infância a partir da perspectiva da Educação Ambiental Crítica e do materialismo histórico dialético, se volta para o entendimento de como as pesquisas lidam com as crianças e as infâncias. De acordo com os conceitos utilizados, nas definições sobre os espaços de Educação Infantil, sobre a postura do adulto e o papel social da Educação e do professor. A pesquisadora observa a influência dos Estudos da Infância, das teorias construtivistas e dos estudos pós-modernos em pesquisas que abordam a concepção de criança e infância.

Segundo a autora, tais perspectivas afirmam a si mesmas sempre como algo “novo” ou como “outro” paradigma, “disseminando defesas de “equilíbrio nas formas de poder”, de “equidade”, “solidariedade”, “participação”, “protagonismo”, “escuta atenta”, “crítica à socialização clássica”” (p. 36). No entanto, a análise das pesquisas, a partir dos “Estudos da Infância”, “das teorias construtivistas, dos estudos pós-modernos”, da “Pedagogia da Educação infantil ou Pedagogia da Infância” e da “Sociologia da Infância”, embora critiquem as formas tradicionais de educação, acabam dando ênfase à capacidade das crianças lidarem com conflitos e adversidades em um discurso afinado com o mercado. Maia (2014) afirma que a Sociologia da Infância se caracteriza em perspectivas estruturais, interpretativas e críticas, desta forma, a autora defende a necessidade de que os trabalhos sobre e com crianças considerarem o papel social do professor e da escola, como espaço de transmissão de saberes socialmente elaborados, no contexto econômico desumanizador e destruidor da vida.

Assim, o referido trabalho traz historicidade às concepções e fundamentações em torno dos conceitos trabalhados, estabelece distinções importantes do campo que envolvem os discursos sobre a criança: “Para a teoria histórico-cultural o papel do adulto certamente possui uma função e finalidade diferente daquele visto pelos estudos da infância” (MAIA, 2014, p.

45). Neste sentido, é possível interpretar o que Atem (2006) chama de “discursos críticos” ou “criança com voz” indo ao encontro do que Maia (2014) afirma enquanto “estudos da infância”.

Neste contexto, tal discurso (“criança com voz” ou “criança protagonista”), ao dar ênfase em uma ideia, que ninguém discordaria, como ouvir as crianças ou dar voz à infância, também pode ser usado de acordo com a lógica do capital: como estratégia para relativizar o papel da escola, culpabilizar professores pelos problemas da Educação e invisibilizar o trabalho docente. Assim, pontos invisibilizados, como o lugar e o papel social docente e a escola enquanto espaço de transmissão de saberes socialmente construídos e contestação do sistema econômico que desumaniza a vida se mostram como categorias definidora dos discursos alinhados à Educação Ambiental Crítica. Guimarães (2013), descreve brevemente a situação desumana da maior parte da população infantil no Brasil: “já morreram vários adolescentes por causa de grupos rivais no tráfico de drogas, onde também as crianças vivem nesse fogo cruzado. A sociedade está adormecida, [...] milhares de crianças estão com suas vidas ameaçadas, tanto no presente como no futuro” (GUIMARÃES, 2013, p. 13).

A autora apresenta o entendimento sobre a infância a partir do estudo de Walter Benjamin e categorias como “historicidade” e “dialética”, compreendendo a criança “como sujeito ativo, em seu movimento de expandir-se e desenvolver-se, em suas possibilidades, também, de mudar a história e o universo relacional entre seus pares e com o mundo adulto” (GUIMARÃES, 2013, p. 109). Tiriba (2006), ao relacionar o “desequilíbrio ambiental” ao “aprimoramento das crianças” busca “compreender o quadro de insalubridade instaurado no planeta [...] e a realidade cotidiana de crianças” (TIRIBA, 2006, p. 01). A autora realizou uma pesquisa-intervenção nos Centros de Educação Infantil de Blumenau - SC, indicando como problema “a realidade cotidiana de crianças: longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão a rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, não consideram seus interesses e desejos... [...]” (TIRIBA, 2006, p. 01). Ela também afirma que as políticas públicas brasileiras não tratam de forma clara dos aspectos decorrentes da relação das crianças com a natureza. Tiriba (2006), assim como Maia (2014), faz críticas à concepção de “criança enquanto ser de cultura”, argumentando que esta ideia invisibiliza o fato de que as crianças são “seres de natureza”, assim, ela destaca que apesar de “nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos; [...] só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, os valores, o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte”, a vida “a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontecem num universo maior, o cosmos, a Natureza” (TIRIBA, 2006, p. 14 e 15).

A autora aponta para a possibilidade de que o discurso que trata a “criança enquanto ser de cultura”, na verdade, sirva para encobrir os aspectos da infância concernentes à vida, à sobrevivência e à natureza. Ao refletir sobre a História do ocidente e a separação entre seres humanos e natureza, ela levanta pontos que podem levar a uma visão crítica, por exemplo, quando questiona “as conexões que se estabeleceram entre a economia, a ciência e a filosofia, re-tecendo uma rede de conceitos e valores que vem dando sustentação ideológica a uma forma de organização social voltada para a acumulação de bens” (TIRIBA, 2006, p. 02) ou mesmo quando afirma que “a atual relação do ser humano com a natureza - de dominação e controle - está no centro do paradigma que vem orientando a organização do mundo nos três últimos séculos” (TIRIBA, 2006, p. 03). Ela resume estes aspectos à crítica à modernidade e à utopia capitalista, em que a natureza é decifrada pelas atividades humanas mentais, assim, “o divórcio entre corpo e mente e o distanciamento sujeito/objeto são componentes fundamentais para a produção de uma ciência que possibilita domínio e controle da natureza” (TIRIBA, 2006, p. 12 e 13).

A autora identifica o paradigma da modernidade (e do ocidente) no campo da Educação expresso nas formas da racionalidade instrumental e afirma que tal paradigma se esgotou devido à sua lógica descolada da vida, “O corpo – o que identifica o ser humano com a natureza – ocuparia um plano secundário na escala de valores da sociedade. Por isto, nas escolas, ele continuaria emparedado, quieto, colocado a serviço da mente” (TIRIBA, 2006, p. 04). Assim, o “emparedamento das crianças” seria uma estratégia do Capital para produzir *corpos dóceis*. “os desequilíbrios ambientais – evidenciados num plano macropolítico - correspondem, no plano micropolítico, ao aprisionamento das crianças” (TIRIBA, 2006, p. 13), de forma que o funcionamento escolar, “alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual”, contribui para o aprofundamento de uma lógica de reprodução da exploração capitalista.

Ao pontuar categorias materiais e históricas como o “corpo”, a “construção da modernidade”, ou mesmo ao apontar o “feminismo” e o “ecofeminismo” como caminhos de conhecimentos, a autora se posiciona de forma crítica. Ela explica que quando a Educação serve à reprodução da lógica capitalista, a escola assegura “dois movimentos que paralisam o corpo e asseguram afecções mobilizadoras apenas da mente: a separação física do mundo natural e o controle dos desejos” (TIRIBA, 2006, p. 12).

Ao discorrer sobre os “espaços ao ar livre” nos planejamentos pedagógicos das escolas, a autora critica que as atividades sejam voltadas para “a observação crítica, o domínio e o controle da natureza”, quando deveria se direcionar para “a contemplação, a conservação, ou mesmo a preservação” (TIRIBA, 2006, p. 12). Assim, parece que a autora iguala a “crítica” à

“razão instrumental” e não aprofunda os questionamentos críticos feitos acerca do Capital. Assim como Maia (2014), Tiriba (2006), quando constrói uma visão homogênea de modernidade, também desconsidera as posturas epistemológicas críticas, compreendendo a primazia da razão da modernidade, como “discurso crítico” (MAIA, 2014). Além do antagonismo mente e corpo, caracterizado pelo pensamento moderno hegemônico, Tiriba (2006) descreve algumas características dos ideais da modernidade: “Estranhamento entre natureza e ser humano, [...] Visão antropocêntrica, [...] Divórcio entre corpo e mente, resultante de uma supervalorização do intelecto, [...] Inconsciência da finitude da Terra”, ela critica a razão enquanto domínio da natureza e a “Visão do trabalho como principal atividade, através da qual o ser humano se apropria da natureza para transformá-la de acordo com seus desejos e necessidades” (TIRIBA, 2006, p. 03 e 04).

A autora coloca o desafio de “pensar o projeto educacional incluindo o conjunto de dimensões que constituem o humano” (TIRIBA, 2006, p. 16), assim, ela aponta categorias determinantes, acerca da relação criança e natureza, como: “relações”, “corpo”, “trabalho”, “propriedade”, “outras espécies”, “todo planetário”, “cósmico”, mas antagoniza o “ser de natureza” e a “dimensão cultural”: “como realizar a integração de uma dimensão do humano enquanto ser de natureza, se, no processo de construção da visão moderna, esta dimensão foi se perdendo, e prevaleceu a dimensão cultural?” (TIRIBA, 2006, p. 16).

Diversifiquei as palavras de busca e pesquisei no catálogo de teses da CAPES por “Educação Infantil” e “classes sociais”, encontrei trabalhos (LB2.29; LB2.30; LB2.31; LB2.32 – APÊNDICE D) que contribuem com a temática e chegam mais próximo daquilo que busco apontar como críticas acerca da temática “criança e natureza”, pois ultrapassam as questões aparentes e individuais e analisam categorias como “divisão sexual do trabalho, a infância como minoria e as culturas infantis, adultocentrismo, e a relação desigual de poder entre homens e mulheres, entre adultos/as e bebês” (MACEDO, 2016, p. 07). Macedo (2016), ao tratar das crianças pequenas e da luta de classes, problematiza a Educação Infantil e mostra como a oferta de creches e pré escolas define o lugar das mulheres na sociedade, no mercado de trabalho e na participação política. Assim, ela questiona as atribuições dos sexos nos cuidados e educação dos bebês, o trabalho doméstico, o papel da creche, a infância enquanto categoria na estrutura social e afirma a necessidade de investigação das opressões de classe, gênero, raça e idade.

Macedo (2016) prossegue e problematiza as categorias a partir da “concepção de Marx e Engels [...] No caso da sociedade contemporânea, a luta de classes se expressa na contradição entre capital e trabalho; burguesia e proletariado; os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho” (MACEDO, 2016, p. 12). Ela problematiza ainda questões

como “o tempo socialmente necessário para a educação e cuidados com os bebês e o papel do feminismo e da luta por creches nesta relação, [...] a situação de subordinação das crianças em relação aos adultos/as, [...] a infância e a condição infantil” (MACEDO, 2016, p. 13) e trabalha com categorias como “infância como minoria” (pautada na Sociologia da Infância), “culturas infantis”, segundo a qual “as crianças desde muito pequenas são capazes de produzir saberes, conhecimentos” (MACEDO, 2016, p. 14). A autora, a partir dos descritores “Teoria histórico-crítica”, “bebê(s), creche(s), cultura(s) infantil(is), crianças pequenininhas, emancipação, sociologia da infância e luta de classes, mas também pelo entrecruzamento entre duas ou mais destas palavras” (MACEDO, 2016, p. 18), realizou um levantamento das pesquisas sobre o tema, inclusive daquelas com referencial teórico marxista.

Segundo Macedo (2016), tais estudos são do campo da psicologia, não tratam de crianças pequenas e estão focados no desenvolvimento cognitivo e nos processos de aprendizagem. Ela considera um retrocesso o reconhecimento dos direitos de cidadania desde o nascimento: a “Emenda Constitucional n. 59/20095 que prevê, a partir de 2016, a obrigatoriedade da pré-escola a partir de 4 anos, cindindo a educação infantil que até então era de 0 a 6 anos e, portanto, compreendia a creche e a pré escola” (MACEDO, 2016, p. 15). A autora afirma que “A escolha por estudar a participação das crianças de 0 a 3 anos na luta de classe também é uma opção política” (MACEDO, 2016, p. 15), mas também critica a primazia da razão: “Por estar vinculada diretamente à racionalidade e à cultura branca, ocidental e cristã, exclui outras culturas e só pode ser alcançada na idade adulta, ou seja, exclui também as crianças” (MACEDO, 2016, p. 15).

Silva (2015) pesquisou o estado da Arte das pesquisas em Educação Ambiental Crítica e, apesar de considerar a Educação Básica, não tratou da Educação Infantil, nem mesmo para apontar ou problematizar a ausência de pesquisas críticas nesse nível de ensino. O trabalho de Martins (2007), apesar de não tratar exatamente da infância ou da Educação Ambiental, trouxe categorias que ampliaram a construção crítica do presente trabalho, pois, ao tratar do contexto histórico brasileiro, o autor identifica estratégias da classe dominante que, através de fundações e associações empresariais, influenciam as formas sociais das massas, os direcionamentos das políticas públicas e, portanto, o consenso social acerca da Educação e da relação das crianças com a natureza.

Neste contexto, o autor lista as seguintes instituições: Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Instituto Liberal (IL); Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); frente Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE); Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE); Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB); Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania (Cives); Prêmio Empresa-Comunidade (Prêmio ECO), coordenado pela Câmara Americana de Comércio de São Paulo; Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e Adolescente, dirigida pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ); Organizações Globo, Fundação Roberto Marinho; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE); Fundação Ford; Fundação Kellogg (organização empresarial estadunidense); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial; Instituto Ethos; SENAI/SESI/SENAC/SESC; Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE); Banco Itaú; Grupo Pão de Açúcar; Axialent do Brasil Consultoria; Grupo João Pessoa - usinas de álcool; Philips; editora Abril; Nutrimental - indústria alimentícia; Grupo Orsa – indústria de papel e celulose; Aché - indústria farmacêutica; Instituto Akatu; Federação Brasileira das Associações dos Bancos (FEBRABAN); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fundação Belgo; Grupo Algar; BankBoston, Bank of American, Fleet Financial Group; Organização das Nações Unidas (ONU); Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS); Fundação Avina (organização empresarial suíça); IBM-Brasil; Fundação Friedrich Ebert (organização do partido social-democrata alemão).

A análise do trabalho político dos aparelhos privados de hegemonia no âmbito da sociedade civil e no interior da aparelhagem de Estado é abordado para oferecer dados que comprovam a dedicação da classe burguesa no processo de revisão da sociabilidade em nosso país. [...] as estratégias contemporâneas para a construção da nova sociabilidade foram inspiradas no programa neoliberal da Terceira Via e se relacionam com as significativas mudanças ocorridas na arquitetura e na dinâmica do Estado brasileiro nos últimos anos (MARTINS, 2007, p.03).

Segundo o autor conceito de “sociabilidade” permite um olhar crítico que enxerga também as dimensões culturais, ideológicas e materiais que atingem a vida cotidiana das crianças e moldam a sociedade. O processo histórico de luta de classes produz e reproduz condições objetivas e subjetivas da existência humana “sob a mediação das relações de produção, das relações sociais e do resultado das relações de poder” (MARTINS, 2007, p.01), que no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo foram alteradas “refletindo-se em novos preceitos de participação, cidadania e organização e, ainda, na concepção de sociedade civil” (MARTINS, 2007, p. 01). Ao moldar a sociabilidade no contexto da Guerra Fria, o capital difundiu comportamentos e hábitos individuais e coletivos “compatíveis com métodos de trabalho e de gestão definidos pelo paradigma taylorista-fordista” (p.09). Ou seja, a vida cultural e política deveria estar em consonância com as determinações econômicas e políticas do capitalismo monopolista e isso passava pela construção de uma nova identidade do homem

coletivo “identificado com o estilo de vida burguês moderno, aberto às sucessivas e rápidas mudanças na atividade produtiva e nas relações de poder vividas naqueles anos” (p. 09).

Martins (2007, p.09), no entanto, ressalta as lutas sociais como contraponto e ressalta o papel dos “trabalhadores e de suas organizações na luta pela participação na riqueza material e simbólica produzida pela coletividade”, o que foi decisivo para ampliar as funções éticopolíticas do Estado, incluindo “demandas na agenda pública e transformadas em políticas sociais”. As conquistas parciais da classe trabalhadora “obrigaram a classe burguesa [...] a refinar as estratégias de dominação por meio de medidas baseadas na obtenção de consenso para o disciplinamento social”, assim, “as diretrizes imperialistas promoveram ritmos de desenvolvimentos combinados e desiguais entre os países do centro e da periferia [...] difundiram referências ético-políticas [SIC] do modo de vida para unificação econômica e cultural do bloco capitalista”, cujo modelo é o estadunidense, a valorização da individualização através das ideias de “liberdade de escolhas”, “igualdade de oportunidades”, que, segundo o autor, se tornaria “mais importante do que a noção de igualdade de direitos, chegando mesmo a substituí-la” (MARTINS, 2007, p. 09).

Não obstante, ainda segundo Martins (2007), tais ideias encobrem bases concretas de produção, direção política e correlações de forças que constroem e difundem formas de ser, de pensar e de agir que acabam predominantes, pois, em suas estratégias, através das imbricações entre sociedade civil e sociedade política no aparelho do Estado, dissemina o conjunto das ideias dos setores da classe dominante na esfera pública.

Silveira (2012) ao tratar do fundamento estético na Educação Ambiental Transformadora, aborda o processo de alienação no capitalismo, de destruição do patrimônio estético-natural e seus impactos sobre a condição estética do ser-humano. Assim, ao investigar os laços entre a Educação Estética e a Educação Ambiental (p. 12), o autor mostra as relações entre aspectos subjetivos, como o desenvolvimento da sensibilidade humana, por exemplo, com aspectos objetivos e coletivos, como a atuação de mecanismos de intervenção política em escala global chamados organismos multilaterais como FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC). Segundo o autor, esses mesmos organismos representam interesses das grandes corporações transnacionais e “promovem (influenciam e pressionam) as chamadas políticas de “ajuste estrutural” nos países (geralmente os países subdesenvolvidos, em conluio, na maior parte dos casos com governantes corruptos) devedores a estes organismos” (SILVEIRA, 2012, p. 22).

Os “ajustes fiscais” ou “estruturais” são as políticas de caráter neoliberal que, através da complexidade do sistema econômico capitalista e da luta de classes, perpetuam as condições

de exploração da natureza e do trabalho social. O autor explica que para garantir a perpetuação da acumulação de riquezas, o capital precisa intensificar as injustiças socioambientais, no entanto, é preciso criar uma aparência aceitável a este sistema, é preciso difundir ideologias alienadoras que desviam a sociabilidade de uma postura questionadora e transformadora da realidade. Para tanto, há “instituições de legitimação social para encobrir injustiças e desigualdades, configurando-se como verdadeiras armas ideológicas para moldar consciências em torno da legitimação do mundo tal como ele se apresenta” (SILVEIRA, 2012, p. 28 e 29). Os efeitos desse sistema “atingem fortemente a esfera da nossa sociabilidade e assim a nossa própria condição enquanto seres humanos” (p. 70). Portanto, segundo o autor, “os sentidos humanos precisam ser treinados para apreciar as coisas para além da aparência” (p. 114) e para não permitir os apagamentos culturais, simbólicos e históricos, o esvaziamento das lutas, das palavras e dos conceitos. Ele ressalta que a História mostra que quando há opressão e exploração de um lado, há luta e resistência do outro:

[...] grandes corporações transnacionais que, junto com a atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI [...] submetem os países às suas políticas econômicas promotoras de exploração intensa da natureza e das pessoas, encontram nos movimentos de camponeses, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras da cidade, desempregados, ambientalistas e diversos outros grupos sociais, a resistência e a luta contra a destruição e a favor da vida (SILVEIRA, 2012, p. 112 e 113).

Pacífico (2012) aponta para a capilaridade do capitalismo no campo da Educação e da Cultura, “no qual tais bens são coisificados na medida em que se tornam mercadorias, segregadas de seus bens simbólicos, e de todo o arcabouço formativo que é negado ao sujeito” (PACÍFICO, 2012, p. 31), instrumentalizando a Educação e a Cultura para incutir na sociedade a mentalidade de que “o fator determinante para o sucesso individual é simplesmente o esforço particular do sujeito” (PACÍFICO, 2012, p. 31). Tal mentalidade individualista e meritocrática apaga os aspectos históricos e sociais que caracterizam a formação das sociedades e se apropria das múltiplas linguagens, da atribuição de sentidos e significados, dos temas da infância, das escolas, das crianças e de seus jogos, brincadeiras e interações com o mundo, “o que reflete na escola com a mudança de caráter da educação infantil que se isenta das características primordiais do infante, para traduzir em sua didática, conteúdos preparatórios para o mundo do trabalho” (PACÍFICO, 2012, p. 30).

Assim, o aprofundamento nas buscas por pesquisas críticas permitiu encontrar trabalhos (APÊNDICE B, LB2.33; LB2.34; LB2.35) que, embora não tenham a Educação Infantil como tema central, contribuem com aspectos objetivos e sensíveis das abordagens críticas. Diante da necessidade de investigar o referido campo e das categorias, conceitos e determinações

identificadas no levantamento bibliográfico, se mostrou necessário registrar o segundo bloco de categorias (Figura 3) para possibilitar o desenvolvimento metodológico, o detalhamento das categorias e identificação das relações entre as mesmas.:

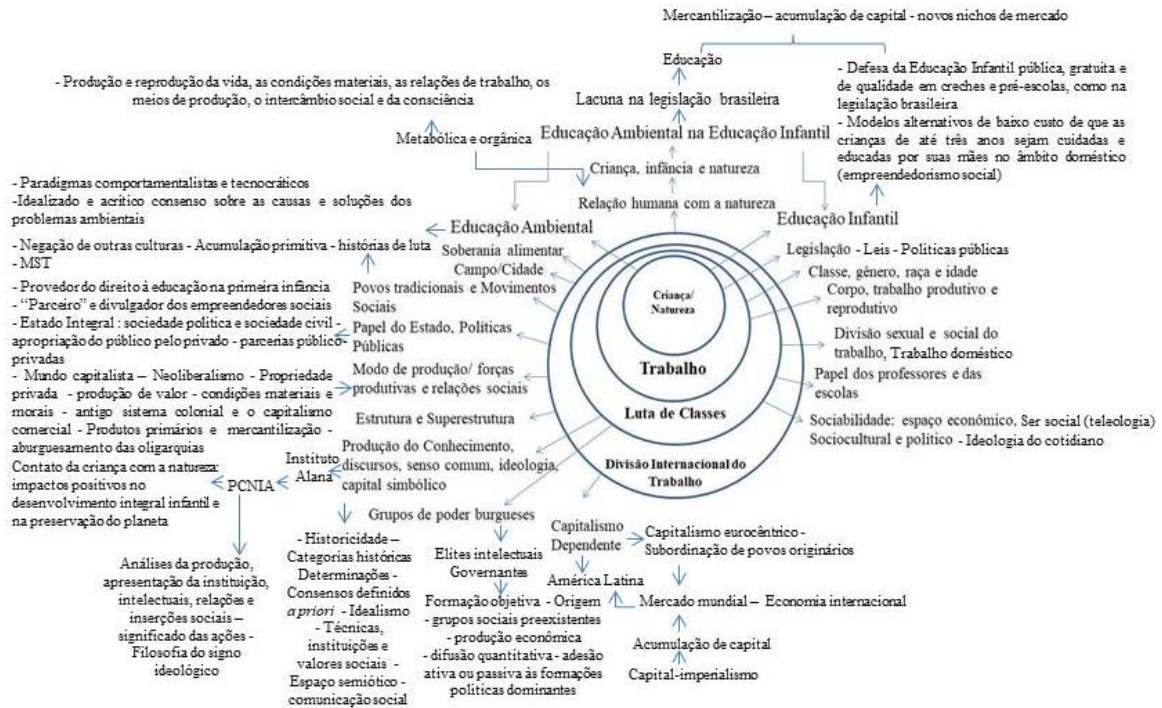


Figura 3 – 2º Registro de categorias, conceitos e determinações

O presente levantamento não esgotou os bancos de dados e revistas científicas possíveis, mas permitiu construir um corpo categórico que será trabalhado e aprofundado ao longo da pesquisa. Apesar de haver uma lacuna na legislação acerca da Educação Ambiental na Educação Infantil e das pesquisas, que fazem levantamentos bibliográficos sobre o tema, indicarem que há poucos trabalhos no nível da Educação Infantil, foi possível verificar que não são poucos os trabalhos que dizem respeito à temática da relação das crianças com a natureza. Identifiquei um número relevante pesquisando apenas no contexto brasileiro, porém, o conhecimento construído em torno desta temática se mostrou fragmentado e com pouco caráter crítico, o que mostrou a necessidade de aprofundar nas visões críticas e sensíveis.

1.4 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DAS PESQUISAS CRÍTICAS

O presente tópico foi elaborado a partir da leitura dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico (APÊNDICE C) e da seleção dos trabalhos que se diziam críticos (APÊNDICE D). Abramowicz (2003) descreve a infância como alvo de saberes e poderes que,

ao longo da história, vem sendo construída e modificada até se configurar como categoria social. “Várias linhas confluem na produção da infância: políticas, econômicas, jurídicas, médicas, sanitárias, religiosas e educacionais” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16). Ela descreve também a linha do brincar e do brinquedo que, a partir do século XVIII, se desenvolve juntamente com a história da criança. Assim, os conceitos de criança e infância são produzidos historicamente, constituem categorias sociais que, “vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Silva (G. 2017) destaca que as escolas, na maioria, são projetadas para o domínio e a disciplina e não para valorizar os interesses e necessidades infantis. Segundo a autora, no senso comum, “a criança em idade de escolarização é percebida como um pré-cidadão, no entanto, a criança é cidadã desde o momento que nasce e se insere no mundo como sujeito de direitos [...]” (SILVA, G. 2017, p. 25). Por isso, é necessário ver a criança em toda a sua complexidade, valorizando a sua curiosidade e transformando suas perguntas “em algo capaz de ser crítico” (SILVA, G. 2017, p. 25). Ela explica que quando as teorias e políticas priorizam o que a criança pode vir a ser, moldam o pensamento com vistas “no adulto que ela vai se tornar, mais precisamente, no profissional, [...] e sem reparar se deixa de lado apreciar a compreensão e os interesses produzidos pela criança, durante a sua infância” (SILVA, G. 2017, p. 28).

A educação, segundo Guimarães (2013), deve possibilitar à criança a experimentação do mundo, de forma que esta possa viver suas próprias experiências ao modo da infância. Para corroborar com essa ideia, a autora traz a ideia de Freire (1996) sobre “a inconclusão do ser que se sabe inconcluso [...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres críticos” (p. 59). A criança mesmo sendo um ser que depende dos adultos também tem suas funções autônomas, as quais devem ser reconhecidas, ouvidas e respeitadas pelos educadores, sejam eles os pais, a escola, a sociedade ou o Estado. Guimarães (2013), afirma Walter Benjamin e Paulo Freire como perspectivas emancipadoras que possibilitam enxergar que “a criança não só recebe e aprende, mas também dá de si e ensina aos outros. [...] aponta e negocia significados e formas de aprendizagem próprias [...] infância instigaria uma face do mundo adulto capaz de refazer permanentemente o novo” (GUIMARAES, 2013, p. 81).

A autora afirma que as crianças tanto influenciam como são influenciadas pela cultura e pelo tempo histórico, processo pelo qual ela se singulariza, o qual é fundamental para a “reflexão sobre a sociabilidade vivida na infância” (GUIMARAES, 2013, p. 81). A autora chama a atenção para o fato de que “estamos, em última instância, a chamar o respeito à vida,

quando se põe em pauta o reconhecimento da criança como sujeito de sua infância” (GUIMARAES, 2013, p. 82). A intersecção entre a infância e a vida coloca a contradição da racionalidade e sociabilidade capitalistas diante da natureza. Segundo a autora, “O processamento científico, com seu desenvolvimento tecnológico e a produção correlata em todas as áreas do conhecimento; vai influenciar a forma de socialização vivida pelas crianças em um tempo histórico determinado” (p. 82).

A perspectiva de Benjamin, segundo Guimarães (2013) consiste numa postura crítica em relação à racionalidade de seu tempo, seus textos se contrapunham “à prática filosófica então vigente que se colocava com assertividades acabadas, tendo respostas prontas para as indagações que sequer se faziam e que se via capaz de ser a portadora da verdade” (p. 91). A autora afirma que o filósofo berlinense, em suas críticas à modernidade, escreveu sobre o cotidiano, o simples, o vacilante e o tênue, mas o fazia sem deixar de apontar “os pedaços e os fragmentos da história dos historicistas; e, ainda, aponta a infância como capaz de reaver “o que estava perdido para o mundo” na ânsia do capitalismo de pôr-se como única socialidade possível” (p. 91). Portanto, a visão de Benjamin revela que muitas das discussões sobre a infância não enxergam a criança como alguém que cresce e se desenvolve em meio à natureza, à sociedade e à cultura.

A crítica ao racionalismo instrumental moderno coloca a necessidade do uso crítico, sensível e transformador da razão. Segundo Guimarães (2013) Walter Benjamin procurava ver a história a “contrapelo”, ou seja, a ação de construir conhecimento não estava atrelada apenas ao cientificismo e ao racionalismo instrumental, por isso, o filósofo dedicou seus estudos aos livros infantis, os quais, à época não eram vistos com dignidade, assim como tudo o que estava ligado ao campo vivencial das crianças. A visão trazida por Guimarães (2013) sobre a infância em Walter Benjamin mostra que em si, a natureza livre e brincalhona das crianças, é subversiva em relação ao cientificismo instrumental que dissecava a Educação de seu viés criativo, curioso, imaginativo e transformador, pois tais características constituem o ser humano crítico, capaz de questionar e transformar. Neste sentido, o fato de que a criança não está isolada, “mas faz parte de um povo e de uma classe social, de uma cultura familiar e de uma história social” (p. 114), é pressuposto para enxergar as crianças e as infâncias, pois assim como a identidade e a subjetividade da criança, “as mediações brincantes que ela usa não têm vida independente, autônoma, pois suas vidas não significam tudo em si mesmas, mas é utilizando-se do diálogo e das lutas pelo reconhecimento diante dos outros que ela se constitui sujeito” (GUIMARAES, 2013, p. 114).

Momm (2006), também a partir de Walter Benjamin, afirma que a modernidade pensou a si mesma enquanto temporalidade e inaugurou a autoconsciência, a subjetividade que se diferencia do outro, o sujeito autônomo e diferenciado. “A idéia de infância como conceito é essencialmente moderna [...]. É o projeto iluminista [...] que inaugura, de certa forma, a preocupação com a criança e sua formação” (MOMM, 2006, p. 16). Ela destaca duas faces: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, duas linhas que, à primeira vista, parecem contraditórias, mas, filosoficamente, ambas têm origem no pensamento de Platão, em que a infância é sinônimo de ausência do saber, ou de “de incapacidade, de limitações, de falta de experiência. Sua imagem é associada à da mulher, do escravo, da fera, do louco, do embriagado [...] inferior e desprezado; aquele que não tem controle sobre as paixões, os desejos, os prazeres e as dores” (p. 17). Assim, repreende-se nas crianças as manifestações “selvagens”, “Fixa-se uma urgência em torná-la adulta para, sem medo, fazer uso da razão e do pensamento autônomo” (MOMM, 2006, p. 17). A autora afirma que apesar de Platão considerar a incompletude da vida e do gênero humano, “na infância ela assume um caráter de negatividade” (p. 17). Momm (2006) afirma que a criança aparece marcada não por aquilo que é, mas por aquilo que ela não é: um adulto.

Podemos dizer que há, na modernidade, um interesse pela infância. Disso faz parte uma ânsia voraz de dissecação da criança por inúmeras áreas do conhecimento, inclusive para que se desvelem as etapas que seriam características dessa fase do desenvolvimento humano. Contudo, mais que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é um processo de colonização e racionalização da infância pelos denominados especialistas (MOMM, 2006, p. 18).

O tema da infância, no campo do modelo de conhecimento científico moderno universalizante, no qual a razão é instrumento de domínio da natureza por meio da técnica, “pode ser lido como um conjunto de dispositivos disciplinares cujo objetivo seria, pela produção de discursos sobre a infância, constituí-la como objeto de poder” (MOMM, 2006, p. 19).

Como contraponto, a autora aponta o crescimento de tendências da Educação Infantil, as quais ela chama de “Pedagogias da Infância” que apontam a “criança como sujeito de direitos”, das “culturas infantis”, da necessidade de observarmos os pequenos, mesmo os bem pequenos (de zero a três anos), como dotados de autonomia e capacidade de produzir múltiplas linguagens, para além da oral” (p. 20). Assim, ela afirma que a pedagogia deixa de estar restrita à Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e passa a se aproximar “de uma certa Sociologia e de uma certa Antropologia que fossem capazes de auxiliar na compreensão e reconhecimento da pluralidade das crianças e do modo como vivem suas infâncias” (p. 20).

Diante desse deslocamento de visão “A criança passa a ser vista como produtora de cultura, como portadora de múltiplas potencialidades (estéticas, afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, relacionais)”. A autora afirma que Walter Benjamin, mesmo sendo um iluminista, foi um severo crítico da modernidade.

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação das relações entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (BENJAMIN, 1987, p. 69).

Pacífico (2012), a partir de estudos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, chama a atenção para a forma superficial e escassa que se dá a experiência formativa no âmbito da sociedade da informação. Ele chama de *semiformação* aquela que se dá através da linguagem instrumental, da formatação dos corpos, da disciplina escolar e do cerceamento gradual das possibilidades de emancipação humana. O autor chama de *modelo educacional semiformativo* aquele que desconsidera as múltiplas linguagens da infância. Assim, destaca que os desdobramentos subjetivos das conexões linguísticas são fundantes no processo emancipatório dos sujeitos, portanto, a Educação deve se propor ao “compromisso fundamental” de “potencializar a experiência formativa para além do ato educacional” (PACÍFICO, 2012, p. 08). Isso implica identificar, compreender e combater as “amarras sociais” e as “intencionalidades semiformativas”, ou seja, “o conjunto social que exerce seu poder na contramão de um processo formativo, que alimente nossas potências linguísticas” (p. 08) libertadoras.

Para tanto, o autor se vale do conceito de linguagem em Benjamin, o qual é “carregado de caráter histórico-político” (PACÍFICO, 2012, p. 16) e considera o ato criador, a essência e a potência pura e singular. “Nas sutilezas dos conceitos de linguagem é retratada a multiplicidade de uma realidade que também é multiforme: o conceito é então, o mediador entre as ideias abstratas e os fenômenos empíricos” (PACÍFICO, 2012, p. 16). Ele afirma que na concepção dos frankfurtianos a autodeterminação é a forma de resistência ideal ao modelo vigente e para Benjamin a força linguística carrega as características para a emancipação. Ele afirma que não se deve buscar as origens da linguagem apenas enquanto fato histórico, mas a historicidade dos processos aos quais foi submetida, ou seja, “como os processos de dominação exercidos pelo arcabouço da Indústria Cultural tem se constituído enquanto processo histórico reificador da potência emancipadora da linguagem” (PACÍFICO, 2012, p. 18).

Assim, o autor problematiza a modernidade mostrando um processo de degradação da linguagem que, ao potencializar a reprodução e a técnica e oprimir as manifestações subjetivas, históricas e sociais, impossibilita os vínculos coletivos e os intercâmbios de experiências. A perda da narratividade substitui a “experiência pela vivência”. O autor oferece uma reflexão acerca das transformações provocadas pelo Capital nas “organizações sociais e constituições subjetivas”, bem como, nos “signos que expressam a nova realidade. O desenvolvimento tecnológico culmina no empobrecimento da experiência humana e na alienação da linguagem” (PACÍFICO, 2012, p. 23).

O autor reflete acerca das relações das crianças com o mundo da linguagem, as quais são construídas numa rede de significados, ultrapassando as barreiras da formalização linguística, sensível e extrassensível, “sobretudo via os jogos e brincadeiras que permeiam o imaginário infantil. Na criança, além do espírito positivista que impregna as possibilidades formativas, está a capacidade de imaginar, relacionar e criar seus próprios significados” (p. 28). As tendências positivistas invadem os processos formativos e castram as “linguagens expressíveis no corpo em conjunto com a abrupta relação com uma disciplina corporal cuja tônica abandona a criação para adotar a obediência irrestrita e inquestionável” (PACÍFICO, 2012, p. 30). O autor explica que tal “tendência deformadora” do processo educativo decorre da pressão por uma produção de mão-de-obra adequada ao mercado de trabalho.

Pacífico (2012), também pontua questões concernentes à abordagem estético-crítica da temática. A coisificação da cultura através da mercantilização dos processos formativos, educativos e culturais, na verdade, deforma as possibilidades da formação humana, sufoca a capacidade criativa, de significar e de viver experiências sensíveis. Portanto, o autor ressalta que não se pode confundir tal *semiformação* com o “processo formativo que ocorre parcialmente e está inacabado, mas ao contrário a semiformação é o processo de deformação, de destruição das possibilidades de esclarecimento dos sujeitos” (PACÍFICO, 2012, p. 32). Ele denuncia a falácia da meritocracia, a qual constrói a falsa ideia de que o sucesso individual decorre apenas do esforço particular do sujeito, tal mentalidade assume a forma de uma “pseudo formação” e é disseminada através dos bens culturais, os quais são “coisificados na medida em que se tornam mercadorias, segregadas de seus bens simbólicos, e de todo o arcabouço formativo que é negado ao sujeito” (PACÍFICO, 2020, p. 31).

Pacífico (2012), a partir do pensamento de Walter Benjamin, afirma que a degradação da experiência “ocorre desde já, a partir da intervenção exterior sobre as possibilidades comunicativas do corpo” (p. 35), ou seja, do cerceamento dos canais expressivos, dos meios linguísticos e do ato narrativo, de forma que aqueles que foram emudecidos perdem não apenas

a capacidade de narrar, mas a possibilidade de ouvir uma narrativa que não lhes seja estranha. O ato narrativo é o meio pelo qual se dão os elos subjetivos que conectam os indivíduos às experiências alheias. Ao ser calado o indivíduo se encerra em si mesmo, quebrando tais elos de sociabilidade.

Para Walter Benjamin a experiência na infância dá-se através da sensibilidade; mas longe de uma concepção biologizante do homem, o autor nos atenta para o processo histórico-social-político no qual a educação está inserida, sobretudo em uma época em que os regimes totalitários utilizavam a educação escolar para disseminar-se ideologicamente. Por isso, hoje se faz necessária a reflexão acerca da intencionalidade social que perpassa a educação, em um modelo vigente que engendra mecanismos de poder e reprodução, de forma cada vez mais sutil e eficaz (PACÍFICO, 2012, p. 35).

A partir dos pensamentos de Adorno e Horkheimer, Pacífico (2012) afirma que o Iluminismo, ao se libertar da metafísica, deu lugar ao desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, de forma que impôs o pensamento lógico matemático de forma irracional a todas as esferas da vida humana, decompondo as subjetividades e os elos sociais, assim, o capital e o projeto iluminista, através da indústria cultural e da estrutura da sociedade, reificaram o conhecimento, automatizaram o pensamento, anulando as formas críticas da razão e da sensibilidade humanas, operando assim a extinção das possibilidades emancipatórias dos sujeitos individuais e coletivos.

Pacífico (2012) explica que o capital, com o desenvolvimento das ciências e tecnologias, sofisticou seus meios de produção para além de sua estrutura material, “uma nova e complexa ordenação social em que os valores humanos coisificados, assim como gradativamente, tudo que habita a sociedade, são descartados e substituídos pela lógica capitalista, em que a mercadoria é a matriz da vida social” (PACÍFICO, 2012, p. 43). O autor destaca o caráter multiforme da Indústria Cultural e afirma que os “atos comunicativos mais propagados no capitalismo são a notícia e a propaganda” (p. 44), as quais são fundamentais no processo de expansão da hegemonia ideológica. Isso se dá “a partir de sua natureza particular que compactua intrinsecamente dos elementos objetivos (econômicos) e subjetivos (ideologia)” (p. 50). Trata-se, segundo o autor, da introjeção de esferas subjetivas sofisticadas, para que os sujeitos reificados sejam atraídos para a matriz que molda seus objetivos: a “aparente adesão voluntária e individual do sujeito, que não percebe as interações que lhe produzem os desejos que devem ser desejados, na concepção da própria lógica capitalista” (PACÍFICO, 2012, p. 50).

Ele afirma que o “vácuo causado nas consciências pelo processo semiformativo, é um campo profícuo para que se instaure um campo de dominação subjetiva que rompe com os alicerces subjetivos da autonomia” (PACÍFICO, 2012, p. 73) de forma que a Educação passa a contribuir com a reprodução das injustiças sociais. O autor pondera que a teoria crítica não

coloca para a Educação a “missão messiânica de estabelecer uma nova constituição social”, ao contrário, tal “mística heróica” acerca da escola é, na verdade, uma elaboração ideológica, que não consideram o contexto amplo do problema posto, proveniente “de uma matriz social intencionalmente alinhada com os propósitos mercantis, é uma reflexão enviesada e antinômica, na medida em que estabelece como salvação o próprio braço da opressão, no caso, o processo educativo” (PACÍFICO, 2012, p. 69 e 70). O autor afirma que a repetição de alguns discursos na mídia é um indicativo da disseminação de determinados valores na sociedade. “A inaptidão ao contato com o outro, a aversão ao diferente e ao acovardamento, impulsionam tais contratos, verbalizados na anulação superficial dos conflitos e da pluralidade, reproduzindo na consciência do alunado o fenômeno da homogenia” (PACÍFICO, 2012, p. 78 e 79).

Manzini (2014), ao traçar uma retrospectiva sobre a história da educação da criança, mostra como esta foi sendo moldada pelo modo de produção vigente em cada época. Segundo a autora, durante séculos as crianças eram cuidadas e educadas no seio da família, aprendiam as normas e regras de sua cultura, bem como as formas de trabalho, com seus familiares. A autora indica o processo Europeu de transição do feudalismo para o capitalismo como uma reorganização da sociedade e do modo de produção doméstico pelo fabril, “as mulheres foram trabalhar nas fábricas, com isso alterou-se a maneira das famílias cuidarem e educarem os seus filhos” (MANZINI, 2014, p. 24), transformando a estrutura social.

Segundo a autora, “As mulheres que não foram trabalhar nas fábricas, cuidavam dos filhos daquelas que estavam inseridas dentro da indústria” (p. 24). A autora relata que as primeiras instituições de educação de crianças na Europa e nos Estados Unidos, datam da primeira metade do século XIX, eram assistencialistas e seus objetivos eram “cuidar e proteger as crianças, cujas mães necessitavam trabalhar” (p. 25), ela cita o exemplo das *Escolas de Tricotar* criadas por um padre chamado Oberlin na França, no final do século XVIII, as habilidades trabalhadas com as crianças circulavam em torno de “adquirir hábitos de obediência, identificar as letras do alfabeto, ler a bíblia, tricotar, assimilar noções de moral e religião” (p. 25). Ela cita exemplos de experiências que considera emancipadoras, como o Jardim de Infância, “criado em meados de 1840 em Blankenburgo (Alemanha), por Froebel” e a escola de Robert Owen, criada em New Lanark, na Escócia, no ano de 1816.

Manzini (2014) afirma que as primeiras instituições educacionais infantis assistencialistas no Brasil partiram do setor privado e “foram implantadas durante as duas décadas iniciais do século XX” (p. 26), destaca que não havia caráter pedagógico, pois na época “o interesse no desenvolvimento infantil ainda estava longe de ser uma preocupação da sociedade brasileira” (MANZINI, 2014, p. 26). As tendências da criação destas instituições

eram: a jurídico-policial, que justificava suas ações a partir do abandono moral infantil, a médico-higienista e a religiosa, as quais argumentavam o combate à mortalidade infantil.

A autora destacou que, no Brasil, desde o início a educação das crianças se deu de forma diferenciada de acordo com a classe social. “Nota-se que não se fala de jardim de infância para a classe pobre, estes eram direcionados para os ricos, enquanto que para as crianças pobres as referências educacionais utilizadas eram asilos e creches” (MANZINI, 2014, p. 26). Assim, “enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram acolhidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil” (p. 27).

Abramowicz (2003), por sua vez, afirma que a Educação Infantil cresceu devido à urbanização, desde o final da década de 1960 na Europa e nos Estados Unidos e no Brasil a partir de 1970. Segundo a autora, “a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais” (p. 14) levaram à antecipação da escolarização das crianças e às lutas pelo direito da criança à Educação “consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - de 1990” (p. 14).

Segundo a autora, estas razões contribuíram para a expansão da Educação Infantil: “de maneira inédita no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que ratifica a educação infantil como dever de Estado” (p. 14), contudo, “esse direito ainda não se concretizou, e que há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14). Ela também afirma que no Brasil, essa expansão também obedeceu a um forte caráter de classe: “As forças que forjaram um tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social à qual se destinava tal educação” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14). A diferença social se reflete no trabalho e no reconhecimento dos profissionais de tais pré-escolas e creches: aquelas voltadas para as classes privilegiadas funcionam em meio período, enquanto, aquelas das classes trabalhadoras em tempo integral. Há disparidades na formação dos profissionais e também nos salários e a autora observa que “Essas diferenças são constitutivas e substantivas, na medida em que forjam territórios existenciais e educativos” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15).

Manzini (2014) afirma que no Brasil, somente com a Constituição Federal de 1988 a criança passou a ter garantido seu direito à educação na legislação. “Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90” [...] Nos anos seguintes [...] entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil” (p. 29). Em 1996, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica” (p. 29). Ela destaca ainda que, em 1998, o Ministério da Educação publicou “os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998), [...] e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998)” (MANZINI, 2014, p. 29). Neste mesmo ano, “o Conselho Nacional de Educação, aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), [...] e as “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1999)” (p. 29 e 30). Em 2001 foi aprovado o “Plano Nacional de Educação” (Lei nº 10.172/2001), em 2006 o Ministério da Educação publicou a “Política Nacional de Educação Infantil”, a qual recomenda que: “a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais” (BRASIL, 2006, p. 27), que as instituições progressivamente ampliem a rotina escolar até chegar em tempo integral, que considerem os aspectos socio-econômicos e culturais, que as escolas divulguem iniciativas inovadoras e, participem da produção de conhecimentos teóricos na área,

[...] a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 27).

Em 2009 foi publicado pelo Ministério da Educação o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”. Segundo Manzini (2014), apesar de avanços, na prática estes direitos estão longe de ser garantidos por motivos, como: “a falta de uma metodologia adequada [...], a excessiva escolarização ou a alfabetização precoce, [...] a pouca autonomia sobre a própria ação e a baixa remuneração também são questões que impedem um trabalho de melhor qualidade” (p. 31). Momm (2011) afirma que em 2009, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil anteriormente aprovadas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98)

[...] revela a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (sobretudo da Sociologia da infância) no delineamento de uma concepção que assume a infância como categoria histórica e como construção social. A contribuição mais significativa desta visão no contexto das políticas de Educação Infantil é a concepção de criança como cidadã, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura (MOMM, 2011, p. 31).

Momm (2011) aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem um discurso que reconhece a criança como produtora de cultura, no entanto,

segundo a autora, o documento também expressa a “indefinição de uma identidade pela qual o campo da Educação Infantil passa contemporaneamente” (p. 31), o que indica um espaço de disputas no campo teórico. Segundo a autora, a concepção de criança enquanto sujeito social de direitos coloca novos desafios ao “debate teórico metodológico instalado que indica uma necessária reflexão no cruzamento dos conceitos de infância e educação” (p. 31). Ela cita a pesquisa de Arce (2001) que indica a influência na Educação dos postulados neoliberais de Estado mínimo, cuja concepção de indivíduo consiste na imagem do sujeito competitivo neoliberal, resiliente, capaz de superar as provas impostas pelo mercado, adaptável, flexível, ou seja, a Educação enquanto “Capital Humano [...]. A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (ARCE, 2001, p. 258).

Arce (2001) analisa a influência neoliberal na Educação a partir da participação de Organizações Internacionais (OI) na elaboração de políticas públicas. A autora cita exemplos como: Banco Mundial, Unesco e Unicef, os quais, “em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, que tem como seu eixo articulador as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Neba)” (ARCE, 2001, p. 259 e 260). Segundo Vieira (2019) o encontro foi organizado por “organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e apoio do Banco Mundial” (p. 158).

A autora identifica como pano de fundo os contextos da “transnacionalização e da hegemonia do capital financeiro [...] camuflado com a bandeira da “modernização” e da “globalização” [...] das concepções pós-modernas de homem e sociedade” (ARCE, 2001, p. 255), as quais “alicerçam e decretam o fim da razão e da história em nossa sociedade, apontando a globalização advinda das políticas neoliberais como a única e definitiva saída para todos os problemas sociais e econômicos contemporâneos” (p. 257). Arce (2001) define alguns pressupostos das ideias pós-modernas, como: “retirar todos os rótulos que possam ligá-los aos regimes socialistas ou comunistas “derrotados” pelo capital” (p. 255); “críticas ao uso da racionalidade técnica” (p. 259) são algumas estratégias discursivas, bem como

[...] o fim da razão, do sujeito, da história, da verdade, do progresso, ou seja, o fim de todas as bandeiras levantadas pelo movimento iluminista [...] negação de que haja uma esfera da objetividade [...] considerada um mito da razão [...] a figura da subjetividade narcisista desejanse [...] com a morte da razão, que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas, sem *slogans*, levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade (ARCE, 2001, p. 256, grifo da autora).

A autora, ao analisar o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – versão preliminar

(BRASIL, 1997), identificou que nas reformas neoliberais educacionais estabelecidas no Brasil “O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos” (ARCE, 2001, p. 259), assim, opera-se a “transposição da padronagem do mercado para a educação” (p. 259).

De acordo com Arce (2001), no contexto neoliberal o professor perde a visão total de seu trabalho, pois o processo educativo privilegia as particularidades, retirando das didáticas e metodologias as discussões ideológicas, “cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado” (ARCE, 2001, p. 259). A autora destaca as características discursivas dos preceitos neoliberais para a educação, os quais exigem uma “nova didática” a partir da ênfase na subjetividade, “enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade” (p. 259), bem como na flexibilidade “capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado” (ARCE, 2001, p. 261), os conteúdos de aprendizagem são reduzidos à informações desconectadas e descontextualizadas, seguindo da “instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário” (p. 261).

A “nova escola”, a “nova didática”, o “novo professor” e a necessidade de um “novo trabalhador” ajustado ao mercado, segundo Arce (2001), são expressões do interesse do capital pela educação, o qual decorre do fato que os ensinamentos básico e técnico preparam o novo trabalhador. Por isso, o processo educativo se torna objeto de avaliações sistemáticas com ênfase no “operacional” e nos “resultados”, a didática e a formação do professor são aligeiradas e se restringem aos “métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários” (ARCE, 2001, p. 259). O ponto de vista teórico, os determinantes sociais da educação e os debates ideológicos são considerados perdas de tempo. Como exemplo, a autora destaca “o alicerce do aprender a aprender aplicado à formação do professor, seguido dos quatro pilares propostos pela Unesco, e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado” (ARCE, 2001 p. 263). Segundo a autora, o documento afirma “que a escola deve tomar para si a articulação coerente do “o que”, do “como” e do “para que” se ensina, regida por conteúdos escolhidos conforme sua utilidade imediata para o aluno e provindos somente de problemas da prática” (p. 263), invisibilizando “as questões teóricas que envolvem questionar os “porquês” e a própria função da educação e do professor em nossa sociedade” (ARCE, 2001, p. 263).

A autora mostra que dentro dos preceitos da razão neoliberal, que fundamenta a construção do “conhecimento” numa perspectiva individualista, ideias e conceitos como “educação”, “indivíduo”, “professor”, “Estado” adquirem significados descaracterizados, sendo substituídos por “um modismo, camuflado de progressista, [...] a exacerbação do

pragmatismo e do utilitarismo” (p. 254). Segundo a autora, nas produções neoliberais “a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol” (ARCE, 2001, p. 254). O papel docente também é descaracterizado: “este professor que deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender” deverá também “aprender a aprender” durante a sua formação, por isso a categoria de prático-reflexivo ser usada com tanta propriedade” (ARCE, 2001, p. 266), pois ela serve como um verniz progressista aos enunciados, ao mesmo tempo em que oculta o papel social dos professores na construção do conhecimento e na transformação material da sociedade.

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática (ARCE, 2001, p. 265).

Momm (2011) afirma que quando as teorias colocam o foco na “defesa dos direitos da criança no processo educativo (como sujeito ativo e produtor de cultura), a Pedagogia da Infância [...] enfraquece a figura do professor como transmissor do conhecimento” (p. 40). No entanto, ainda que travestida de certa criticidade aparente, a ideia central trata de um espontaneísmo e um caráter instrumentalizador na Educação Infantil. As críticas de Arce (2001) ao RCNEI “com o qual a autora identifica a Pedagogia da Infância dizem respeito, sobretudo, ao caráter instrumentalizador da prática pedagógica junto às crianças de 0 a 6 anos” (MOMM, 2011, p. 52).

Assim como o Referencial para a formação de professores se apresenta como um retrocesso para a educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tanto em sua versão preliminar (MEC, 1998a) quanto em sua versão definitiva (MEC, 1998b), o complementa, constituindo-se dentro do cenário neoliberal uma proposta na linha das Neba para a educação infantil e instrumental para este professor que possuirá sua formação inicial em serviço (ARCE, 2001, p. 270).

Momm (2011) afirma que “O RCNEI expressaria essa visão “construtivista” de conhecimento (o conhecimento é construído na interação entre as crianças), não deixando espaço para a sua transmissão” (p. 55), a partir da instrumentalização discursiva considera a centralidade na criança, sem considerar o trabalho do professor. “A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado” (ARCE, 2001, p. 269 e 270) da construção da “imagem de profissional através da mulher “naturalmente” educadora nata,

passiva, paciente, amorosa que sabe agir com bom-senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (p. 270).

Siqueira (2011) afirma que a segunda metade do século XX foi um marco no aparato legal quanto ao trato da criança no Brasil: “ao mesmo tempo que nomeou e rotulou a criança como problema social, também a afirmou no campo do direito e da cidadania” (p. 63). Ele afirma também que no Brasil “O cenário que marca as primeiras décadas do século em questão é caracterizado pelo advento das cidades e suas formas de organização política, econômica e social” (p. 63).

Segundo o autor, no processo brasileiro de urbanização, industrialização e implementação do Estado liberal, “o social foi se constituindo no hiato entre os campos econômico e político” (p. 63), os ideais da democracia representativa reafirmavam a meritocracia, a liberdade individual, o progresso e a ideia de propriedade como objeto de desejo, “movimento que não poupou reformas no modo de viver e trabalhar dos brasileiros” (p. 63), no entanto,

No campo do trabalho, a exploração da mão-de-obra, a precariedade das relações de trabalho e a clara distinção entre aqueles que detinham e aqueles que serviam aos meios de produção eram os indicadores de que estava em curso um longo processo de aviltamento do trabalho humano claramente demarcado no antagonismo de classes. Por outro lado, o crescimento exacerbado das cidades, devido à imigração do campo, contrastava com o ideal de civilidade que a burguesia brasileira pretendia empreender no país. Para a cidade, convergiam o sonho de milhares de pessoas que, em condições sub-humanas, sofriam com as precárias condições de saúde e higienização. O empobrecimento da maioria da população contrastava, ainda, com os ideais econômicos desejados: mais produção – mais consumo (SIQUEIRA, 2011, p. 63 e 64).

O autor descreve o panorama de inclusão-exclusão do século XX e os contextos político, econômico e social do advento das cidades, no qual se concebeu a ideia de criança no aparato legal, “ora para criminalizar/discriminar, ora para reafirmar direitos e identidades” (SIQUEIRA, 2011, p. 63). O autor se refere ao conhecimento construído por médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais, bem como documentos, como a “Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNCRC), realizada em 1989” (SIQUEIRA, 2011, p. 70) os quais, ao dar centralidade aos direitos universais da pessoa humana, circunscreveram a criança e a infância numa política de proteção integral.

A criança como problema social, segundo o autor, decorre da visão médico-higienista, a partir dos discursos de assistência à infância e combate à mortalidade infantil, e do ponto de vista jurídico-social que trouxe o tema da infância abandonada. Tal discurso justificou um longo processo histórico de violência que pode ser verificado nas práticas de “correção policial, nos

castigos físicos aplicados pelas instituições educativas no âmbito familiar e social. Ao criar a figura da criança-menor em contraposição à criança, expõe-se a primeira à lógica da punição e do castigo, e a segunda, à proteção” (SIQUEIRA, 2011, p. 65). Tais características do conjunto jurídico-legal-assistencial brasileiro “é a regulação e a normatização da pobreza como condição necessária à implementação e sustentação do modelo econômico que se instaurava à época no Brasil” (p. 67), o que expressa a sociedade de classe e as contraposições entre ricos e pobres, incluídos e excluídos.

Siqueira (2011) contextualiza o cenário político-econômico brasileiro de enfrentamento da política ditatorial, “cujas bases alinhavam desenvolvimento econômico, populismo e repressão social”, quando “a Convenção dos Direitos das Crianças ganhou expressão” e a economia se abria para o capital estrangeiro, a partir de um modelo de industrialização que intensificou “a exploração do trabalho humano” (p. 71). As políticas sociais se deram de forma assistencialista, enquanto as demais obedeceram ao “tom nacionalista e o sentimento de ‘segurança nacional’ [...] silenciamento de estudantes, pela tortura, pela imposição de Atos Institucionais, pelo cerceamento da liberdade de imprensa, pela cassação dos direitos de ir e vir e pela morte e prisão”. Assim, através da força e da coerção fez valer um “projeto econômico que alinhava concentração de poder, exploração e geração de riqueza para poucos”. Segundo o autor este cenário marcou a segunda metade do século XX,

[...] principalmente pelo surgimento de muitos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. O tensionamento desse campo político-econômico-social no final da década de 80 foi também motivado pela abertura democrática, fim do regime até então instaurado, o que motivou a luta pela promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988. Nesse contexto, ressaltou-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), uma articulação de trabalhos desenvolvidos a partir da Teologia da Libertação e Pastoral do Menor ligadas à Igreja Católica (SIQUEIRA, 2011, p. 71 e 72).

Siqueira (2011) explica que, ao determinar o peso e a força da lei, está se definindo não só a definição de criança enquanto pessoa, mas também a infância enquanto “categoria social”, assim, “No plano da lei as questões da contradição de classe estariam, por si, já resolvidas. A lei ganha força e as contradições parecem subsumidas” (p. 70), de forma que a categorização da criança resulta da “passagem da concepção de “menor” para “criança como sujeito de direito”, [...] crivados por processos normativos e legais. O que significa dizer que a identidade da criança foi no início do século, e ainda é nos dias atuais, uma identidade atribuída” (p. 69). O autor alerta que “Se a nova nomeação pressupõe avanços significativos na forma como a sociedade passa a conceber a criança, sua utilização indiscriminada e sua banalização podem incorrer numa instrumentalização do conceito e da própria criança” (SIQUEIRA, 2011, p. 69)

que se verifica na letra da lei, nos discursos, pesquisas, produções teóricas, políticas públicas e relações sociais (SIQUEIRA, 2011).

No Brasil tal concepção não se limitou ao plano jurídico-legal, mas adentrou a sociedade, a ciência e a produção do conhecimento como um todo, “Enquanto categoria social, a atuação social da criança implicaria sua imediata proteção integral” (p. 78), contudo, o autor pontua que na prática, mesmo quando as crianças são ouvidas e consultadas em tomadas de decisões, ainda estão submetidas ao paternalismo e às relações de poder. Ou seja, “nem sempre o ato de escuta da criança resulta em processos de ação-participação-transformação” (SIQUEIRA, 2011, p. 78), pois, para que a criança seja “ator social” é preciso que espaços e relações sociais sejam alterados.

O autor observou na questão da “criança cidadã” “no campo da Educação e da Psicologia a partir da correlação entre a garantia dos direitos fundamentais da criança e o aparato jurídico-legal que a protege, particularmente o ECA” (SIQUEIRA, 2011, p. 79 e 80) não garante a cidadania da criança, pois esta não se concretiza apenas pelos instrumentos legais ou por ações assistencialistas e filantrópicas, mas pela transformação da complexidade das relações sociais, de forma que crianças e adolescentes possam se desenvolver e que a proteção e garantia de seus direitos sejam prioridades. Assim, o autor afirma que as imagens da criança cidadã e sujeito de direitos são reivindicações importantes do campo da Sociologia da Infância, bem como o questionamento da subalternidade das crianças em relação aos adultos e a necessidade de participação social das mesmas.

Momm (2011) aponta que o ensino enquanto transmissão do conhecimento é direito da criança, portanto, afirma que “não é o professor que deve seguir a criança, que o ensino é direito desta” (p. 42). Tal ponto de vista lembra que a criança não está isolada e que o papel do adulto que a acompanha é constituinte das relações por meio das quais a criança aprende ativamente. Portanto, se a política pública valoriza a criança, mas desvaloriza seus educadores, sejam eles os professores, os demais profissionais da educação, ou as mães, os pais, a família, etc. esta política não se efetiva para seus destinatários: as crianças.

No neoliberalismo e no discurso instrumentalizado pelo capital, a função do Estado é descaracterizada e convertida em estratégia ideológica que “tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade” (ARCE, 2001, p. 255).

Para perceber como o conjunto do Estado e a sociedade civil tratam a infância é preciso considerar a perspectiva do trabalho daqueles que lidam diretamente com a educação das

crianças. Na análise de conceitos é preciso identificar as tensões da organização social do trabalho para desvelar o que está encoberto pelos discursos, que parecem críticos e progressistas, mas são maquiagens ideológicas, pois ocultam as relações materiais da sociedade e favorece interesses de grupos dominantes, daqueles que exploram o trabalho para aumentar seus lucros exponenciais.

Sendo o trabalho a premissa da existência do indivíduo como ser físico, é através dele que o homem produz e reproduz a sua existência – mas o homem produz não só para si, como para outros seres humanos – adquirindo assim o trabalho o seu aspecto social. A natureza dada, assim, sendo a fonte fundamental dos materiais que o ser humano converte em riqueza (através de seu trabalho), assume também uma significação social (SILVEIRA, 2012, p. 63).

Siqueira (2011) esclarece que “o aparato jurídico-legal não é e não pode ser determinante para a definição daquilo que se nomeia como a infância e a criança. O aparato jurídico-legal é apenas a expressão daquilo que a contradição de classe engendra no terreno do modo de produção econômica” (p. 16). A concepção é uma construção no nível das ideias e não o que de fato a coisa é, portanto, ao invés de revelar o que a coisa é, na verdade, oculta o seu real sentido e razão. Assim, a lei é uma abstração, pois universaliza e padroniza ideias de criança e infância a partir de certa concepção de mundo, porém, há outras determinações maiores como aquelas econômicas e estruturais que imprimem à lei o seu caráter prescritivo e normativo (SIQUEIRA, 2011).

O autor explica que no capitalismo a aparato jurídico “muitas vezes tem se convertido em instrumento de regulação, normatização e enquadramento dos indivíduos a fim de preservar a propriedade e, por conseguinte, a vida e a liberdade dos proprietários” (SIQUEIRA, 2011, p. 16), as ideias e concepções são instrumentalizadas para legitimar o poder da classe dominante: “as contradições são subsumidas em nome de uma suposta igualdade que não está dada nas bases da produção” (p. 16). As crianças estão nessa base produtiva.

Siqueira (2011) aborda diferentes concepções do conceito de “infância” e destaca três marcos característicos das abordagens críticas: “*primeiro*, a infância [...] no campo da tensão da sociedade de classe; *segundo*, a infância [...] naquilo que a constitui enquanto universalidade e singularidade, *terceiro*, como tempo social da vida [...] etário/biológico, [...] como um tempo histórico” (p. 45, grifos do autor). A partir da análise dialética, não há “dicotomização entre social *versus* histórico *versus* cultural, nem na exacerbação e uma dessas dimensões ou na sua justaposição. A infância só pode ser apreendida no campo de tensão em que essas dimensões são produzidas, ou seja, no campo da vida material” (SIQUEIRA, 2011, p. 45).

Tirar a compreensão da criança, das infâncias e da Educação brasileira, deste contexto material e crítico é construir discursos e concepções a partir de uma abstração (SIQUEIRA, 2011). Siqueira destaca ainda que as relações humanas se constituem em contextos de desigualdades sociais, “Situar uma infância e uma criança sem classe é operar na mesma lógica com a qual trabalha o modo de produção capitalista: negar a História, atomizar os sujeitos, particularizar as lutas, suavizar as tensões” (SIQUEIRA, 2011, p. 47). Portanto, a infância como condição de classe social é uma “chave de leitura”, desvela contradições da sociedade e “o lugar da infância no campo da produção científica crítica” (SIQUEIRA, 2011, p. 47 e 48). O autor reforça a necessidade de pesquisas que considerem a luta de classe.

Siqueira (2011) traz que as produções humanas se dão no interior das classes sociais, portanto, o papel dos sujeitos na produção e na reprodução social e cultural é resultado da História e das condições materiais específicas. “É preciso, portanto, romper com o determinismo economicista ou subjetivo que se dicotomiza na compreensão do lugar dos sujeitos nas diferentes classes sociais” (p. 47). A relação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo é individual e coletiva, abrange tempo, espaço e movimento, é histórica, materialista, dialética e diz respeito à natureza.

Maia e Machado (2016) afirmam que “há injustiças na forma de como os “danos ambientais” são distribuídos pela população, onde verifica-se uma vulnerabilidade da parcela mais pobre, e aqui obviamente também estão incluídas as crianças a essa situação” (p. 166). Portanto, as políticas devem considerar as condições materiais em que as crianças vivem e as condições insustentáveis causadas pelo capitalismo: “as diversas crianças existentes vivenciam de forma diferente e cotidianamente as consequências da insustentabilidade dos tempos atuais” (MAIA; MACHADO, 2016, p. 165).

A História de lutas vem sendo construída por meio do protagonismo militante exercido historicamente, o qual, segundo Silveira (2012), se deu às custas de “muito suor e sangue”, os direitos trabalhistas, de cidadania, o debate ambiental, bem como a “educação das sensações e dos sentimentos, no [...] processo de luta, reflexão crítica e educação coletiva [...] relação afetiva com outros seres humanos (onde os processos educativos são fundamentais) e com outras formas de vida (SILVEIRA, 2012, p. 112).

Segundo Silveira (2012), esse processo de lutas pela vida, não apenas a vida humana, mas também os ecossistemas e a natureza como um todo tem uma dimensão estética importante, pois “o exercício da capacidade humana de sentir e comover-se, de reagir emocionalmente ao vivenciado e, sobretudo, de sonhar acordado, precisam ser entendidos como motivadores nos processos de transformação social” (SILVEIRA, 2012, p. 15). As categorias críticas devem ser

abordadas também através da ciência estética, a qual permite uma dimensão integradora das determinações que caracterizam criticamente a relação das crianças com a natureza, como: o brincar, o trabalho, a terra, o alimento, a propriedade privada, a sociabilidade, a luta de classes, etc. Ademais, a capacidade humana estética, ou a sensibilidade, não é involuntária ou algo dado pela natureza, é historicamente construída e assim “ela pode ser desenvolvida e educada” (SILVEIRA, 2012, p. 118). Portanto, na prática educativa o viés estético-educativo é dialética e organicamente vinculado a “aspectos muito individuais (a sensibilidade de cada um de nós) quanto aspectos societários e macro-estruturais” (SILVEIRA, 2012, p. 117 e 118). O agronegócio brasileiro, por exemplo, não pode estar fora das reflexões acerca da crise ambiental global. O país é um “um dos maiores produtores agropecuários do mundo [...] ligado à dinâmica global da produção capitalista” (p. 73) que, a partir de uma “lógica biocida e exploratória (e, portanto, anti-estética) [...] representa o avanço da forma capitalista de produção no campo [...] surgida a não mais que cinco ou seis décadas, ainda que suas raízes históricas provenham de um passado já distante” (SILVEIRA, 2012, p. 73 e 74). Segundo o autor,

Esse tipo de produção agropecuária (por sua lógica, voltado ao lucro e à exportação) é amplamente difundido, incentivado e apoiado no Brasil tanto por órgãos governamentais (com dinheiro público, portanto) como pela iniciativa privada organizada em empresas nacionais e transnacionais de diversos setores (papel e celulose, energia, biotecnologia, fumageiro, carnes, grãos, etc.) (SILVEIRA, 2012, p. 74).

O referido modelo de produção do agronegócio privilegia a mecanização e, portanto, gera poucos empregos, os impactos ambientais do uso intensivo de agrotóxicos, monoculturas e fertilizantes químicos compromete o equilíbrio do meio ambiente e a fertilidade do solo, além de contaminar e exaurir os recursos hídricos. Tudo isso para alimentar uma cadeia produtiva que envenena a natureza e as populações. Ao mesmo tempo em que afeta a sociedade economicamente, determinando a sua organização e, portanto, sua sociabilidade, compromete os ecossistemas, a vida no campo, dos povos indígenas e quilombolas, que vivem relações históricas e íntimas com os recursos naturais e seus territórios, e também a vida das pessoas das cidades. Neste ponto podemos nos perguntar: onde se localizam as crianças neste tipo de relação predatória com a natureza que a converte em mercadoria? Tal aspecto é inerente à temática e mostra a integração da divisão internacional do trabalho com aspectos do cotidiano das pessoas, como a vida e o lugar das crianças na sociedade e na cadeia do modo de produção e reprodução da vida.

Siqueira (2011) analisou a concepção da criança como ser histórico nos campos da Educação e da Psicologia e identificou a afirmação da visibilidade da criança pela sua ação na

sociedade. Esta visão se contrapõe à ideia de criança como objeto, à supremacia do paradigma dos adultos e às políticas públicas meramente assistencialistas destinadas às crianças. O autor observou que “as produções no campo da Educação e da Psicologia adotaram, em ordem de maior recorrência e indicação, as seguintes concepções para nomear a criança: sujeito de direito, sujeito ator e agente social, criança cidadã e sujeito histórico” (SIQUEIRA, 2011, p. 82), as quais se configuram como avanços sociais, no entanto, “uma vez formalizada, banalizada e tomada como norma, a acepção do termo pode incorrer num movimento de instrumentalização” (p. 82) para invisibilizar aquilo que é “constitutivo, inerente, histórico e universal, [...] a subjetividade e a identidade” (SIQUEIRA, 2011, p. 83).

Ele destaca o papel político dos movimentos sociais em defesa da criança, pois expressam o conflito social e a necessidade de articular forças, interesses e sujeitos sociais coletivos. Segundo o autor, a saída da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, marcam o contexto da emergência dos movimentos sociais. Apesar de ser uma História reconhecida, “hoje sua referência, se não sua existência, desaparece no campo das produções analisadas” (SIQUEIRA, 2011, p. 87 e 88) na Educação e na Psicologia.

São expoentes da luta em nosso país o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Via campesina, o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM), diversas correntes do movimento estudantil, os movimentos pela liberdade sexual, os movimentos de mídia independente, as diversas Pastorais que atuam sobre os preceitos da Teologia da Libertação, diversos grupos de atuação no interior de nossas universidades, dentre muitos outros espaços e organizações. [...] Enquanto educadores e educadoras ambientalistas não podemos identificar-nos como apartados das grandes lutas coletivas (SILVEIRA, 2012, p. 117).

Siqueira (2011), não obstante, coloca o desafio da instrumentalização dos movimentos sociais, quando as agendas perdem a tensão e a expressão do conflito e passam a focar nas políticas governamentais, perdendo o debate sobre o bem público, as formas críticas de fazer política e as contradições de classe. “No campo cultural, a política é esvaziada de sentido, transferindo para o campo das identidades e da ação privada aquilo que deveria ser objeto da política pública” (SIQUEIRA, 2011, p. 88), da Educação e do processo democrático popular, mas que ao ser instrumentalizado fica sob o controle dos “grupos ou organismos se organizam na operacionalização de projetos de pesquisas individuais ou práticas de intervenções por parte de um grupo de pesquisadores” (p. 88), de forma que “muito das lutas dos movimentos sociais em defesa da criança encontra-se, hoje, no campo apenas da proposição de reformas políticas” (SIQUEIRA, 2011, p. 88). Assim, Siqueira (2011) ressalta a importância dos movimentos sociais enquanto categoria de pesquisa, da mesma forma, o conceito de Estado é tomado pela perspectiva gramsciana, indicando que a sociedade civil não é apenas parte do Estado, mas é

também a dinâmica de sua ação constitutiva, “a articulação entre a base material e a superestrutura, que codeterminam as esferas da sociedade. [...] a “sociedade civil” é uma arena privilegiada da luta de classes em nome de uma determinada hegemonia” (SIQUEIRA, 2011, p. 89). O autor complementa:

Apesar de estabelecer interfaces, Estado e sociedade civil não podem diluir-se em objetivos comuns. O deslocamento do papel do Estado para ações que a sociedade civil empreende representa o esvaziamento do sentido político, portanto, a morte da política. O papel da sociedade civil deve ser aquele capaz de tensionar o espaço político, colocando em disputa novos significados sociais a fim de que aquele possa se traduzir no que constitui o bem comum (SIQUEIRA, 2011, p. 92).

Assim, no processo da luta de classes, a classe dominante, ao aparelhar o Estado, permite apenas “ajustes mínimos na ordem da reprodução social, numa lógica em que o antagonismo de classe não está presente [...] a questão da pobreza como problema social sempre põe em evidência a desigualdade e não a contradição de classes” (p. 90). Invisibilizar os conflitos sociais, segundo o autor, é uma estratégia do Estado liberal, o qual suprime a igualdade e a noção de direitos colocando em evidência a equidade. “Por isso, descarta-se a ideia de classe social e desigualdade, frisando-se a preocupação com os valores da solidariedade, coesão e tolerância e o sentimento de pertencimento” (SIQUEIRA, 2011, p. 90). Segundo o autor,

Discursos em torno da equidade negam, portanto, a compreensão de que ela não corrige o que é justo na lei, mas completa o que a justiça não alcança. O que as sociedades e seus instrumentos legais têm operado é a afirmação da igualdade sem considerar a desigualdade. Assim, o trato do direito também precisa apreender que os processos civilizatórios bem como as questões sociais não podem ser estudados sem as mediações de classe e as bases de constituição do que ela produz de objetividade e subjetividade, portanto de igualdade e de diferença, sejam elas materiais, simbólicas ou psíquicas (SIQUEIRA, 2011, p. 90).

Considerando “o conceito de história [...] como processo dinâmico e cultural que só faz sentido se pensado como produção humana num *continuum* que não se traduz no tempo, mas que é marcado pelo processo de constituição dos indivíduos na sociedade” (SIQUEIRA, 2011, p. 95), o autor afirma a criança é como “ser histórico”, o que implica reconhecer sua vida, sua temporalidade e seu desenvolvimento, circunscrita no campo da “ação-transformação-ação humana sob determinadas condições estruturais” (p. 96). Portanto, ela é vista também como “criança de classe” e como “indivíduo social”, dentro de sua posição social, das condições concretas de existência em determinado modo de produção e campo de sociabilidade. “Por meio de sua condição de ser genérico e, ao mesmo tempo, ser individual, a criança produz aquilo que chamamos de sociabilidade, mediada pela produção de necessidades humanas e pela produção da cultura” (SIQUEIRA, 2011, p. 96). Assim, o autor compreende que “a infância e a criança

tem sido objetos de disputa de diferentes campos epistemológicos. [...] tem produzido dicotomizações, conciliações, aproximações e distanciamentos” (p. 101).

O autor situa o tema no campo lógico-histórico e afirma que o tema é explorado em quase todas as áreas do conhecimento, com predominância dos campos da Educação e da Psicologia. Ele observa um acentuado crescimento das pesquisas após a promulgação da LDB 9.394/96, “movimento que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica” (SIQUEIRA, 2011, p. 103). O autor investigou os grupos de pesquisa no Brasil ligados aos trabalhos científicos sobre as concepções de criança e infância, dos anos entre 2000 e 2010, e destacou que as ideias/concepções de criança como “sujeito de direito” e “construção social” decorrem da nomeação e construção de um “movimento pedagógico, psicológico e sociológico” (p. 111). Segundo o autor,

A ideia de que a infância é uma forma estrutural ou uma parte da sociedade que se inter-relaciona com outras categorias estruturais, como a classe, a etnia, o gênero e o grupo de pares, é também uma proposição da Sociologia da Infância. Esse processo revela uma natureza de infância marcada pelo que se produz, também no interior dessas outras categorias. Portanto, a infância influencia e é influenciada, altera e é alterada, transforma e é transformada na relação com as demais categorias sociais. E o seu estudo não pode se dar deslocado dessas (SIQUEIRA, 2011, p. 132).

O lugar da criança na sociedade, segundo o autor, passa pelo seu assujeitamento, “vez que a concepção moderna de infância, criação da sociedade burguesa, dissimula a relação social da criança com o adulto e com a sociedade” (p. 139). Portanto, o autor afirma que “A noção de sociabilidade que vem sendo construída oculta as relações sociais em nome dos processos de integração” (SIQUEIRA, 2011, p. 139). Ele ressalta a diferença entre abordar a integração da criança na sociedade (o que vem sendo construído nos campos da Educação e da Psicologia), e estudar os padrões de sociabilidade que vêm sendo determinados a partir destes e dos demais campos que discorrem sobre a criança e a infância.

[...] se entendermos que os processos de socialização também são importantes para se constituírem as concepções de infância e de criança, então não se pode deixar de dizer que a forma como a Sociologia da Infância entende os processos de socialização não pode desconsiderar o papel dos adultos nesse processo, mas a presença do adulto é nele imprescindível. Há um saber e um fazer construídos pela história do mundo adulto que ajudam a criança a construir a sua história. Como a História é sempre social, ambos (crianças e adultos) se constituem reciprocamente, fato que revela o valor do saber adulto sem, contudo, torná-lo diretivo e autodeterminante (SIQUEIRA, 2011, p. 173 e 174).

O processo de institucionalização, segundo o autor, resume a criança à figura do filho ou filha e assim delimita a infância à esfera do privado, da família, da casa, de forma que a criança perde sua visibilidade pública. “Se, por um lado, na família, a criança é deslocada figura de filho, tornando-se privada, por outro, na escola, ela é deslocada à imagem de aluno. Tanto

em uma quanto em outra operam-se processos de seu afastamento da vida pública” (SIQUEIRA, 2011, p. 140). Siqueira (2011) chama atenção para a construção da imagem simbólica da criança e da infância, que, na modernidade, sofreu a influência do modo de produção e dos processos de disciplinação inerentes à ordem social dominante, instrumentalizando assim a Educação e a construção de conhecimento para converter os processos de socialização e sociabilidade das crianças em formas de integração à ordem social vigente, naturalizando as relações sociais de opressão historicamente construídas no contexto do desenvolvimento do capitalismo.

Assim, cada vez mais “se apregoa um discurso sobre a importância de estarem as crianças e os jovens inseridos” nas escolas e instituições de ensino em políticas como “Bolsa família, Brasil Carinhoso, “Todos pela Educação”, “Projeto crescer aprendendo” etc.” (MAIA; MACHADO, 2016, p. 171). Maia e Machado (2016), no entanto, ressaltam que não basta “depositar” as crianças em “espaços formais de ensino, [...] onde muitos acreditam que a principal função das crianças, em se tratando de educação ambiental, é o de serem “conscientizadas” e preparadas para o futuro” (p. 171), assim, ressaltam também a necessidade da problematização da qualidade dos espaços educacionais para atender às necessidades das crianças e dos profissionais da Educação. Neste sentido, deve-se considerar os aspectos qualitativos das políticas de universalização, e não apenas quantitativos, da oferta escolar pública, pois crianças, famílias e professores não são apenas números e nem coisas.

“A coisificação do homem, das formas de sociabilidade e da própria consciência são expressões de uma sociedade também reificada” (SIQUEIRA, 2011, p. 169). Siqueira (2011) explica que no modo de produção capitalista a criança é vista não só como consumidora, eis que o mercado de produtos infantis é extremamente fetichizado, mas também como mercadoria. “os homens se convertem em mercadorias como também convertem as relações humanas em sociabilidades coisificadas” (p. 169).

No século XXI é possível identificar que o discurso ambiental levanta a preocupação com as gerações futuras. Maia e Machado (2016) destacam a “Conferência das Nações Unidas (ONU), a chamada Rio+20” (p. 169), na qual o Secretário-geral da ONU convoca “governos, empresas, agricultores, cientistas, sociedade civil e consumidores a participar do desafio de preservar o planeta para gerações futuras” (p. 169). Estas, obviamente, “são as crianças do presente”, portanto, os autores questionam seus contextos concretos e suas condições de vida. “quais são os discursos que fazem sobre elas? [...] caberia aqui avançar na relação da infância com este meio ambiente que querem preservar para elas, a falada geração do futuro” (MAIA; MACHADO, 2016, p. 169). Os autores denunciam que

Os discursos sobre as crianças, enquanto “gerações do futuro”, são combinados também com proposições de prepará-las para tal momento, desde várias perspectivas, como escolas, mídia, programa de governo etc. Assim, em se tratando de uma perspectiva da educação ambiental, o apelo feito é para que elas sejam “conscientizadas” e que colaborem com a preservação e conservação deste lugar, fundamentados, nesses casos, numa concepção do que estaria por vir, no futuro do planeta. Tais discursos, [...] ignoram que a infância, condição de toda a criança, se faz no momento presente, portanto, não pode ser programada, nem pensada para depois. As gerações do futuro são as crianças do presente que não têm sido atendidas em seus direitos estabelecidos de forma institucional e legalmente (MAIA; MACHADO, 2016, p. 169).

Silveira (2012) problematiza as vertentes discursivas que “simplesmente entendem a raça humana como um “câncer” ou uma “praga” no planeta Terra” (p. 27). Segundo o autor, não há nada mais triste do que o discurso que culpa as pessoas pelos problemas ambientais, dessa forma, os impactos do capital como o principal poluidor do mundo são ocultados e o discurso “aniquila e esconde todas as manifestações de solidariedade, amor, amizade, enfim, todas as belezas que existe cotidianamente nas relações humanas” (SILVEIRA, 2012, p. 27). Afirmando que o planeta está ameaçado porque os humanos não amam a natureza, enfatiza a relação individual com a natureza e apaga os papéis sociais da escola e do trabalho docente na defesa da vida.

O autor também define as vertentes discursivas ambientais do pragmatismo técnico-científico, as quais “profetizam que a tecnologia dará conta de resolver os problemas da humanidade [...] omitem que [...] a chamada ‘Ciência’ que produz as tecnologias [...] não são [...] independentes das decisões de seres humanos com intencionalidades bem demarcadas” (SILVEIRA, 2012, p. 28). Nestes casos, a ecologia e a Educação Ambiental são instrumentalizadas para “atuar na mera mitigação de efeitos [...] ao invés de se preocupar com a causa destes efeitos” (SILVEIRA, 2012, p. 28).

Rodrigues (2007) afirma que tais visões de mundo alienadoras compreendem a realidade de forma imediatista e promovem uma visão fragmentadora que desconsidera as relações sociais e o contexto amplo das questões ambientais. Tais discursos preservacionistas ou pragmáticos, quando consideram a relação humana com a natureza, o fazem a partir do argumento de que a “reaproximação do ser-humano ao meio natural (ambiente distante do meio urbano) [...] por meio das atividades de sensibilização ambiental” (RODRIGUES, 2007, p. 04) consistem nas soluções para as problemáticas socioambientais. Portanto, de acordo com tais vertentes, preservacionista, conservadora ou pragmática, para promover a preservação se faz necessário recuperar a identificação humana com a natureza. Já as vertentes da Educação problematizadora, crítica e libertadora, segundo Rodrigues (2007), afirmam formas de

intervenção no mundo, na busca permanente dos seres humanos, sendo-uns-com-os-outros, pelo “Ser Mais”, portanto, é o contraponto da educação conservadora.

O levantamento bibliográfico e as reflexões críticas suscitadas demonstram a polissemia dos conceitos utilizados em torno do campo da Educação Infantil na Educação Ambiental, ou seja, um mesmo termo assume diferentes significados de acordo com os fundamentos ou intencionalidades por trás das palavras. Diante da complexidade discursiva deste campo, “Como atividade humana, social e política, a educação manifesta diferentes posicionamentos quanto a seus fins, podendo se apresentar através de um viés conservador ou a partir de uma tendência crítica” (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 02).

Da mesma forma, como foi visto, o conceito de infância e criança, nas perspectivas neoliberais, são construídas a partir da “supervalorização do sujeito em detrimento da sociedade” (SIQUEIRA, 2011, p. 135), assim, os discursos retiram dos conceitos os aspectos históricos, culturais e de classe, que são pressupostos para que seja possível compreender as “universalidades e singularidades da infância e da criança” (SIQUEIRA, 2011, p. 135), as quais estão ligadas à divisão do trabalho e à luta de classes. Segundo Siqueira (2011) as conceituações de infância e criança “não podem prescindir da relação [...] criança-adulto-sociedade-ciência [...] Romper com os reducionismos [...] implica compreender que o processo de reconhecimento da sociedade não está no indivíduo, na criança, mas, acima de tudo, na História (SIQUEIRA, 2011, p. 135).

O processo investigativo que aponta nos discursos as significações, omissões, ocultamentos, invisibilizações, fragmentações, etc., possibilita, dialeticamente, problematizar e politizar as temáticas, bem como estabelecer elos históricos entre interesses e elementos aparentemente desconectados ou neutros. Assim, as categorias: luta de classes e conflitos de interesses, assim como “a divergência, a contradição, a inquietação, a incerteza e a tensão”, são desveladoras, pois permitem a compreensão do movimento dialético de compreensão da realidade [...] de um campo do conhecimento que também se encontra em constante (trans)formação” (SIQUEIRA, 2011, p. 136). Este movimento dialético se dá “Na relação indivíduo e sociedade, a ciência reflete uma maneira de pensar e, por isso, não é autônoma e não está isolada da luta de classes” (SIQUEIRA, 2011, p. 138). O autor reafirma

Qualquer concepção de infância e de criança que se queira produzir ou defender não pode estar isolada do mundo, ao mesmo passo que os fenômenos sociais não podem ser explicados sem a compreensão da vida objetiva e subjetiva, num reiterado movimento de apreensão dos aspectos sociais e históricos (SIQUEIRA, 2011, p. 138).

Segundo Siqueira (2011), “a imprecisão conceitual corresponde o próprio momento de construção do campo teórico de estudo, visto que a categoria infância assim como outras categorias das Ciências Sociais têm sido objetos recentes das pesquisas sociais e acadêmicas” (SIQUEIRA, 2011, p. 135). Luccas e Bonotto (2020) afirmam as instituições escolares como “espaços privilegiados para que a educação ambiental seja desenvolvida” (p. 03) e que, a partir da segunda metade do século XX, os campos das políticas públicas e das pesquisas passaram a abordar a Educação Ambiental no contexto da educação básica brasileira. Apesar da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, estabelecer o exercício da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do ensino formal, incluindo a educação básica que compreende da educação infantil ao ensino médio, as dificuldades para planejar e promover uma Educação Ambiental que leva à mudança e que seja significativa para a formação humana decorrem, segundo as autoras, do fato de que os docentes não são formados para lidar com propostas de Educação Ambiental, assim acabam promovendo atividades fragmentadas a partir de visões conservadoras.

As autoras afirmam que, de acordo as pesquisas analisadas, há um descompromisso em relação à Educação Ambiental na Educação Infantil e que este campo ainda é pouco investigado. Quanto à dimensão do conhecimento, as autoras identificaram diferentes concepções de natureza: aquelas descritivas e classificadoras dos elementos, processos e fenômenos em contraposição às abordagens ecológico-evolutivas. Identificaram também práticas “de caráter naturalista e concepção utilitarista da natureza [...] com um enfoque descritivo e classificatório dos elementos” (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 08). Assim, destacam que apesar da Educação Infantil estar vinculada ao cotidiano, aos interesses e às necessidades das crianças, não deve se restringir a isso, pois é possível e desejável que as problemáticas socioambientais sejam abordadas e que as crianças participem do planejamento das atividades.

Muitos conceitos científicos estão presentes no ambiente doméstico e nas questões ambientais do cotidiano, portanto, a escola pode “discutir essas questões na sua relação com a sociedade, interrogando visões fatalistas, reducionistas e a-históricas” (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 08), problematizando questões sobre a vida e os diferentes povos, bem como oportunizar “a exploração de diversas fontes de informação (livros, pessoas, vídeos, revistas, jornais, músicas, etc.)” (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 08).

As autoras afirmam que quanto à forma de trabalho com os conteúdos, a “proposta de desenvolver a educação ambiental na escola por meio de projetos pedagógicos é relatada na maioria dos trabalhos analisados” (p. 09). Apesar de ser uma metodologia viável, as autoras salientam que se os educadores e educadoras não tiverem as condições de um ambiente

educativo de caráter crítico e emancipatório, os projetos pedagógicos acabam por reproduzir “práticas voltadas às mudanças de caráter individual e comportamental, práticas descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola se insere, mantendo os professores presos ao que chama de armadilha paradigmática” (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 09).

Diante de tais percepções é possível levantar a hipótese de que há uma tendência, forjadamente inovadora que, na verdade, favorece a precarização do trabalho em geral e, especialmente, o trabalho dos profissionais da Educação, esvazia a escola de significado político e social, instrumentaliza o conhecimento, transforma a formação humana em produção de mão de obra e subjugua o processo educativo aos interesses do mercado.

Soares da Costa (2012) questiona se o marxismo tem algo a falar sobre a educação no século XXI. No presente levantamento bibliográfico foi possível verificar no conjunto dos trabalhos críticos analisados, que a matriz radical dos problemas sociais e ambientais, é a lógica capitalista, sendo possível afirmar que não apenas o marxismo é fundamental para compreender e transformar os problemas da Educação, mas também todo o conjunto da teoria crítica em diálogo constante e vivo com os problemas atuais e com o campo das políticas educativas, sociais e ambientais.

Portanto, é central a necessidade de verificar nas políticas públicas brasileiras se as concepções elaboradas sobre a infância e a relação da criança com a natureza, contemplam, dentre os variados aspectos inerentes à temática, a situação social dos pais, o papel da escola e dos profissionais da Educação como fundamentais, bem como o lugar que ocupa o Brasil na geopolítica. Um discurso que omite essas temáticas acaba por ser fragmentário e por favorecer tendências neoliberais que se apropriam das políticas públicas para apagar o papel social da Educação e diminuir o significado do trabalho dos professores e demais profissionais da Educação.

1.5 CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Através das pesquisas críticas busquei compreender as relações entre a esfera pública e a privada no contexto da produção de conhecimentos e de políticas públicas. Esta forma de ver compreende a Educação enquanto campo em que não há neutralidade, o que suscita identificar as disputas conceituais nas leis e seus efeitos na vida cotidiana. Há sempre uma disputa, pois a Educação participa da esfera da produção e da reprodução da sociedade, arena das lutas históricas, de conquistas e perdas de direitos sociais.

A legislação é “resultado de consensos e campo de disputas dos diferentes movimentos sociais a respeito dos anseios e dos desejos para a educação das crianças” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 02). Portanto, a identificação dos pontos nodais da temática contribui com a disputa em torno dos conceitos, permitindo destacar o caráter de transformação das lutas históricas do campo da Educação brasileira, que estão também inscritas nas Leis, nos seus históricos e entrelinhas. Tais batalhas se configuram no contexto da luta de classes, devido ao interesse da classe dominante em se apropriar do campo da Educação, da construção de conhecimentos, da produção e reprodução social.

Segundo Nascimento (2013) “As políticas são inacabadas, produtos da história, plurais, relacionais e múltiplas. As políticas são o resultado de lutas de forças representantes de interesses os quais, por vezes, são antagônicos” (p. 138), portanto, a identificação dos atores da disputa e seus posicionamentos de classe permite compreender as dinâmicas discursivas nos textos e nos processos históricos de construção das políticas públicas.

[...] No caso das políticas para a educação das crianças, esse “eles” ou “os outros” normalmente assumem uma identidade fictícia: por vezes identificada com a figura do Estado, por outras, atrelada às organizações internacionais de financiamento, que também podem ser as empresas nacionais, os movimentos sociais, as ONGs, a Universidade. O reconhecimento de que estas são instâncias de atuação dos sujeitos pode nos convidar a olhar as políticas de forma mais dinâmica, o que pode revelar as motivações, as forças e os limites existentes em seus textos (NASCIMENTO, 2013, p. 138).

Os aspectos que determinam a organização da sociedade diante do mundo da produção e das riquezas se fazem presente nas produções educacionais, culturais, simbólicas e midiáticas. Este conjunto constitui a superestrutura que preenche de sentidos e significados as determinações das estruturas econômicas e históricas da sociedade. As relações de produção e de trabalho, portanto, se expressam nas instituições, nas classes sociais e na produção do conhecimento social e historicamente elaborado. Bakhtin (2006) afirma que a complexidade da “*relação recíproca* entre a infra-estrutura e as superestruturas, [...] pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal” (p. 40). Assim, a investigação se dá diante da “questão de saber *como* a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Segundo Gramsci (1999), a proposição de Marx “na introdução à Crítica da economia política, segundo a qual os homens tomam consciência dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias, deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral” (GRAMSCI, 1999, p. 320). Assim também o princípio teórico-prático da hegemonia: “A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno

ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (p. 320), ou seja, “uma completa reforma filosófica” (GRAMSCI, 1999, p. 320).

Portanto, a luta pela hegemonia no campo do conhecimento é também uma disputa de poder em torno de como a sociedade se organiza, portanto, esta disputa não está descolada das bases materiais, de forma que há, na verdade uma relação recíproca entre economia e cultura: “A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). Isso implica intelectuais atuando individual e coletivamente, por meio de aparelhos de hegemonia que criam conteúdos que constroem ideologias que correspondem aos seus interesses de classe. Portanto, a categoria “intelectual” aponta para um aspecto crítico que não pode ser desprezado na presente investigação, na medida em que se verifica que todo intelectual está ligado a um grupo social e representa seus interesses.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (GRAMSCI, 2001, p. 15 e 16).

A partir de tais categorias e conceituações é possível dar início à compreensão do contexto brasileiro das políticas públicas, não apenas no que diz respeito à letra das leis, mas também diante da configuração política e social e das relações que constituem o Estado Integral, ou seja, o entrelaçamento entre “sociedade política” e “sociedade civil”, público e privado. “Seguindo o materialismo histórico, compreendemos que as Políticas Públicas possuem uma dimensão imediata e também uma dimensão mediata (processual, construída e reconstruída aos poucos)” (LAMARE, 2016, p. 19), historicamente.

O Estado, na visão gramsciana, é constituído não apenas pelo governo, ou seja, pela sociedade política *strictu sensu*, mas também pelas formas em que diferentes atores da sociedade civil, do capital privado, conseguem adentrar, apropriar e constituir a esfera pública e suas leis, portanto, o conceito de Estado Integral, ou Estado Ampliado, é também uma categoria investigativa que permite revelar as parcerias e conflitos na construção de documentos, políticas e eventos que elaboram discursos, conceitos e ideologias.

A análise crítica destes fenômenos busca identificar, as relações sociais e políticas da conjuntura em que os documentos foram criados, assim, permitem identificar os interesses que

caracterizam a disputa hegemônica no campo das políticas públicas. Santos e Ferreira (2015) analisaram os Documentos Legais e os Documentos Orientadores para a Educação Infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96, e contemplando os demais documentos e resoluções (CNE/MEC/SEB) que se originaram destes marcos legais até o ano de 2014.

[...] Os documentos legais referentes à Educação Infantil compreendem as leis sancionadas pelo Senado Federal e as Resoluções expedidas pelo Ministério de Educação (MEC), Secretaria Nacional de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Conselho Nacional de Educação [...] Já a categoria dos documentos orientadores compreende as publicações do MEC que trazem as orientações desde o funcionamento das instituições, baseadas na legislação, bem como as orientações à prática docente e aos processos educativos (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 03 e 04);

As autoras investigaram as orientações políticas para a educação da infância no Brasil e, diante do foco “natureza e criança”, observaram que “a expressão “educação ambiental”, apesar de ser contemplada em algumas legislações, não foi pensada para a EI [...]” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 07). As autoras observam que na Constituição Federal de 1988, só há uma menção à Educação Ambiental, a qual deve acontecer “em todos os níveis de ensino, visando a preservação do ambiente” (p. 15). Da mesma forma, na Lei de diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Ambiental é mencionada apenas uma vez, determinada “como conteúdo obrigatório no ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 15). Nos outros documentos, Santos e Ferreira (2015) afirmam que a Educação Ambiental “aparece como cumprimento das prescrições contidas na legislação. Já nos documentos orientadores, continua a ideia de preservação e direito humano, acrescida da ideia de escola sustentável como conteúdo” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 15). Segundo as autoras,

[...] as ideias acerca da relação criança/natureza aparecem mais tímidas nos documentos legais e com um pouco mais de ênfase nos documentos orientadores, embora ainda de maneira assistemática. Constatamos que a Educação Infantil ainda é centrada na ideia de socialização, tornando-a o eixo central das práticas e vivências nesse nível de ensino. [...] todos esses documentos não delineiam uma política de educação para as crianças pequenas mais consistente no tema. Embora saibamos da existência das DCNEA (2012), lamentamos a ausência de articulação com as especificidades dos níveis de ensino (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 15).

Segundo Lamare (2016) a “Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil” (p. 21) são os principais fundamentos das políticas de Educação Infantil entre os anos de 2003 e 2010 (governos Lula). Segundo a autora, tal abordagem “apresenta uma concepção de formação humana para a infância fora das relações sociais mais amplas” (p. 21), tal visão restrita toma a infância como uma etapa de socialização das crianças, que estas brinquem e

vivam com prazer e alegria nas instituições, as quais, por esta visão, estão alheias à sociedade. “Com isso, transforma-se a escola pública (não necessariamente estatal) em um espaço de (con)formação social, do — aprender a aprender (DUARTE, 2006), em prol da manutenção do sistema capitalista” (LAMARE, 2016, p. 21). Além disso, sobre o campo da produção sobre primeira infância na sociedade civil, no período entre os anos de 2003 e 2010, a autora afirma que

[...] duas importantes organizações atuam como aparelhos privados de hegemonia no campo da Educação Infantil: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Esta fundação é uma das principais responsáveis pela tradução e divulgação de textos e estudos sobre desenvolvimento infantil, tendo como eixos de atuação a —articulação, as práticas e a gestão do conhecimento, o que ocorre pelo estabelecimento de —parcerias com o Poder Público, a iniciativa privada e a sociedade civil para ampliar a abrangência e o impacto das intervenções sociais que realiza e das ações de conscientização dos temas relativos à Primeira Infância (LAMARE, 2016, p. 22 e 23).

A autora, ao apresentar este contexto, destaca o avanço do pensamento neoliberal nas Políticas Públicas para a Educação Infantil, através da participação de grupos sociais privados, como aqueles denominados “empresariado — socialmente responsável como organizador de muitos documentos”, por meio dos intelectuais prepostos da classe dominante, “a Política Pública brasileira tem sido direcionada” (LAMARE, 2016, p. 21). Estas organizações são aparelhos privados de hegemonia que disputam espaços no campo da política educacional brasileira “a ponto de serem, inclusive, articuladores do projeto Base Nacional Curricular Comum e da proposta de Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei)” (LAMARE, 2016, p. 24). Ela destaca as organizações que constituíam o grupo gestor (2014-2016) da RNPI:

Organização Não Governamental (ONG) Avante – Educação e Mobilização Social, Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (Ciespi/PUC-RJ), Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL), Criança Segura, European Brain and Behaviour Society (EBBS), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Abrinq, Instituto da Infância (Ifan), **Instituto Alana**, Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omep/BR) e Plan (LAMARE, 2016, p. 23, grifo nosso).

A autora afirma que no processo de redefinição da política neoliberal ocorrida no Estado brasileiro, nos primeiros anos do século XXI, a burguesia, “Com o compromisso global ‘Educação para Todos’, firmado em Jontien (1990)” começa a pleitear maior número de vagas na escola pública e enfatizar “a necessidade de associar medidas econômicas a outras de cunho social como: equidade, redução da pobreza, direitos das mulheres, dos negros, das crianças” (LAMARE, 2016, p. 22), no entanto, segundo a autora, estava sendo elaborado, de fato, a segmentação e fragmentação das políticas, como forma de fragiliza-las perante o capital.

A concepção de Educação Infantil na política pública brasileira, segundo a autora, é uma ideia instrumental do processo educativo das crianças “como forma de sucesso escolar no futuro, pelo desenvolvimento de competências e habilidades nessa etapa da vida” (p. 22), a referida concepção de Educação Infantil oculta contradições sociais consequentes da injustiça social que atingem as crianças, principalmente aquelas da escola pública. Quanto à Educação Ambiental (EA) a política educacional brasileira, Santos (2013) afirma que “existe um desencontro entre as leis que tratam da educação, LDB, e as da EA” (SANTOS, 2013, p. 34).

Lamare (2016) destaca algumas características dos documentos constituidores das políticas em Educação Infantil no Brasil: “O pragmatismo tem ancorado boa parte das argumentações que embasam a política educacional voltada para as creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora” (p. 24), fazendo relação entre o acesso à Educação Infantil “com uma pedagogia que se volta para o protagonismo exclusivo da criança e o espontaneísmo com a valorização do conhecimento cotidiano — em detrimento do conhecimento sistematizado” (p. 25). A estratégia discursiva cria coesão social em torno da afirmação da infância como “um momento único e determinante no desenvolvimento humano, [...] articulada com a concepção de que as creches e pré-escolas públicas não devem ser — escolas ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de inclusão e coesão social” (LAMARE, 2016, p. 24 e 25).

A autora destaca que ao fundamentarem-se na Pedagogia da Infância e das Competências os documentos trazem em seus textos características como: “os princípios da economia, da justiça social, do trabalho extradomiciliar da mulher, do direito individual (em detrimento ao coletivo), da neurociência para sustentar suas proposições” (LAMARE, 2016, p. 25), porém, não abordam a educação das crianças pequenas cientificamente, mas a coloca no âmbito do “assistencialismo, no espontaneísmo ou como possível contenção futura de eclosão social/controlado social” (LAMARE, 2016, p. 28). A autora exemplifica com o seguinte fato:

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) apresentou uma série de proposições para a formulação de políticas para a chamada primeira infância, sob o enfoque de que investir nessa etapa da vida significa, além de combater a pobreza, formar capital humano futuro para que o país se insira de modo competitivo na economia mundial (LAMARE, 2016, p. 25).

A autora ressalta que o aumento de documentos que visam regularizar e sistematizar a política de Educação Infantil no Brasil expressa o paradoxo do capital que “expande o acesso à escolarização formal” (LAMARE, 2016, p. 26) com o objetivo de formar uma massa de trabalhadores que dominem “seus instrumentos de trabalho e o modelo social vigente” (p. 26), ao mesmo tempo em que “necessita manter o controle da expansão e do acesso ao conhecimento

sob a ótica dos seus interesses”, ou seja, uma Educação alienadora, voltada para a obediência e sem pensamento crítico, como forma de “perpetuar a hegemonia burguesa, estimula-se uma formação que se volta para o senso comum (fundamentado na Educação Infantil pela Pedagogia da Infância) e um incentivo ao aprendizado ao longo da vida” (LAMARE, 2016, p. 26). Nascimento (2013) afirma que “O reconhecimento da infância brasileira tem passado pela incorporação das crianças a um projeto cuja base é a escolarização” (p. 132).

A autora reconhece a importância da presença das crianças nas agendas políticas, no entanto, levanta a questão sobre a necessidade de tornar evidente o projeto de sociedade que estas agendas atendem. Ela afirma que “o Brasil não tem tradição em levantamentos de demandas de atendimento no campo da infância” (p. 133) e por isso não realizou no prazo previsto o mapeamento, por censo educacional para localizar a demanda e universalizar a oferta, previsto na meta 27 do Plano Nacional de Educação (2001-2011). A autora cita dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2008) e afirma que “a média da cobertura da Educação Infantil é de 44,5%, [...] o que significa haver 10.894.550 crianças fora da escola” (NASCIMENTO, 2013, p. 133). Ela afirma que o documento coloca como metas números e porcentagens que não se justificam, ou seja, não revelam quais os dados serviram de base para a proposição daqueles números, e que “chegamos ao ano de 2011 com 17,1% do atendimento em creches e com 77,6% em pré-escolas” (p. 133). Segundo a autora,

Para o decênio 2011-2020, a meta é universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Ainda em relação à creche, etapa mais cara da Educação Básica, a meta de 50% se mantém até 2020 (NASCIMENTO, 2013, p. 133).

Nascimento (2013) destaca três etapas históricas das políticas para a infância no Brasil: a primeira foi o começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país, período de 1875 a 1985; a segunda marcada pela Assembleia Nacional Constituinte, a promulgação da Constituição Federal e a elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança, período de 1986 a 1996; e a terceira marcada pelo momento de formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança, período a partir de 1996.

O primeiro documento que formaliza uma Política Nacional de Educação Infantil foi publicado em 1994 (BRASIL, 1994), quando o MEC criou uma Comissão Nacional de Educação Infantil. Em 1996, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996b), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. Em 2001, a partir do PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), algumas metas são estabelecidas para a Educação Infantil, e estas embasam a Política Nacional de Educação Infantil, publicada em 2006 (BRASIL, 2006d) (LAMARE, 2016, p. 136 e 137).

Nascimento (2013) ressalta que a política não é neutra e que as grandes injustiças sociais, de distribuição de poder e renda, foram responsáveis pela desigualdade no atendimento da Educação Infantil. “Para as crianças pobres, as instituições de guarda e assistência foram as que imperaram durante muitos anos, com ênfase na educação compensatória” (p. 134). As crianças das classes médias viveram o processo escolar, em que a “valorização do conhecimento e a associação entre educação, progresso e prosperidade econômica foram fatores que determinaram o investimento na educação escolarizada nos últimos anos” (p. 134). A partir da concepção burguesa de Educação se promulgaram um grande número de políticas para a infância neste último período.

Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação; Lei nº 11.114/05, que autoriza a matrícula a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando o ensino obrigatório para 8 anos; Política Nacional de Educação Infantil – pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação/2006 [...]; Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil em 2006, [...]; Parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil em 2006 [...]; Leis nº 11.274/06 e nº 11.494/07, que dispõem sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e sobre a consequente entrada das crianças aos 6 anos na escolarização obrigatória; Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) [...]; Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) [...]; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Lei nº 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (NASCIMENTO, 2013, p. 135 e 136).

Lamare (2016) analisou algumas publicações governamentais criadas entre os anos de 2003 e 2011, quais sejam: a Política Nacional de Educação Infantil (2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), o Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (2009). Segundo a autora, estes documentos apresentam uma base epistemológica pautada pela Pedagogia da Infância “e não necessariamente relativa à ciência, ao acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade” (LAMARE, 2016, p. 136). Estes discursos, segundo a autora, intencionam uma formação humana articulada “desde a mais tenra idade, [...] a uma concepção que tem a educação como instrumento às atuais e constantes demandas do capital” (LAMARE, 2016, p. 136).

Lamare (2016) afirma que o problema da injustiça social provoca grande desigualdade em relação à vida das crianças nos diferentes países do mundo, centrais e periféricos, elas

sofrem diferenças sociais também dentro do próprio país, isso se mostra no que diz respeito à oferta, e à qualidade da Educação, bem como às outras necessidades concernentes à garantia dos direitos das crianças. Ela diz que na Política Nacional de Educação Infantil, de 2006, este problema é reduzido às categorias de inclusão e exclusão, corroborando com as diretrizes dos organismos internacionais. Ela mostra outros conceitos característicos da propagação da hegemonia do pensamento burguês, como: equidade, coesão social, oportunidade e solidariedade. Outra característica é a “a motivação dos sujeitos para que superem suas condições de vida. Portanto, tais políticas favorecem uma aceitação do real sem uma discussão acerca da relação capital-trabalho na sociedade capitalista” (LAMARE, 2016, p. 138 e 139).

A autora afirma que estes termos estão em consonâncias com orientações de organismos internacionais “que relacionam linearmente esta etapa da educação com inclusão e coesão social” (LAMARE, 2016, p. 26), como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais, através da dicotomia inclusão/exclusão, ocultam a contradição capital/trabalho, elaborando discursos em torno da universalização da Educação Infantil. “Evidencia-se nas metas destacadas uma preocupação com o aspecto quantitativo nos planos governamentais e educacionais; no entanto, quanto ao conhecimento e ao ensino o destaque não é o mesmo” (LAMARE, 2016, p. 141). Através destes ocultamentos tais discursos acabam por invisibilizar o trabalho docente e o conhecimento socialmente construído. A autora afirma que a Política Nacional de Educação Infantil

[...] aponta para a existência de pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação de personalidade, construção da inteligência, aprendizagem nos primeiros anos de vida, culturas infantis, experiência pedagógica, pedagogia da infância, mas sem se referendar diretamente a nenhum estudo ou autor. Com isso, reitera-se o aumento da demanda por esta etapa da Educação Básica, mas sem o sustento teórico necessário para uma prática pedagógica que não aprofunde o conservadorismo e a visão de uma educação que visa preparar, desde a mais tenra idade, para o —mercado de trabalho e para a coesão social (LAMARE, 2016, p. 141).

A autora destaca que o discurso se volta para as particularidades, experiências e práticas de cada um, afirmando uma concepção neoliberal, porque vincula o aprender à escolha individual supostamente livre. No entanto, “a função da escola deve ser a socialização do saber científico, artístico, cultural, desde a Educação Infantil, e não a adaptação das crianças ao ambiente existente” (LAMARE, 2016, p. 144). A Educação é uma ciência historicamente construída e, portanto, não pode ser resumida à meritocracia e ao individualismo. Da mesma forma a superação das injustiças sociais não se dá apenas com a universalização da Educação

Infantil, portanto, esta não pode ser vista como medida de nivelamento social com base na meritocracia.

Lamare (2016), explica que os documentos voltados à construção de uma política pública para a Educação Infantil no Brasil, no período de 2003 a 2010, defendem o “respeito à diferença e à diversidade, aos contextos de cada indivíduo e à necessidade de que as instituições reconheçam e observem as experiências pessoais, sendo estas o fundamento do trabalho a ser realizado” (LAMARE, 2016, p. 189), através destes discursos de valorização da criança e da infância, o texto naturaliza a desigualdade da vida social e a contradição capital-trabalho, pois, segundo a autora, “a concepção de formação humana que fundamenta as atuais políticas de Educação Infantil baseia-se em discursos que disseminam uma visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo, por meio de processos singulares de subjetivação” (p. 189), o que comprova que o foco da política se volta para a lógica do capital e do sistema neoliberal “baseada na concepção de expansão do acesso à Educação Infantil como via de inclusão social” (p. 189).

Assim, por trás de conceitos aparentemente aceitáveis sobre protagonismo está a meritocracia da lógica neoliberal que pretende fazer entender que a oportunidade dada ao indivíduo lhe possibilita, por mérito, a ascensão social. “Por isso, o direito é apropriado sob a centralidade do indivíduo, como um fenômeno meramente individual” (LAMARE, 2016, p. 189). Assim, o individualismo é construído enquanto valor moral e o fenômeno educativo é levado para o relativismo, a legislação tira da Educação sua cientificidade historicamente construída, seu caráter coletivo, público e político, convertendo em mercadoria e instrumentalizando para produção de mão de obra barata para atender o mercado. Assim, os discursos apagam construções sociais como o papel dos atores sociais do processo educativo e da escola enquanto fenômeno histórico, espaço de formação humana, de transmissão e construção do conhecimento e da cultura.

Em suas conclusões, Lamare (2016) aponta características do estudo comparativo, publicado pelo MEC e pela UNESCO em 2013, “A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação (BRASIL, 2013)”, que também traz as características neoliberais apontadas nos outros documentos analisados. O documento, ao apontar argumentos para a relevância da Educação Infantil, destaca “O fato de James Heckman ter recebido, com esse estudo, o Prêmio Nobel de Economia, em 2000” (BRASIL, 2013, p. 35) e revela uma forte lógica empresarial-privada se apropriando do campo educativo-público, sobretudo da Educação Infantil.

[...] o investimento nos primeiros seis anos de vida tem uma taxa de retorno x vezes superior àquele aplicado em períodos posteriores; b) programas de alta qualidade para a primeira infância em ambientes socioeconômicos de pobreza poupam significativos volumes de recursos na área social, demandados posteriormente para aquelas pessoas que não tiveram esse programa na infância; c) o bom atendimento das necessidades referentes ao desenvolvimento pleno do potencial das crianças é uma forma de preparar a mão de obra futura; d) libera a mulher para a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país; e, de modo geral e) programas para a primeira infância trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento econômico da nação (BRASIL, 2013, p. 35).

Os argumentos reafirmam a visão neoliberal da educação como capital humano, que associa o investimento em Educação Infantil à redução da pobreza, o que se constitui como base para a mentalidade da meritocracia. Para tanto, a razão neoliberal utiliza dados da neurociência e a concepção da criança protagonista, fundamentada na pedagogia da infância e das competências:

É importante ter as evidências científicas do impacto positivo que a adequada estimulação produz na construção da estrutura cerebral e de seu funcionamento – no sentido amplo, que abrange cognição, afetividade, sociabilidade, habilidades e competências –, como é importante saber que os recursos financeiros aplicados na educação e cuidado da primeira infância atuam como investimento altamente rentável, com taxa de retorno superior àquela obtida com aplicações feitas em idades posteriores. Mas é muito mais importante, sob o ponto de vista dos valores, da ética e da qualidade da proposta pedagógica ou do currículo, a educação e cuidado integrais à criança pequena porque ela é pessoa e cidadã com idênticos direitos das demais pessoas e com direitos específicos relacionados à sua idade e características físicas, cognitivas, sociais e psicológicas (BRASIL, 2013, p. 38).

Segundo Lamare (2016), essa forma de expor a necessidade de investimentos na Educação Infantil oculta o fato de que a criança se desenvolve por meio das condições concretas de existência que lhe cercam, portanto, a Educação Infantil por si só não pode ser vista como solução para desigualdades sociais e como estratégia de administração da pobreza, ela é uma parte integrante de um projeto maior de sociedade, nacional e internacionalmente. A fragmentação, o individualismo, o assistencialismo são algumas das características discursivas destas formas alienadoras de abordagem da Educação Infantil. Trata-se de estratégias que instrumentalizam a defesa dos direitos da criança e a Educação Infantil, para influenciar as reformas educacionais na direção das necessidades do mercado.

Segundo Lamare (2016), a participação dos organismos internacionais na Educação Infantil se dá de forma negociada, mas em uma relação de subalternidade” (p. 72). Segundo a autora, a partir dos anos 2000 estas políticas passaram a ser ajustadas com “o Unicef, a Unesco, o BM, a ONU, a OCDE, o que pode ser comprovado nos documentos produzidos pelo MEC, cujas referências e — parcerias são predominantemente estabelecidas com esses organismos e seus representantes” (p. 72). Neste contexto, os discursos a favor da expansão das matrículas e

universalização da oferta escolar “consolidam-se as indicações dos organismos internacionais acerca da necessidade de se —administrar a pobreza desde a infância, sendo a escola pública (não necessariamente estatal) o melhor local para esse controle” (LAMARE, 2016, p. 72 e 73).

Nascimento (2013) em sua pesquisa apontou, como organizações que influenciam as políticas de educação Infantil no Brasil, não apenas o Banco Mundial, mas também, no caso do Rio de Janeiro, a parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) “na aplicação do ASQ (Ages & Stages Questionnaires), instrumento para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil” (p. 140).

Na análise feita por meio do “ciclo das políticas”, grupos como o IETS são considerados como atuantes na esfera dos contextos de influência, da produção dos textos, da prática e dos resultados, uma vez que financiaram ou ainda financiam relatórios sobre a situação da infância no Brasil. Hoje, a IETS elabora o documento “Desafios da primeira infância: uma proposta na agenda municipal no Brasil para o período 2013-2016”, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que tem como objetivo “promover a reflexão de especialistas e atores pertinentes visando à elaboração de um *policy paper* sobre a educação na primeira infância” (NASCIMENTO, 2013, p. 140 e 141).

Por trás destas ações estão presentes concepções de sociedade e de Educação Infantil fortemente influenciadas pelo setor privado na definição das diretrizes educacionais no Brasil. A autora dá exemplos de documentos oficiais que expressam a lógica empresarial definindo as políticas públicas brasileiras: a Lei nº 9.637/1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e o Decreto nº 6.094 que consiste no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, política governamental que enfoca a participação de empresários, refletindo e propondo princípios e encaminhamentos para a educação pública” (LAMARE, 2016, p. 198). Exemplificando a invasão da lógica empresarial nas políticas para a Educação, a autora analisa o texto escrito pelo então ministro Roberto Mangabeira Unger, publicado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal, em 2015, intitulado “Pátria Educadora”, que passou a ser *slogam* do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. Lamare (2016) destaca o seguinte trecho:

[...] nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escola de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015a, p. 05).

O referido documento a partir de uma lógica empresarial para a Educação, propõe uma discussão e apresenta diretrizes para a “Instituição do Sistema Nacional de Educação e

regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição” (BRASIL, 2015b, p. 01), porém, para além da discussão técnica quanto aos desafios de instituir tal política no Brasil nos âmbitos municipais, estaduais e federais, é preciso discutir, sobretudo, os fundamentos, a concepção de Educação Infantil e os interesses por trás de tais discussões.

Lamare (2016) ao se referir à Lei nº 12.796/2013, que altera a LDB (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatória a educação básica gratuita a partir dos quatros anos, por meio das pré-escolas, afirma a Educação Infantil no contexto das reformas do Estado. A obrigatoriedade da pré-escola se relaciona com as reorganizações do mercado e da produção, de forma que “o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento, baseada no pressuposto do controle da desigualdade” (p. 191). Assim, a partir da ideia de que a infância é “um momento único e determinante no desenvolvimento humano” (p. 192), a instrumentalização discursiva argumenta que “as creches e pré-escolas (burguesa) não devem ser —escolas ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social” (LAMARE, 2016, p. 191 e 192), de forma que o fazer educativo voltado aos filhos e filhas da classe trabalhadora se resumem à valorização das experiências do cotidiano.

Leher (2003), ao tratar das estratégias do setor privado para se apropriar do poder e dos recursos públicos através de algumas ONGs e organizações internacionais, destaca características dos textos onde é possível identificar a presença dos discursos neoliberais: o Estado e a esfera pública saem de foco, “expressões como ‘autonomia’, ‘autogoverno’ e ‘auto-regulação’ [...]” são utilizadas de forma polissêmica, o anti-estatismo se mostra em críticas ao Estado e à burocracia feitas de forma abstrata e idealizada, “não engendrando lutas concretas contra as classes dominantes” (LEHER, 2003, p. 214). Neste contexto ideológico “Temas como ‘criatividade’, ‘realização individual’, ‘eficiência’ e ‘reconhecimento dos méritos individuais’ soaram confortáveis para vastos setores sociais” (p. 214). Segundo o autor, o argumento que critica o “estatismo” coloca como contraponto “o ‘mercado’, lugar da eficiência, do mérito, da criatividade, da iniciativa e da criação. Os novos termos em oposição favoreceram os neoliberais, pois permitiram a desqualificação do Estado e o desaparecimento do ‘público’” (LEHER, 2003, p. 224).

Lamare (2016) afirma que, segundo a lógica empresarial “a cidadania seria oferecida a todos pela universalização ou expansão da Educação Básica, cabendo ao mérito de cada um uma inclusão social” (p. 198), assim, a pobreza pode ser vista como um problema individual já que o direito passa a ter o foco no indivíduo, em suas competências e capacitações “socioemocionais”. A autora observa que “As proposições apresentadas no Pátria Educadora

[...] fundamenta-se em um sistema de responsabilização baseado em testes (para estudantes e professores), divulgação do desempenho da escola publicamente e recompensas e sanções” (p. 198), o que evidencia o caráter meritocrático “em que se tira o foco da desigualdade social, das contradições entre capital e trabalho, para uma suposta igualdade de condições via cidadania na escola destinada à classe trabalhadora” (LAMARE, 2016, p. 198).

Assim, Lamare (2016) reafirma o campo da Educação brasileira como espaço em disputa, que vem sendo conquistado por testes e avaliações competitivos, predominantemente quantitativos. Isso faz com que o fazer educativo seja moldado por metas a serem atingidas, treinando docentes e educandos para os testes e realizações de atividades mecânicas e desarticuladas com a sociedade e a cultura, o que desconsidera o caráter qualitativo, subjetivo e político da Educação. Ela afirma que tais testes e avaliações são fundamentados por intelectuais individuais e coletivos, pertencentes à classe dominante, que, ao discorrerem sobre a infância de forma assistencialista e reduzirem a Educação às competências e habilidades, direcionam os conteúdos das políticas públicas para o apagamento histórico e político de forma que favoreça os interesses do capital.

Motta e Argolo (2016) mostram como vem se dando essa configuração da construção hegemônica em torno do processo de elaboração do Sistema Nacional de Educação (SNE) e como os diversos atores atuam no interior do Ministério da Educação (MEC) através de programas que abrem as portas para setores do empresariado, como o “Todos pela Educação” (TPE):

[...] quanto à disputa entre duas propostas de SNE, na negociação entre os diferentes grupos no interior do MEC predominou a perspectiva empresarial do TPE, no tocante à organização do sistema público de ensino em conformidade com as demandas do mercado local. A questão central que implica o referido modelo é o financiamento da educação pública, cujo pano de fundo é impor uma política de racionalização financeira aos municípios e estados, por parte da União, no desenvolvimento e manutenção da educação básica. Nessa perspectiva, os mecanismos empresarial-gerenciais de controle da produção, de aumento da produtividade e de resultados e desempenhos, enfim, de controle social, podem vir a ser consolidados em âmbito nacional, como política pública, legitimados pela constituição do SNE (MOTTA; ARGOLO, 2016, p. 292).

A Educação brasileira vai tomando determinada forma, deslocando o foco do processo educativo, enquanto construção histórica e social do conhecimento (por meio de relações entre sujeitos ativos e o mundo), para um treino em realização de provas num contexto de competição, vinculando, inclusive, os rendimentos dos professores. “O que sinaliza que a constituição do SNE nesses moldes é mais um mecanismo de retrocesso à luta pela educação pública como direito social e formação humana, e pode implicar o aprofundamento das desigualdades dos sistemas de ensino” (MOTTA; ARGOLO, 2016, p. 295). Tal estratégia garante

o controle necessário para que o capitalismo reproduza sua mão-de-obra trabalhadora de acordo com os “arranjos” do mercado, controle os territórios social e ambientalmente, e perpetue os privilégios das classes detentoras do poder e dos meios de produção. É fundamental questionar o modelo de avaliação criado por essa fração hegemônica, construído por intelectuais que estão ali representando os interesses dos grandes grupos econômicos nacionais ou internacionais submetidos ao mercado financeiro e à ordem do capital.

Como já foi mostrado, a Educação Ambiental é prevista na Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, conforme o art. 2º inciso X, deve ser desenvolvida “*a todos os níveis de ensino*” (BRASIL, 1981), de modo transversal. A Educação Infantil, uma vez integrada à primeira etapa da educação básica, está incluída obrigatoriamente no desenvolvimento das políticas em Educação Ambiental. No entanto, de acordo com Aragão (2016), “há uma desarticulação entre as políticas de Educação Ambiental e o planejamento da educação básica no Brasil, especialmente na esfera pública municipal e estadual” (p. 275). Segundo o autor, isso gera consequências para o ensino público, tanto na estrutura das escolas, como nas políticas educacionais que têm “seguido rumos e realidades distintas, tanto do ponto de vista do planejamento, como no contexto material do professorado, classe fundamental neste processo” (ARAGÃO, 2016, p. 275). O autor, em sua pesquisa, destaca contradições da aplicação destas políticas:

- a) a inviabilidade prática de uma Educação Ambiental enquanto processo de revitalização ambiental, dentro do molde socioeconômico capitalista acatado pelo Estado; b) a simplificação das ações da Educação Ambiental em projetos pontuais e desarticulados da complexidade do mundo e das questões socioambientais que envolvem a escola e seus atores; e c) o ocultamento da dimensão do trabalho, pilar de reflexão das relações sociais, nas políticas de Educação Ambiental e no planejamento da educação básica no ensino público brasileiro (ARAGÃO, 2016, p. 275).

Castelli (2019), ao pesquisar sobre a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza na Educação Infantil, chama atenção para os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) o qual, segundo a autora, “demonstrava uma preocupação com relação às escolas de educação infantil no Brasil, assinalando a inexistência de áreas externas ou ao ar livre em muitas escolas” (CASTELLI, 2019, p. 14 e 15), informando que a maioria dos ambientes educacionais das crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias no que diz respeito aos serviços básicos de água, esgoto e energia elétrica. Dentre os elementos de infra-estrutura que atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças, o documento aponta para a “inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira

e de exploração do ambiente enriquecido” (BRASIL, 2006b, p.10). Castelli (2019) observa que, mais de dez anos depois, a realidade continua preocupante no que concerne à possibilidade de contato das crianças com a natureza:

Em relação à infraestrutura, 38,1% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado aos alunos, enquanto que nas escolas particulares esse percentual chega a 84,3%. Quando se analisa a disponibilidade de berçário nas creches, observam-se percentuais relativamente baixos variando de 20,8% na rede estadual até 57,9% na rede federal. Além disso, ao avaliar o papel da rede na disponibilidade de parque infantil, percebe-se um percentual muito bom nas escolas federais e da rede privada, com 91,3% e 81,5% de disponibilidade, respectivamente, enquanto que nas redes estadual e municipal o percentual é de apenas 39,8% e 31,6%. A presença de área verde nas escolas de educação infantil também constitui um recurso pouco comum. Apenas 27,0% das escolas municipais de educação infantil dispõem de área verde para os seus alunos e nas redes estadual (36,8%) e privada (30,9%) esse percentual também é baixo. Somente nas escolas federais esse recurso possui um percentual de disponibilidade significativo com 69,6%. Assim como a existência de área verde, a oferta de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida também é baixa, variando de 21,7% na rede municipal até 56,5% nas escolas federais (INEP, 2019, p. 49).

Castelli (2019) destaca o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019) que, apesar de não tratar em nenhum momento do termo “Educação Ambiental” e nem da relação humana com a natureza, traz uma definição de “área verde” como “Área localizada no espaço livre das dependências escolares, sem cobertura de concreto, piso ou edificações, na qual se verifica o predomínio de vegetação, com potencial para cultivo de plantas ou preparação de hortas” (INEP, 2019, p. 61). Segundo o documento, estes espaços podem ser utilizados em “atividades didático-pedagógicas extraclasse e/ou no contraturno” (INEP, 2019, p. 61).

Castelli (2019) afirma ser “necessário construir uma outra ideia de área verde em nossas escolas: como um espaço vivo, habitado, que as crianças possam frequentar diariamente, onde elas possam brincar e possam estabelecer conexões com a natureza” (p. 16), portanto, estes espaços são tão importantes quanto as salas de aula e as demais estruturas. O fato de todo o espaço ser destinado às edificações demonstra a mentalidade de que o que tem valor é “apenas a quantidade (e não a qualidade) do atendimento e como se somente nos espaços fechados fosse possível aprender” (CASTELLI, 2019, p. 16). Ela defende que haja mais estudos neste sentido para demonstrar “a relevância da relação entre crianças e natureza” (p. 16).

Neste sentido, Lamare (2016) ressalta que a Educação Infantil, sobretudo a escola pública estatal, tem um papel político “na luta pela socialização do conhecimento científico, garantindo que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana” (p. 189), que seja vista em suas bases e complexidades, reconhecendo não apenas a garantia dos direitos das crianças, mas a totalidade das políticas sociais necessárias para garantir os mesmos nas condições materiais da vida real.

O estudo das implicações sociais por meio da análise desta temática no Brasil exigiu um mapeamento histórico e legislativo (APÊNDICE E), para enxergar o fenômeno não apenas em sua aparência, mas também seus fundamentos e posicionamentos políticos e econômicos. Estes dados são constituidores, inclusive, dos aspectos simbólicos e sociais, pois, o movimento investigativo entre aspectos subjetivos e objetivos, entre fatores singulares e universais, confere possibilidades de identificar e elaborar os significados sociais dos discursos. A partir da compreensão histórica do desenvolvimento da temática “criança e natureza”, da identificação dos conflitos de classes no campo dos discursos, das diferentes abordagens e concepções que disputam o campo, cumpre elaborar critérios para analisar os discursos e apontar aspectos críticos que permitam o avanço transformador das discussões sobre a temática.

CAPÍTULO 2 – CRIANÇA E NATUREZA: O DISCURSO DO INSTITUTO ALANA

O presente capítulo, para construir critérios de análise, apresenta uma discussão acerca das diferentes concepções dos conceitos trabalhados e provoca um diálogo com os dados da análise do discurso da produção do PCNIA. Os registros das categorias e determinações foram decisivos diante do desafio de estudar a temática por uma perspectiva ampla em diálogo com a materialidade da sociedade e da História. “A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade” (NETTO, 2011, p. 44).

A organização das categorias, determinações e conceitos se deu a partir de reiteradas leituras e registros, a partir dos quais foi possível identificar eixos conceituais, ou seja, conjuntos de conceitos relacionados, cuja reflexão crítica acerca do diálogo entre os dados, possibilitou identificar categorias investigativas, a partir das quais elaborei os critérios críticos para a análise do discurso em torno da temática. Este processo se deu de forma constante: a elaboração metodológica, o registro, a sistematização, a síntese dos dados, a identificação dos critérios críticos de análise e o diálogo com o discurso analisado nos materiais do PCNIA, foi um movimento investigativo de idas e vindas que entrelaçaram o diálogo entre a teoria estudada e os dados construídos. “A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 1981, p. 09). Portanto, a construção dos dados é resultado de um trabalho de investigação na História, nas leis, na produção dos discursos, na construção social do conhecimento e da sociabilidade.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKY, 1991, p. 43).

A compreensão do campo da pesquisa buscou uma visão em camadas que permite a visão dos diferentes níveis de percepção da realidade, registrando perspectivas gerais, abrangentes e também específicas, abarcando universalidades, singularidades, objetividades, subjetividades, conflitos de interesses, contradições e a luta de classes no contexto do capitalismo. Costa e Loureiro (2015), ao discorrerem sobre o pensamento crítico de Paulo Freire, afirmam as Histórias de lutas no Brasil e na América Latina enquanto sentido pedagógico da práxis educativa, portanto, a pesquisa crítica em Educação deve considerar não apenas a compreensão dos diferentes níveis de percepção da realidade, mas os sentidos

históricos, políticos e econômicos dos fenômenos educativos, pois a pesquisa crítica pretende não apenas conhecer e compreender, mas superar e transformar as situações de opressão, o que afirma a práxis educativa no “processo de desenvolvimento e reinvenção nas variadas experiências de luta social e organização das classes populares” (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 72).

Segundo Loureiro (2019), as relações entre as “múltiplas determinações da realidade em seu movimento” (p. 29) são identificadas na “vida social em um contexto histórico específico” (p. 29), assim, a elaboração de eixos conceituais e categorias investigativas não é aleatória, mas se organiza a partir do estudo dos momentos do real, por isso, no método crítico, os dados são apreendidos na existência material e histórica, em seus movimentos dialéticos. O autor ressalta que os conceitos e determinações não são “cristalizados e nem concebidos como um *a priori* que define a materialidade do mundo. Devem ser interpelados e atualizados na prática social, e, ao mesmo tempo, interpelar o mundo aparente no processo de explicação e compreensão da realidade” (LOUREIRO, 2019, p. 29, grifo do autor).

As palavras e os conceitos são compreendidos no método crítico sempre a partir do estudo entre a materialidade e o contexto histórico, compreendendo a História em seu movimento dialético, ou seja, na luta de classes, no processo de avanços e derrotas entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Assim se organizam as categorias investigativas a partir da pesquisa crítica. Segundo Bakhtin (2006), “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (p. 36), todas as propriedades das palavras “fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias” (BAKHTIN, 2006, p. 36), de forma que a produção de discursos é compreendida na base material, econômica e social, “sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, [...] sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (p. 36), são propriedades compreendidas em sua posição de classe e em seu contexto histórico e material.

As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico* (BAKHTIN, 2006, p. 36 e 37, grifos do autor).

Conheci o Instituto Alana no ano de 2016, na ocasião de uma reunião com as famílias do projeto onde eu trabalhava como educadora ambiental, foi exibido um vídeo do PCNIA sobre o distanciamento das crianças em relação à natureza, lembro que me emocionei e foi nesta

ocasião que desenvolvi a curiosidade de como se dava o trabalho que, através da produção de conteúdos midiáticos e teóricos, chegava a influenciar políticas públicas e a vida das pessoas. Esta foi a curiosidade inicial que me fez ver no PCNIA um possível objeto de pesquisa, o qual está no contexto do campo da produção de conhecimentos e discursos em torno de uma temática que diz respeito à Educação Ambiental. Logo no início da pesquisa identifiquei que o Instituto Alana é uma instituição ligada ao banco Itaú. Segundo Herzog e Vieira (2015) “Ana Lucia, que comanda o instituto junto com o marido, o advogado Marcos Nisti. Aos 41 anos, [...] é a mais jovem bilionária brasileira”, juntamente que o seu irmão “Alfredo Egydio Arruda Villela Filho, presidente do conselho de administração do grupo Itaúsa, estão entre os maiores acionistas individuais do Itaú Unibanco, maior banco privado do país” (HERZOG; VIEIRA, 2015).

Assim, a questão do posicionamento do Instituto Alana no contexto econômico, apesar de não ser um objetivo investigativo da presente pesquisa, se mostrou como um dado da realidade que contextualiza a materialidade da produção em torno da temática, portanto, a análise no presente capítulo, se dedica à produção de discurso do PCNIA, que se mostrou hegemônica e integrada à histórica atuação da classe dominante no campo das políticas educacionais brasileiras. Assim, os enunciados escolhidos para análise não são tratados aqui como falas individuais, mas como produções intelectuais que traduzem as propostas da classe dominante.

[...] a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social”. Nesse contexto particular, preferimos evitar o termo “psicologia”, pois importa-nos apenas o conteúdo do psiquismo e da consciência; ora, esse conteúdo é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais e orgânicos (biológicos, fisiológicos), mas puramente sociológicos. O fator individual orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 121).

Cumpramos ressaltar que a orientação de classe dos discursos não invalida o trabalho realizado pelo PCNIA, mas o posiciona socialmente, pois, como foi dito, o fomento da temática abre um campo de discussão necessário na sociedade e também se soma ao processo social de construção de direitos e políticas. No entanto, o posicionamento de classe, coloca pontos críticos que precisam ser problematizados, porém, não é simples fazer esta crítica, pois de fato, os enunciados do PCNIA traduzem afirmações éticas, moralmente aceitáveis, assim, cumpre ao estudo problematizar e colocar as discussões em movimento e, sobretudo, mostrar as disputas de significados políticos que envolvem as concepções conceituais nos processos de construção do conhecimento, principalmente, quando os assuntos são sobre sujeitos que não podem se defender por si sós: a criança e a natureza. De acordo com Bakhtin (2016):

[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11 e 12, grifos do autor).

Como educadora ambiental e cidadã urbana, involuntariamente e sinestesticamente, me sensibilizo com as imagens e as frases dos materiais produzidos pelo programa. Participo disso, por meio da presente tese, criticando o discurso classista do PCNIA e indicando o seu alinhamento com políticas que representam o domínio da classe dominante no campo da Educação e, por isso, tal discussão precisa ser aprofundada por perspectivas críticas e comprometidas com a luta e a consciência de classe, que consideram os interesses da classe trabalhadora na totalidade da sociedade.

As pautas do PCNIA de que o contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento humano, que é preciso adaptar as escolas e os aparelhos públicos para que sejam espaços educativos ricos em natureza, são consensuais, geram aprovação e, de fato, reivindicam elementos essenciais que já deveriam fazer parte da vida das crianças, das escolas e das cidades. As implicações críticas e discursivas não são contra as pautas levantadas, mas a forma imediatista e meramente pragmática como os discursos são produzidos, provocando um esvaziamento de sentido crítico dos conceitos e do papel social e político da Educação. A tarefa de enxergar os discursos em sua perspectiva de classe exigiu mais um registro de categorias (Figura 4) que permite compreender a construção do conhecimento em perspectivas específicas e gerais, sem perder de vista as categorias críticas que abrangem a temática.

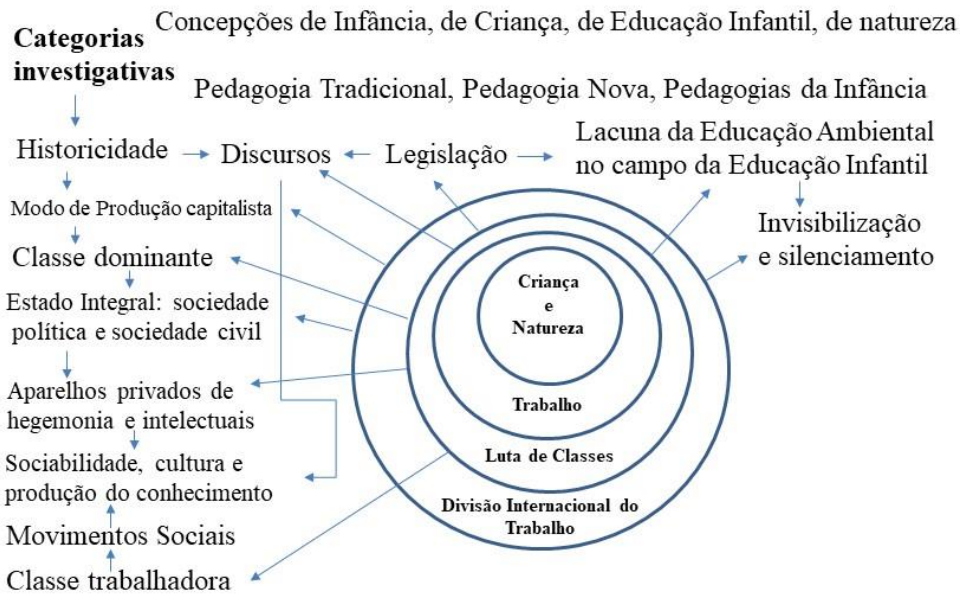


Figura 4 – 3º Registro de categorias, conceitos e determinações

A figura acima (Figura 4) indica que a historicidade, bem como as categorias trabalho, luta de classes e divisão internacional do trabalho são desveladoras da atuação das disputas de classes no campo da construção do conhecimento, assim, silenciamentos, invisibilizações e outras estratégias discursivas podem ser identificadas na atuação dos aparelhos privados de hegemonia.

A partir dos caminhos percorridos, sistematizados, registrados e da construção metodológica, foi possível observar as tendências discursivas no campo das políticas em Educação Infantil. A compreensão histórica da construção destes documentos, mostraram que alguns conceitos tomam diferentes significados e funções de acordo com a tendência ou vertente pedagógica. Foi possível identificar que algumas concepções sobre a criança, a infância, a Educação e a natureza são instrumentalizações discursivas que esvaziam os sentidos críticos e políticos das questões.

Portanto, a disputa de ideias que contruo nesta pesquisa, contextualizada na historicidade do fenômeno analisado e no todo da luta de classes, se dá na ação de mostrar categorias fundamentais e os interesses de classes em conflito na produção dos discursos, pois foi possível verificar que o PCNIA é uma inserção da classe dominante brasileira num campo que ainda está em processo de construção: a Educação Ambiental na Educação Infantil.

2.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Parte da construção de critérios consiste na reflexão e sistematização dos dados e categorias identificadas na investigação teórica, contudo, algumas perguntas e observações se destacaram a ponto de que podem ser colocadas em tópicos para orientar a identificação dos conflitos discursivos em torno das concepções conceituais, das intencionalidades e dos posicionamentos políticos dos discursos. Estas perguntas, juntamente com a reflexão teórica e a construção metodológica, constituem a base para estabelecer diálogos com os dados, enunciados e discursos identificados acerca da temática.

O primeiro conjunto de perguntas a serem destacadas são: as compreensões sobre criança e infância estão situadas na luta de classes? As questões de gênero, raça e classe são consideradas na constituição do conceito de criança utilizado nos discursos? Os mesmos consideram que as desigualdades sociais são históricas e não naturais? (SIQUEIRA, 2011) O discurso do contato com a natureza é usado como uma mitigação da pobreza, dos impactos ambientais das atividades econômicas capitalistas ou está dentro de ações políticas transformadoras, que contrapõem e enfrentam o capital? (SILVEIRA, 2012). Assim, também são critérios de análise a identificação nos textos sobre qual o papel social da escola, do trabalho docente e da Educação, bem como, sobre visões de mundo, interesses e conflitos de classes, tensões teóricas, ideológicas, políticas e os discursos instrumentalizadores.

Para que seja possível responder a estas perguntas e identificar estas categorias no âmbito da análise de discursos, é necessário considerar a linguagem não apenas como um conjunto de palavras, enunciados e significados, mas como um fenômeno que está ligado à produção material e social de construção do conhecimento, da cultura e da vida, estas atividades se dão através do trabalho, que é a categoria investigativa que permite integrar dialeticamente os conceitos de natureza e sociedade.

O trabalho, enquanto metabolismo sociedade-natureza, produção material presente na práxis, é visto como momento fundante não porque é mais ou menos importante ou porque tenha qualquer pretensão de antecedência nos fenômenos históricos, mas sim porque é ontologicamente a exigência material para que aquilo que é estritamente social aconteça. O trabalho é determinante porque não pode existir um mundo da linguagem sem um mundo criado pelo trabalho e criador da existência humana. E, por sua vez, a linguagem e a sociabilidade são determinações que aí se definem, pois não há existência social sem significados, sentidos e a possibilidade de criação e transmissão de culturas (LOUREIRO, 2019, p. 33).

A categoria “trabalho” possibilita uma compreensão ampliada do conceito de “natureza”, da relação metabólica entre seres humanos e a natureza e, conseqüentemente, entre “criança e natureza”. O conceito de trabalho na teoria crítica mostra a perspectiva ontológica da atividade humana, do próprio Ser e da unidade sociedade-natureza, pois traz à consciência a produção da sobrevivência, do alimento, do trabalho social, ou seja, o contato com a natureza

enquanto atividade transformadora que atende às necessidades humanas vitais, reprodutivas, culturais, simbólicas, a reprodução da vida. Segundo Marx (1980), enquanto “criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1980, p. 50).

As mercadorias, com seus valores de uso, o linho, o casaco e outros produtos, são conjunções do trabalho e das matérias fornecidas pela natureza, ou seja, ao se extrair os diferentes trabalhos incorporados às mercadorias resta um substrato material que a natureza oferece independente da ação humana. O ser humano, “ao produzir, só pode atuar como a própria natureza, isto é, mudando as formas da matéria. E mais. Nesse trabalho de transformação, é constantemente ajudado pelas forças naturais” (MARX, 1980, p. 50). Portanto, trabalho e natureza são as fontes da vida, da riqueza material e de todos os valores de uso. Tendo a relação metabólica entre a humanidade e natureza como pressuposto crítico, não se pode pesquisar a temática “criança e natureza” sem considerar as condições de existência da maioria das pessoas na complexidade do modo de produção em que vivemos:

[...] o desenvolvimento do modo capitalista de produção e da força produtiva do trabalho, causa e efeito ao mesmo tempo da acumulação, capacita o capitalista a pôr em ação maior quantidade de trabalho com o mesmo dispêndio de capital variável, explorando mais, extensiva ou intensivamente, as forças de trabalho individuais. Vimos também que ele compra mais força de trabalho com o mesmo capital, ao substituir progressivamente trabalhadores qualificados por trabalhadores menos hábeis, mão-de-obra amadurecida pela feminina, a adulta pela dos jovens e crianças (MARX, 2011, p. 739).

Para explorar esta visão é preciso, ter em vista a criança no seio da família, da sociedade, da propriedade privada, do Estado, do modo de produção capitalista e da divisão internacional do trabalho. Este é o contexto das crianças, portanto, a construção de conhecimento em torno das temáticas concernentes às infâncias deve considerar o modo de produção atual e seus fundamentos neoliberais, que legitimam a exploração da natureza e do trabalho humano.

Sob a lógica do capital, as classes sociais são “grupos de indivíduos que se particularizam nas sociedades que conhecem a propriedade privada pelo lugar que ocupam na estrutura produtiva” (LESSA, 2012, p. 10). O Estado se constitui como “instrumento especial de repressão da classe dominante contra os trabalhadores” e a família monogâmica, por sua vez, como “expressão da propriedade privada, a forma patriarcal de organização familiar” (LESSA, 2012, p. 10), etc. Tais características mudam de roupagem ao longo do processo histórico, mas não perdem suas funções organizadoras das estruturas sociais.

Tal como foi o desenvolvimento do intercâmbio material dos humanos com a natureza (o trabalho) que propiciou a gênese e o desenvolvimento da exploração do homem

pelo homem, do Estado e da família monogâmica, também foi o desenvolvimento do trabalho trazido pela Revolução Industrial que, ao colocar a humanidade em uma situação objetiva de abundância, converteu nos principais obstáculos históricos ao pleno desenvolvimento humano o mesmo Estado, as mesmas classes sociais, a mesma propriedade privada e o mesmo patriarcalismo (LESSA, 2012, p. 10).

O autor afirma que “as formas de família foram determinadas pelo modo como a sociedade se organiza para retirar da natureza o que lhe é imprescindível” (LESSA, 2012, p. 11), tais argumentos mostram que a condição da criança, a organização familiar e a totalidade social são construções sociais históricas e não naturais. A Educação é parte deste contexto, porque está diretamente associada à cultura, à sociabilidade, ao mundo do trabalho e ao modo de produção. Os conceitos de criança, natureza, infância e Educação, a partir da teoria crítica, coexistem num complexo conceitual que entende o “trabalho” como categoria que integra a relação metabólica do ser humano com a natureza com o todo da sociedade capitalista. “Para a filosofia da *praxis*, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1978, p. 70). Assim, a construção do conhecimento é também um campo material da luta de classes, a filosofia, a ciência e as ideologias, apesar de distintos gêneros de discursos, se fazem não apenas no campo teórico, mas em diálogo também com o mundo da vida, com o cotidiano, o senso comum.

[...] as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN, 2006, p. 29).

Gramsci (1978) ressalta a “afirmação de Marx sobre a ‘solidez das crenças populares’ como elemento necessário de uma determinada situação. Êle diz mais ou menos isto: ‘quando esta maneira de conceber tiver força das crenças populares’, etc.” (p. 63), e sobre a “persuasão popular”, assim, afirma que estas reflexões conduzem ao conceito de “bloco histórico” em que “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma” (p. 63). No entanto, segundo o autor, a separação entre forma e conteúdo é unicamente didática, pois “as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1978, p. 63).

Para compreender o papel social das instituições nesse contexto complexo, é preciso considerar que as esferas sociais, públicas e privadas, se interpenetram. A noção gramsciana de

Estado Integral ou Estado Ampliado permite enxergar as relações, os projetos em disputa, os intelectuais e também “verificar quais eram as forças sociais em confronto por eles “personificadas”, sempre em perspectiva histórica” (MENDONÇA, 2014, p. 39). Assim, cumpre ressaltar que, aqui nesta tese, a noção de Estado Integral ou Estado Ampliado é um critério de análise, pois o olhar investigativo atento à relação público-privada, permite enxergar as correlações de forças sociais presentes nos discursos. Portanto, as expressões “sociedade civil” e “sociedade política” ou Estado, não são utilizadas aqui como esferas separadas, mas como espaços de luta por hegemonia, pelos quais as forças e interesses econômicos disputam.

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social [...]; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”. (GRAMSCI, 2001, p. 20 e 21).

Portanto, cumpre abordar as determinações estruturais que configuram as relações e as condições em que se situam reciprocamente os sujeitos, sendo apenas possível falar de atores coletivos por meio da ação coletiva (MENDONÇA, 2014), o que implica investigar o papel dos sujeitos no corpo social, no contexto da luta de classes. Segundo Mendonça (2018), “a noção de sociedade civil implica o conjunto dos organismos chamados ‘privados’ ou ‘aparelhos privados de hegemonia (APHs)’, implicando a adesão voluntária de seus integrantes” (p. 10). A autora afirma que Gramsci aponta exemplos de APHs, quais sejam: “igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos e imprensa, encarregados de organizar as vontades coletivas, quer dos grupos dominantes, quer dos subalternos” (MENDONÇA, 2018, p. 10), tais exemplos oferecem ideias sobre as estratégias usadas pelos APHs para criação da conformação social e organização das vontades das massas.

Segundo Casimiro (2016) há uma apropriação das funções estatais e dos recursos públicos por parte de interesses privados de grandes conglomerados empresariais da classe dominante, que constroem e difundem discursos por meio de “organizações não-governamentais (ONGs) e das chamadas fundações e associações sem fins lucrativos (Fasfil)” (CASIMIRO, 2016, p. 127). Desta forma, os interesses privados constroem argumentos de fácil aceitação, penetram a opinião pública, ocupam espaços democráticos de tomada de decisão e, “na interação entre estruturas estatais e intelectuais coletivos privados no processo de formação

de políticas públicas” (CASIMIRO, 2016, p. 127), instrumentalizam os direitos e serviços sociais para atender às demandas do capital.

É da correlação de forças estabelecidas entre esses atores coletivos e os respectivos aparelhos privados de hegemonia por eles representados que se pode partir para o estudo minucioso não apenas de suas ações coletivas, mas também de suas campanhas, propagandas ideológicas e modalidades de correlação com o Estado restrito, uma vez que a emergência dessas associações pode influir tanto sobre o contexto econômico, quanto na regulação do conflito social e, especialmente, na implementação de certas políticas públicas [...] (MENDONÇA, 2014, p. 40).

Casimiro (2016) define como se dá a produção de discursos, conteúdos e ideologias no âmbito dos APHs e dos grupos das classes dominantes que exercem função organizativa: “a organização burguesa além de congregar os interesses do grande capital, incorpora entidades de representação das classes trabalhadoras, como forma de captura e ressignificação de suas bandeiras de luta, propondo um discurso universalizante” (CASIMIRO, 2016, p. 222).

Produções discursivas são facilmente apropriadas por aparelhos privados de hegemonia, servem de “trincheira” do capitalismo e do neoliberalismo, ou seja, alguns grupos, para efetivar o seu “processo de dominação, enquanto forma de gestão do capital” (CASIMIRO, 2016, p. 35) precisam conciliar os interesses das diferentes frações das classes dominantes. Para tanto, agregam desde o “proprietário de pequenas fábricas ou empreendimentos comerciais até os grandes conglomerados financeiros e industriais” (p. 35). Esta configuração precisa de seus “intelectuais coletivos”, os quais compatibilizam os distintos interesses, organizam estratégias, formulam diretrizes a partir de um programa político-ideológico. Segundo Gramsci:

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Os aparelhos privados de hegemonia “realizam essa função, tanto enquanto *córtex-político* – de atuação conjuntural, tático-operacional – quanto funcionando como um Estado-maior, ou seja, um partido político (no sentido lato, na formulação de Gramsci)” (CASIMIRO, 2016, p. 35, grifo do autor), capaz de elaborar projetos políticos e operacionalizar estratégias de organização da sociedade de caráter estrutural. Segundo Bakhtin (2006) a “psicologia do corpo social” não é algo interior nos indivíduos, ao contrário: é “exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal” (p. 41). O autor afirma que os contatos verbais entre os indivíduos, suas formas e os meios de comunicação verbal no trabalho, na vida política, na criação ideológica, são derivados das relações de produção e da

estrutura sócio-política. “Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala” (BAKHTIN, 2006, p. 41).

As tensões entre as concepções revelam uma disputa pela hegemonia no campo acadêmico, nas políticas públicas e, sobretudo, na vida cotidiana, na formação da sociabilidade, da cultura e do conhecimento. Historicamente é possível perceber movimentos que mantêm e perpetuam a lógica capitalista e outros transformadores, que atribuem sentido crítico à relação com a natureza. O discernimento entre estas tendências não se resume a antagonismos, no terreno das ideologias, em ligação com as estruturas sociais, é preciso enxergar as palavras e argumentos no contexto da atuação dos APHs e seu alcance no campo da produção de conhecimentos que cria terrenos ideológicos, por meio dos quais influenciam as mentalidades, as sociabilidades e o universo histórico e social da produção de conhecimento.

Para tanto, é indispensável observar as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível)
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico)
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura) (BAKHTIN, 2006, p. 43, grifos do autor).

A produção da sociabilidade, da cultura e do conhecimento está carregada de valores sociais. A cidade, a escola e o lar são espaços de vivências destes valores, portanto, os costumes, os gestos, os hábitos e as relações são elementos constituidores do exercício da sociabilidade, que é vivida no cotidiano, no imediato, nas esferas subjetivas, individuais e coletivas, mas se organiza de acordo com as classes sociais e com os valores produzidos social e historicamente. Segundo Bakhtin (2006) a comunicação da vida cotidiana é uma parte rica e importante da comunicação ideológica e não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular. “Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas” (BAKHTIN, 2006, p.35).

Sob o capitalismo, as crianças também sofrem os efeitos do mercado e da coisificação das relações, de forma que, sob esse sistema objetificador e mercantilizador, categorias como classe, gênero, raça e idade são classificadoras e organizadoras do lugar dos sujeitos em relação ao modo e aos meios de produção e, por isso, estas categorias são indispensáveis aos discursos acerca das infâncias. Além disso, as crianças em sociedades capitalistas perdem espaços cotidianos de brincadeira e interação, vivem segregadas social e culturalmente, imersas em desigualdades sociais, preconceitos e opressões. Portanto, a temática *Criança e Natureza* no Brasil não pode se isolar da discussão política e econômica.

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o único determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário (ENGELS, 1978).

As estruturas sociais, como as instituições e as organizações, abrigam o conjunto contraditório das superestruturas, ou seja, o campo da cultura e da construção do conhecimento, que, diverso e conflituoso, preenche e dá forma à expressão das disputas econômicas, políticas e simbólicas, cenário da luta de classes, reflexo das relações de produção (GRAMSCI, 1999). Tais conflitos refletidos no campo da produção do conhecimento e da sociabilidade são muito mais complexos do que a dualidade antagônica das forças sociais. Cumpre ressaltar que não necessariamente a ideologia é algo negativo ou falso, ela é, na verdade, um discurso popular que penetra a vida cotidiana, porém, a partir da intencionalidade da ação, é possível identificar que ela está ligada à base material do referido pensamento, ou seja, à classe social de onde o discurso foi produzido.

No exercício da hegemonia, as classes dirigentes, influentes e ocupantes do aparelho estatal, dinamizam uma multiplicidade de mecanismos de dominação (coerção, força) e de direção (convencimento, consenso), de modo a tornar universais os seus interesses particulares. Assim, a forma e o conteúdo assumidos pela educação a cargo do Estado estrito senso seguem, predominantemente, a direção intelectual, moral e prática apontada pelas forças políticas hegemônicas (CÊA, 2015, p. 36).

O pressuposto do conflito de classes na construção das políticas públicas em Educação no Brasil é um critério de análise construído a partir de pesquisas (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; LAMARE, 2016; CASIMIRO, 2016; MOTTA, 2016; MOTTA; ARGOLO, 2016; PAIXÃO, 2016; NASCIMENTO, 2013; SILVEIRA, 2012; MARTINS, 2007; ARCE, 2001; VIEIRA, 2019) identificadas no levantamento bibliográfico no capítulo anterior. De acordo com estas pesquisas, a classe dominante no Brasil, em consonância com organizações internacionais, vem conquistando hegemonia através do aparelhamento e da instrumentalização das políticas públicas brasileiras, difundindo uma concepção neoliberal de Educação que invisibiliza os conflitos sociais e que visa preparar para o mercado desde a tenra idade.

Em termos das implicações políticas para a Educação Ambiental, adotar a perspectiva dialética significa reconhecer os sujeitos do processo educativo, ou seja, entender que os atores capazes de transformação social se definem vinculados ao modo de produção, à vida cotidiana particular e coletiva, ao Estado, e que estes devem participar com suas especificidades no trabalho pedagógico dialógico e comunicativo (LOUREIRO, 2005, p. 1487).

Portanto, a análise dialética dos aspectos da universalidade e da singularidade permite o diálogo entre estrutura e sujeito, de forma que a relação dos sujeitos com a natureza, diante do modo de produção e das condições históricas e sociais, formam um todo que permeia as subjetividades e, portanto, a sociabilidade e a cultura. Neste sentido, os sujeitos e espaços educativos são compreendidos em suas relações, os conceitos e enunciados são vistos em suas dinâmicas sociais, de forma a ultrapassar entendimentos antagônicos e fatalistas das questões sobre a Educação, e a criança e natureza.

Os discursos que dão ênfase em determinados aspectos do tema, mas silenciam e invisibilizam outros fatores fundamentais para a compreensão da questão, são vistos aqui como estratégia discursiva para promover a despolitização dos significados dinâmicos dos conceitos. Nem sempre tais ações discursivas são intencionais e, por isso, não seria correto afirmar tal característica sempre como uma estratégia, ou seja, uma ação proposital de ludibriação do leitor para atingir determinados fins. Contudo, ainda que não haja tal intencionalidade alienadora, ao silenciar temas fundamentais, o discurso acaba por operar um processo ideológico de camuflagem discursiva (SIQUEIRA, 2011).

[...] nenhuma ciência ou nenhum conhecimento produzido pode afirmar-se na dicotomização e exacerbação entre estrutura e sujeito. O acento da estrutura acaba por gerar um sujeito assujeitado, adere à realidade e incapaz de promover qualquer ação social. Todavia, a ênfase no indivíduo pode também produzir uma falsa imagem do homem como um ser capaz, através do seu próprio esforço, de autodeterminar-se. Tanto um posicionamento quanto o outro negam a historicidade e produzem uma imagem de que o conhecimento produzido deve ser aquele que serve para afirmar a sociedade ou o indivíduo (SIQUEIRA, 2011, p. 138).

Pacífico (2012) aponta a homogenia como estratégia de anulação superficial dos conflitos, geralmente operada pelo Estado liberal, que busca um ajustamento social das contradições (PACÍFICO, 2012) e a invisibilização da luta de classes. Exemplos disso são “os pares dialéticos igualdade/desigualdade e diferença/homogeneização” (LOUREIRO, 2019, p. 108) que, diante da mentalidade liberal, assumem significados individualistas, descolados da sociedade, pois tomam as desigualdades como algo natural que deriva das diferenças humanas e não das condições materiais e históricas a partir das quais a sociedade foi dividida.

A despolitização destes conceitos, através das ideias de liberdade de escolhas e igualdade de oportunidades, substitui a noção de igualdade de direitos, assim, naturaliza a

pobreza e invisibiliza a luta de classes, ou seja, as bases materiais, simbólicas e psíquicas das desigualdades sociais. Portanto, não pode haver equidade onde se afirma a igualdade sem considerar a desigualdade, assim, opera-se a naturalização da criança e da infância quando não se considera a questão de classe social, ou seja, os aspectos históricos e políticos que caracterizam as desigualdades entre crianças e adultos e também entre as crianças de diferentes classes sociais, regiões, países, gênero e raça.

Junto a isso, transforma a desigualdade e a diferença em conceitos sinônimos. Isso é um problema, um equívoco, uma vez que o par igualdade/desigualdade se refere à produção da riqueza material e seu uso social, enquanto o par diferença/homogeneização remete ao modo como nos singularizamos na vida social. Assim, a igualdade é condição para a plena manifestação das diferenças. Para o pensamento crítico, a igualdade é fértil pela diversidade cultural que faz brotar. Na desigualdade, a diversidade fica obliterada pelas formas de subalternização e submissão aos interesses econômicos de mercado (LOUREIRO, 2019, p. 108).

O processo de desenvolvimento é tratado atualmente a partir de abordagens que enfatizam o aspecto “biopsicossocial” e a ideia de “desenvolvimento integral”. Tais perspectivas sugerem ultrapassar a naturalização de abordagens biologizantes dos processos de desenvolvimento das crianças, contudo, nem sempre tratam sobre as causas da desigualdade socioambiental que, de fato, prejudicam o desenvolvimento humano.

São muitos os fatores que constituem o assunto, assim, enfatizando um aspecto é possível invisibilizar outros e instrumentalizar concepções para construir ideologias que servem aos interesses do capital. Estes discursos possibilitam criar ideias de fácil aceitação, por isso, é preciso conhecer a intencionalidade e os efeitos dos discursos a partir do que é silenciado e da identificação do posicionamento político do que é comunicado.

Os discursos invisibilizadores nomeiam identidades sem indicar suas contradições, deslocando as temáticas acerca da criança e da infância do campo da vida objetiva e subordinando as subjetividades aos interesses da classe dominante, disseminando ideias e concepções conceituais que possibilitam a instrumentalização da Educação para formação de mão de obra obediente e dócil, submetida à disciplina, ao controle, à adaptação, à instrumentalidade e ao utilitarismo (SIQUEIRA, 2011). No entanto, o aspecto biológico está contido no social, que está no econômico e no político, assim, a perspectiva crítica pode enxergar as questões biológicas, subjetivas e individuais, sem perder a dimensão da totalidade, a partir de determinações históricas, das bases sociais reais.

As discussões acerca do Estado e da esfera pública também são instrumentalizadas pelos discursos alinhados à classe dominante, de forma que expressões como “autonomia”, “autogoverno”, “autorregulação”, “criatividade”, “realização individual”, “eficiência” e

“reconhecimento dos méritos individuais”, são utilizadas para retirar o foco do papel do Estado (que é constituído pela sociedade política e a sociedade civil) e atribuir falsas críticas, idealizadas, fragmentadas e individualistas, com ênfase na burocracia estatal e num anti-estatismo moralista. Ao invisibilizar o papel organizador que o Estado exerce na sociedade e o papel do setor privado dentro da máquina estatal, o discurso neoliberal dá destaque a uma crítica ao “estatismo”, argumentando que o mercado e a meritocracia são métodos de gestão mais eficientes e criativos. Tal discurso é utilizado como estratégia dos setores privados para criar uma mentalidade que legitima a apropriação do poder, dos recursos públicos (LEHER, 2003) e da construção das sociabilidades pela razão empresarial e pela lógica da mercadoria.

As temáticas concernentes aos conceitos de criança, infância, natureza e Educação, dizem respeito à vida e esta, em condições saudáveis, é aquilo que não é (e não pode ser) mercadoria. Os comuns são os recursos e meios necessários à produção e à reprodução da vida: “terra, água, os comuns do ar, comuns digitais, comuns de serviço; nossos direitos conquistados (por exemplo, pensões de seguridade social) [...], assim como as línguas, as bibliotecas e as produções coletivas das culturas do passado” (FEDERICI, 2019, p. 305). Federici (2019) ao contextualizar historicamente o conceito de comuns, confronta o capitalismo com o entendimento crítico do que seja a vida e a natureza.

Ao menos desde que os zapapatistas, em 31 de dezembro de 1993, tomaram o *zócalo* [praça central] de San Cristóbal de las Casas, em Chiapas, para protestar contra a legislação que dissolvia as terras *ejidales* do México, o conceito de “comuns” ganhou popularidade entre a esquerda radical, tanto internacionalmente quanto nos Estados Unidos, e apareceu como ponto de convergência entre anarquistas, marxistas/socialistas, ecologistas e ecofeministas.

Há razões importantes para que essa ideia aparentemente arcaica tenha vindo para o centro da discussão dos movimentos sociais contemporâneos. Duas se destacam em particular. De um lado, houve uma derrocada do modelo estatista de revolução, que por décadas solapou os esforços dos movimentos radicais para construir uma alternativa ao capitalismo. De outro, a tentativa neoliberal de subordinar todas as formas de vida e conhecimento à lógica do mercado aumentou nossa consciência do perigo de viver em um mundo onde já não temos acesso a mares, árvores, animais e seres como nós, a não ser pela lógica do dinheiro. Os “novos cercamentos” também deram visibilidade a um mundo de propriedades comunais e relações que muitos acreditavam estar extintas – ou não haviam valorizado até elas serem ameaçadas pela privatização (FEDERICI, 2019, p. 304 e 305, grifos da autora).

No campo dos discursos, a ausência da contextualização e da historicidade, são indicadores de homogeneização e dominação subjetiva, o que, no campo do conhecimento, gera ideologias alienadoras e fazeres educativos contraditórios (PACÍFICO, 2012). Benjamin (1987), situado em seu tempo, expressa a ligação da pobreza da experiência com a base material e social do contexto histórico.

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso

não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os batentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência moral dos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1987, p. 114 e 115).

Os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2016, 2006), podem ser primários (simples), aqueles que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, ou secundários (complexos), como romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, ficcional, sociopolítico, etc., ou seja, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Esta análise, considera a relação entre gêneros primários e secundários, o processo de formação histórica destes e a reciprocidade entre linguagem, ideologia, visão de mundo e projeto de sociedade. “O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2016, p. 17). Segundo Bakhtin (2006) “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (p. 96, grifos do autor), ou seja, a língua existe em estruturas concretas de enunciação, como um signo vivo, flexível e variável, portanto, não se separa do seu conteúdo ideológico.

Segundo o autor, “A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato [...] Todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso” (BAKHTIN, 2006, p. 97), ou seja, uma abstração pode ser útil e construtiva se for feita por meio de uma reflexão consciente e transparente, mas induz ao erro quando aliena a linguagem de seu contexto vivo e real.

Freire (1981), nos lembra que “Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando à sua maneira deformada de enfrentá-la” (FREIRE, 1981, p. 10). O autor também afirma a humildade enquanto critério metodológico de investigação, pois diante dela o pesquisador se instrumentaliza para compreender a realidade estudada, insistir na busca de seu desvelamento e perceber os condicionamentos histórico-sociológicos e ideológicos. Para tanto, prossegue, é preciso “assumir uma relação de diálogo

com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata” (FREIRE, 1981, p. 10).

Tendo em vista que a análise dos discursos deve compreender a classe social a partir da qual o texto é proferido, alguns questionamentos devem ser colocados como critérios de análise: qual o significado do PCNIA diante da sociedade, do processo de produção, das condições materiais da vida social, da dinâmica da sociedade brasileira? Qual o posicionamento social e político da construção dos conteúdos e conhecimentos em torno da temática? Atuam nos espaços públicos conquistados no processo de democratização (conselhos, encontros, comitês, fóruns, agendas, polos, núcleos)? Como desenvolvem capacidades de interferência nas políticas?

O enfrentamento crítico dos problemas socioambientais é indissociável da política, mas também precisa permear o cotidiano, a produção social dos conhecimentos, o exercício democrático. Portanto, em uma sociedade desigual como a brasileira, submetida e dependente em relação ao poder do Capital, cumpre questionar a ação dos sujeitos circunscrita no modelo econômico predatório. A Educação não tem como fazer esse enfrentamento por si só, mas é espaço de construção de sociabilidade, integra estruturas e superestruturas, por isso é um importante espaço histórico de disputa, frente à opressão.

2.2 O INSTITUTO ALANA

Os anos oitenta marcaram a redemocratização do Brasil, ao passo que os anos noventa foram marcados pela regulamentação de assuntos previstos na Constituição Federal de 1988, como educação, direitos das crianças e meio ambiente (NASCIMENTO, 2013). A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, inaugura a década de noventa. Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Infantil e, dois anos depois, a LDB nº 9.394/96 que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. No final desta década, em 1999, é publicada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795.

De acordo com os estudos sobre a burguesia brasileira e seus arranjos de participação em políticas sociais, educacionais e ambientais (VIEIRA, 2019; MARTINS; KRAWCZYK, 2018; MOTTA, 2016; MOTTA; ARGOLO, 2016; CASIMIRO, 2016; LAMARE, 2016; MARTINS, 2007; BOITO JR., 2007), é neste período também que a ideia de filantropia empresarial se transformava aos poucos em “investimento social privado”, conceito criado em

1995, juntamente com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Assim, a burguesia, por meio do empresariado, se organizava para criar estratégias de conquista de poder dentro do Estado e da sociedade.

A história do Instituto Alana começa em 1994, no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo, a partir da criação de um centro de formação de lideranças locais com uma creche “que depois viria a ser conveniada da Prefeitura de São Paulo – e com atividades de contraturno para crianças mais velhas. Esse trabalho culminou na criação oficial do Instituto Alana, em 2002” (INSTITUTO ALANAc).

Atualmente, a instituição é estruturada em três frentes: Instituto Alana, AlanaLab e Alana Foundation, se apresenta como “uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver” (INSTITUTO ALANAc). A instituição desenvolve seus programas próprios - *Criança e Consumo; Criativos da Escola – design for change; Prioridade Absoluta; Video Camp; Território do Brincar; Espaço Alana; Criança e Natureza; Lunetas* (INSTITUTO ALANAd) - e com parceiros, “que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância” (INSTITUTO ALANAd). Também participam da estrutura do Instituto Alana:

O *AlanaLab* é o núcleo de negócios do Alana, que busca transformação social por meio do investimento em empresas e iniciativas de comunicação de impacto. Criado em 2014, participa na gestão das empresas da organização, das quais também é sócio como a produtora Maria Farinha Filmes, a distribuidora cultural Flow e a produtora de realidade estendida Junglebee. Fundada em 2012, nos Estados Unidos, a Alana Foundation é uma organização filantrópica familiar que atua nos setores de meio ambiente, educação inclusiva e pesquisas na área de saúde por meio de parcerias e investimento. A organização também se articula com redes relacionadas a estes temas e movimentos globais (INSTITUTO ALANAd).

Valente (2015) afirma que a instituição sempre recebeu doações de pessoas físicas, de pequenos, médios e grandes investidores como a própria presidente do Alana, Ana Lúcia Villela e seu irmão Alfredo Villela. Além disso, segundo a autora, em alguns projetos há aporte da Lei Rouanet (atualmente rebatizada de Lei de Incentivo à Cultura) e de parcerias com pequenas e grandes empresas. Em 2013 o Instituto Alana passou a ser “financiado por um fundo patrimonial criado e mantido pelos irmãos fundadores Ana Lúcia e Alfredo Vilela” (VALENTE, 2015, p. 119). Graças a esta mudança na forma de financiamento, o Instituto Alana foi ampliado, tanto no espaço físico, quanto no número e na dimensão de projetos e bem como no quadro de funcionários e no escopo de atuação.

Como foi visto, o contexto da produção de discursos, em torno da relação da criança com a natureza, traz o dado histórico de que o Instituto Alana foi criado pelos herdeiros do

banco Itaú, que é constituído por famílias que integram alguns dos atores mais ricos e poderosos do país (HERZOG; VIEIRA, 2015). A herdeira Ana Lúcia Villela e o irmão, a fim de garantir a longevidade do Instituto e parar de fazerem aportes esporádicos, investiram trezentos milhões de reais na formação de um fundo patrimonial que rende cerca de quinze milhões por ano.

O grande capital financeiro no Brasil é diversificado quanto à origem do capital, ao tipo de inserção no mercado brasileiro e à área de atuação. Temos, acima de tudo, os grandes bancos comerciais – nacionais e estrangeiros – que possuem rede de agências no Brasil – Bradesco, Itaú, Unibanco, Santander, HSBC e outros. [...] As demais empresas e instituições que integram o capital financeiro são os bancos estrangeiros comerciais e de investimentos que, sem terem rede de agências no Brasil, possuem investimentos de curto e de longo prazo no país e os fundos e investimento e os fundos de pensão nacionais e estrangeiros. No Brasil e em outros países dependentes, esse capital financeiro funciona, em grande medida, como capital usurário e predador – o capital dinheiro portador de juro que se valoriza, a taxas muito elevadas, sem financiar a produção capitalista (posse dos títulos da dívida pública, fornecimento de empréstimo ao consumidor a taxas que chegam a 8% ao mês, empréstimo consignado, a taxas ditas “populares”, dirigidos a assalariados e aposentados de baixa renda etc.) (BOITO JR., 2007, p. 62 e 63).

Vieira (2019) mostra que frações do capital financeiro, como a “holding Itaú Unibanco, possuem vasta experiência na sistematização de ações sobre a escola pública, aglutinando em torno do seu eixo um conjunto de frações aliadas e assimilando frações subalternas para travestir seu projeto em interesse de toda a sociedade” (VIEIRA, 2019, p. 268). A autora mostra que isso é feito através de propostas de “expansão do tempo a baixo custo” (VIEIRA, 2019, p. 266), como exemplo ela aponta o programa Novo Mais Educação que “foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, em consonância com as orientações impressas no Relatório da Fundação Itaú Social / Banco Mundial” (p. 265). Vieira (2019) explica que

Os Aparelhos Privados de Hegemonia da holding Itaú Unibanco permaneceram no bloco que define a política de educação de ampliação do tempo escolar, dirigindo uma das mais importantes frentes na sociedade civil voltadas para este campo, o *Centro de Referência em Educação Integral*. O Centro de Referência em Educação Integral se propõe a pesquisar e sistematizar “caminhos possíveis” para a educação integral no país; é gerido pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro, pela Faculdade 267 Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o *Cenpec* – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o *Instituto Alana*, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS) (VIEIRA, 2019, p. 266 e 267, grifos nossos).

Dessa forma, segundo a autora, há mais de 40 anos, frações da classe dominante vêm “construindo um conjunto de estratégia para tornar hegemônica sua visão de mundo, conformar um novo tipo de trabalhador e educar a sociedade para um novo modelo de Estado” (VIEIRA, 2019, p. 268). Este dado aponta uma contradição fundamental que exige um olhar da economia

política, porque os universos dos direitos da criança e da preservação do meio ambiente são incompatíveis com a financeirização da economia.

Segundo Boito Jr. (2007), as forças sociais do grande capital financeiro nacional e internacional representam a fração burguesa hegemônica do neoliberalismo, “porque todos os aspectos da política neoliberal – o desmonte do direito do trabalho e social, a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira – atendem integralmente aos interesses dessa fração da burguesia” (BOITO JR., 2007, 63 e 64).

De acordo com o Estatuto Social (INSTITUTO ALANA, 2018) do Instituto Alana (APÊNDICE F), trata-se uma associação privada, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, aberta em 13 de junho de 2002, com sede na cidade de São Paulo e filial no Rio de Janeiro, se constitui por associados distribuídos nas categorias: fundador, benemérito, efetivo, colaborador e honorário. Sua principal atividade econômica, descrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) da Receita Federal, é “Atividades de associações de defesa de direitos sociais” e como atividades secundárias: “organizações associativas ligadas à cultura e à arte”, “atividades associativas não especificadas anteriormente”, “Educação infantil – creche” e “Ensino de música”.

O *site* da instituição define o público-alvo das ações empreendidas: “crianças que vivem nos diferentes contextos urbanos. [...] traçamos estratégias e ações que envolvem toda a sociedade, especialmente famílias, educadores, profissionais de saúde, planejadores urbanos, ambientalistas e representantes do poder público” (INSTITUTO ALANAb). Segundo o *site* do Instituto Alana, na sessão “saiba mais” estes cargos são ocupados da seguinte forma: Ana Lucia de Mattos Barretto Villela é presidente; Alfredo Egydio Arruda Villela Filho e Marcos Nisti são vice-presidentes, este último é marido de Ana Lucia de Mattos Barretto Villela e de acordo com o *site*, Chief Executive Officer (CEO) da instituição; Lilian Okada é diretora Gestão de Pessoas e Recursos, o conselho consultivo é constituído por: Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto), Claudia Leme Ferreira Davis, Jordana Berg, Maria Lúcia Zoega de Souza e Paulo Velasco. O conselho fiscal é composto por: Eduardo Marchetti Rios, Henri Penchas e Richard Lyon Thorp Bilton. Carolina Pasquali e Isabella Henriques são diretoras-executivas; Daniel Costa é tesoureiro; Flávia Doria é CEO do AlanaLab e Marcelo Furtado é diretor-executivo do Alana Foundation. O Estatuto Social, ao apresentar os objetivos e finalidades, afirma:

[...] fomento e promoção da assistência social, educação, cultura, esporte, a proteção e o amparo da população em geral, visando a valorização do Homem e a melhoria da sua qualidade de vida, conscientizando-o para que atue em favor de seu desenvolvimento, do desenvolvimento de sua família e da comunidade em geral, sem distinção de raça, cor, político partidária ou credo religioso. Tem por finalidade também desenvolver atividades e projetos em prol do desenvolvimento das

capacidades plenas e da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, em consonância à sua missão de “HONRAR A CRIANÇA” (INSTITUTO ALANA, 2018, p. 01).

É possível observar a amplitude dos temas e áreas que abrangem os objetivos previstos no Estatuto: assistência social, educação, esporte, cultura (artigo 2º), meio ambiente (artigo 2º, §1º, item d), cidadania (artigo 2º, §1º, item f). No entanto, o documento não esclarece a definição de expressões como: “população em geral”, “Homem”, “qualidade de vida”, “conscientização”, “desenvolvimento”, “capacidades plenas”, “honrar a criança” (artigo 2º), “população carente” (artigo 2º, §1º, item b) e “desenvolvimento sustentável” (artigo 2º, §1º, item d).

Quanto aos meios para alcançar objetivos o documento lista estratégias, como: promover integrações de várias áreas para debates sobre os temas do Instituto Alana; educação, através da pesquisa, apoio à gestão e também diretamente por meio de ensino fundamental, médio e profissionalizante; cultura, cursos, palestras e eventos juntamente com a comunidade; debates, discussões, simpósios, conferências, ações, projetos de assistência social, proteção e amparo da população carente; saúde através da pesquisa, programas nutricionais e educativos, defesa do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, cidadania por meio do voluntariado, prática de esportes; capacitar voluntários e profissionais para o desenvolvimento e proteção das crianças; promover cursos, palestras, congressos e seminários visando aprimoramento de profissionais de qualquer área em todo o Brasil; apoiar pesquisas nacionais e internacionais relacionadas à criança, à cultura e ao ensino, por meio de treinamento técnico, de publicações, edição própria ou de terceiros, de livros, revistas, audiovisuais de natureza técnica, científica, cultural e artística (INSTITUTO ALANA, 2018).

O documento também define estratégias como: parcerias com empresas ou sociedades empresariais do mercado cinematográfico ou videofonográfico que produzam, distribuam ou exibam tais obras; fazer convênios com veículos de mídia para divulgação do objeto social do instituto; estabelecer alianças e acordos com instituições similares, promover e divulgar o trabalho de outras ONGs internacionais com projetos em outros países; celebrar parcerias e acordos com entes públicos e privados; “captar recursos e financiar programas e projetos sociais que atendam aos objetivos institucionais, [...] promover campanhas de arrecadação de fundos para promoção e apoio de suas atividades, inclusive por meio de prestação de serviços” (INSTITUTO ALANA, 2018, p. 02).

O documento prevê: elaborar representações e denúncias aos órgãos oficiais com relação à violação de direitos das crianças e adolescentes; ações judiciais coletivas diversas,

ações civis públicas, especialmente sobre relações de consumo na infância; intervenções judiciais, como o *amicus curiae*, em ações de violações de direitos ou de interesse de crianças e adolescentes; realizar ações governamentais para apoiar políticas públicas e legislativas em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente; “promover o licenciamento de marcas e outros ativos de propriedade intelectual em meio a produtos e serviços próprios ou de terceiros” (INSTITUTO ALANA, 2018, p. 02).

A análise do Estatuto Social (APÊNDICE F) mostrou que o documento dá provimentos a respeito dos conteúdos trabalhados (artigo 2º, artigo 33), da organização, funcionamento (artigos 1º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10 a 44), dos objetivos e estratégias e da produção do Instituto Alana (artigo 2º, artigo 39). Foi possível observar alguns enunciados recorrentes como: debates, simpósios, conferências, cursos, palestras (artigo 2º, §1º, item a, c, k, m), projetos e programas (artigo 2º, §1º, item b, d, r, §2º, parágrafo único do artigo 3º), pesquisa (artigo 2º, §1º, item d, h, i, q), voluntariado (artigo 2º, §1º, item f, n), apoio à gestão (artigo 2º, §1º, item h), capacitação técnica e profissional (artigo 2º, §1º, item j, k, q), mídia (artigo 2º, §1º, item l), convênios, alianças, acordos, parcerias (artigo 2º, §1º, item l, o, p, q, artigo 2º §2º e §5º, parágrafo único do artigo 3º, artigo 5º alíneas *a* e *b*, artigo 14 alínea *e*, artigo 20 alínea *c*), ONGs internacionais (artigo 2º, §1º, item o), poder público (artigo 2º, §1º, item p, w, §2º, artigo 3º, parágrafo único do artigo 3º), publicações (artigo 2º, §1º, item q), recursos, financiamento, doações, contribuições financeiras, fundo patrimonial, patrimônio (artigo 2º, §1º, item r, s, parágrafo único do artigo 3º, artigo 5º alíneas *a* e *b*, artigo 8º alíneas *d*, parágrafo único do artigo 10 alínea *a*, artigo 14 alínea *d* e *f*, artigo 20 alíneas *b*, *j* e *k*, artigo 22 alíneas *d*, *e*, *f*, *g* e parágrafo único, artigo 24, artigo 27, artigo 35, artigos 36 a 41, parágrafo único do artigo 43), representações, denúncias, intervenções e ações judiciais (artigo 2º, §1º, item t, u, v), propriedade *intelectual* (artigo 2º, §1º, item w) e proibição da obtenção de vantagens pelos dirigentes (artigo 2º §4º, artigo 4º, artigo 12 §1º).

O *site* da instituição, na sessão parcerias, apresenta alguns de seus parceiros: Maria Farinha Filmes, Ciranda de Filmes, Território do Brincar, Slowkids e Fundo Zona Leste Sustentável (INSTITUTO ALANAe). Através de uma busca, foi possível identificar outras parcerias no campo da iniciativa privada: Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Instituto Igarapé (IGARAPÉ); Ashoka (ASHOKA); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Nova Escola (ALVES, 2019); Legado das Águas (LEGADO DAS ÁGUAS); Instituto Votorantim (INSTITUTO VOTORANTIM, 2018); é parceiro estratégico de implementação da Cidade Escola Aprendiz

(CIDADE ESCOLA APRENDIZ); Faculdade Sumaré (MARIA, 2016); Tomara Educação e Cultura (TOMARA); Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS); Plataforma de voluntariado Atados (ATADOS); Vox Capital (INSTITUTO ALANA); Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020). Além disso, em 2013 o Instituto Alana integrou o grupo gestor da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) (INSTITUTO ALANA, 2013) através da pedagoga Ana Cláudia Leite e, em 2014, assinou um Termo de Parceria com Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (PRIORIDADE ABSOLUTA, 2014a) e com a OAB do Rio de Janeiro (PRIORIDADE ABSOLUTA, 2014b), em 2015, integrou o Centro de Referências em Educação Integral (INSTITUTO ALANA, 2015).

Também foi possível identificar a parceria do Instituto Alana com organizações públicas e com outras da esfera privada que têm forte inserção no setor público, como a UNDIME. Em 2018 o Instituto Alana integrou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) (BRASIL, 2018); realizou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ministrando o curso “Criativos na Escola” para 455 profissionais (SÃO PAULO, 2018a); no mesmo ano recebeu reconhecimento como entidade detentora de título de utilidade pública (SÃO PAULO, 2018b) conferida pela prefeitura de São Paulo por meio do decreto nº 48.382, de 25 de maio de 2007 (SÃO PAULO, 2007), Renato Godoy, assessor de Relações Governamentais do Instituto Alana, esteve em reunião na Câmara Municipal da Estância Turística de São Roque para viabilizar Lei de Combate à Obesidade Infantil (SÃO ROQUE, 2018). Em 2019 o Instituto Alana lançou uma guia para acampamento com crianças em parceria com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO, 2019); no ano de 2020, o Instituto Alana firmou um Termo de Cooperação Técnica na área da infância com o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP, 2020); desenvolveu projetos com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e com a UNESCO (UNENVIRONMENT, 2020).

Os dados sobre os parceiros foram registrados e organizados no Quadro 8 (APÊNDICE H) e também na figura abaixo (Figura 5):

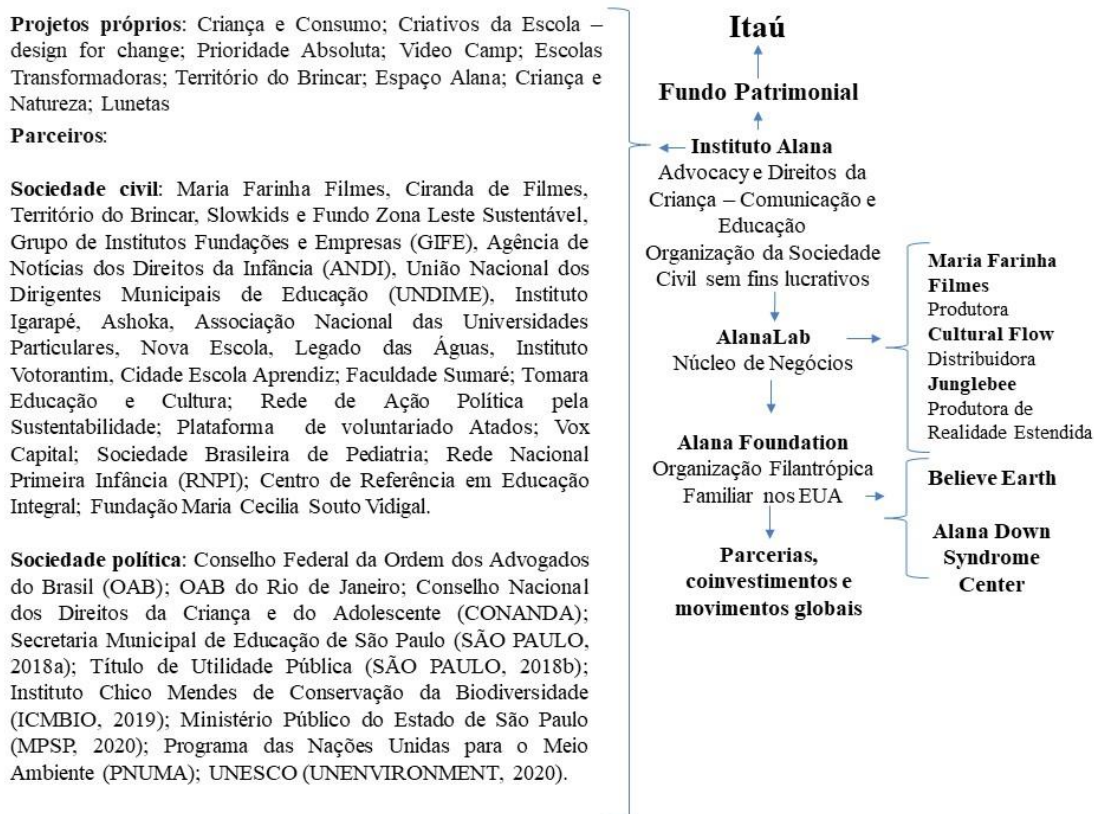


Figura 5 – Registro da estrutura e das parcerias do Instituto Alana

A constatação da complexidade estrutural e social do Instituto Alana, o aporte de recursos, a inserção nas esferas públicas, o conjunto das parcerias, o pertencimento à classe dominante brasileira, bem como o trabalho de produção e difusão de conhecimentos conduziram a presente investigação ao encontro de pesquisas que problematizam Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Segundo Casimiro (2016) e Lamare (2016), o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) atuam como APHs que representam os interesses da classe dominante. Foi possível verificar que o Instituto Alana integra o grupo gestor da RNPI (PRIMEIRA INFÂNCIA, 2019) que, segundo Lamare (2016), articulou a BNCC (BRASIL, 2017), e também integra o Centro de Referência em Educação Integral que, segundo Vieira (2019) também é um APHs:

O Instituto Alana passou a integrar o Centro de Referências em Educação Integral, uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz que, em parceria com outras organizações da sociedade civil, busca pesquisar e sistematizar caminhos possíveis para fortalecer a educação integral como agenda prioritária no país. Com apoio do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), a proposta é contribuir para a formulação, implementação e aprimoramento de políticas públicas de educação integral a partir de ações de mobilização, formação e articulação de agentes estratégicos para o tema (INSTITUTO ALANA, 2015).

No *site* da instituição, o Instituto Alana se declara alinhado aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (INSTITUTO ALANAc), o que é um dado que permite ver sua atuação numa agenda mundial que está presente nos discursos produzidos por esta rede integrada de aparelhos privados de hegemonia da classe dominante. “O Alana amplia sua atuação também para os adolescentes, seguindo a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU – da qual o Brasil é signatário – e estabelece a proteção das pessoas até 18 anos de idade” (INSTITUTO ALANAc). Este contexto possibilita enxergar a instituição dentro de um conjunto de relações sociais mais amplas, de forma que os registros dos títulos e parceiros organizados no Quadro 8 (APÊNDICE H) e dos intelectuais ligados à instituição no Quadro 9 (APÊNDICE I) permitem compreender a inserção da instituição através de suas relações em variados setores da sociedade, públicos e privados, nacionais e internacionais, na produção de conteúdos e discursos, em processos de tomada de decisões, na participação de seus intelectuais em eventos e reuniões, e, sobretudo, na divulgação dos conteúdos e projetos próprios e dos seus parceiros.

A participação do Instituto Alana no GIFE afirma o posicionamento de classe da instituição, pois, segundo Casimiro (2016), trata-se de um aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira que, a partir de uma variedade de organizações que trabalham em torno dos “negócios de impacto social” (GIFEc), atuam na conversão de lutas históricas em “‘nichos de mercado’ que, em muitos casos, acabavam por dismantelar certas conquistas populares e converter essas atividades em formas de obtenção de lucro” (CASIMIRO, 2016, p. 127). Segundo Casimiro (2016) o GIFE tem o propósito de

[...] unificar esforços e estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de ações integradas e comuns entre os grandes grupos empresariais atuantes no país. Dessa forma, sua atuação enquanto intelectual coletivo da classe burguesa articula e congrega as distintas posições e interesses intra-classes, imprimindo uma marca ideológica mais unificada e identificada com os pressupostos neoliberais (CASIMIRO, 2016, p. 135).

Segundo o *site* do grupo, o trabalho se dá a partir da agenda de estratégias que constroem: alinhamento entre o investimento social e as políticas públicas, entre investimento social e o negócio, ampliação da doação no investimento social privado, avaliação, comunicação, fortalecimento das organizações da sociedade civil, governança, transparência e negócios de impacto social (GIFEc). O GIFE é constituído de 141 associados (CASIMIRO, 2016), dentre os quais está o Instituto Alana (GIFeA). Além disso, um dos vice-presidentes e CEO do Instituto Alana Marcos Nisti (INSTITUTO ALANA) é membro do Conselho de Governança do GIFE (GIFeB).

A figura seguinte (Figura 6), elaborada segundo as pesquisas de Martins (2007), Vieira (2019) e Lamare (2016), permite enxergar o Instituto Alana no contexto dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante que, através da construção de conteúdos e da influência em políticas públicas, atuam na Educação pública brasileira promovendo pautas e discursos alinhados com os interesses da classe dominante.

O Banco Itaú/SA foi inaugurado em São Paulo, em [...] 1944. [...] foi inaugurada uma sucursal em Belo Horizonte. [...] Em 1950 [...] fundaram a Duratex. Em 1972, houve a fusão da Deca com a Duratex. [...] em 1974, foi criada a Itaúsa, a holding do grupo. Nesta época, a receita da área financeira representava 85% do grupo. À parte industrial dos negócios, cabia apenas 15% do total. Em 1979, o grupo Itaú criou a Itaútec - hoje Grupo Itaútec Philco. [...] Em 1984, a Itaúsa [...] assumiu o controle da Elekeiroz, [...] fabricante de fertilizantes, [...] Em 1989, o grupo se expandiu para a área eletrônica de consumo. [...] a Itaúsa adquiriu a Philco, a terceira maior empresa dessa área, no país. Em 1994, a Itaútec fundiu-se com a Philco (VIEIRA, 2019, p. 102).

Apoio Institucional: UnescoColetivo Articulador: FLACSO Brasil, Fundação Gol de Letra, Unicef, Fundação Vale, Instituto Península, British Council, Comunidade Educativa CEDAC, Avante Educação e Mobilização Social, Mais Movimento de Ação e Inovação Social, Instituto Rodrigo Mendes Educar para Incluir, Instituto Alana, CENPEC, Cenários Pedagógicos, CIEDS, Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto Natura, Oi Futuro. Parceiros de conteúdo: Criativos da Escola Design for Change, Movimento de Inovação na Educação, Escola Digital, Porvir O futuro se aprende, De Olho nos Planos, Todos pela Educação, Portal Aprendiz, Movimento Down, GGN, Laboratório de Educação, Diversa Educação Inclusiva na prática, Campanha Nacional Direitos à Educação, Edutopia, Teaching Tolerance, Palavra Maestra, Fundação Telefônica Vivo, Mais Movimento de Ação e Inovação Social, Instituto Alana, CENPEC, CIEDS, The conversation, Lunetas. Realização: Cidade Escola Aprendiz (EDUCAÇÃO INTEGRAL).

Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro, pela Faculdade 267 Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS) (VIEIRA, 2019, p. 266 e 267).

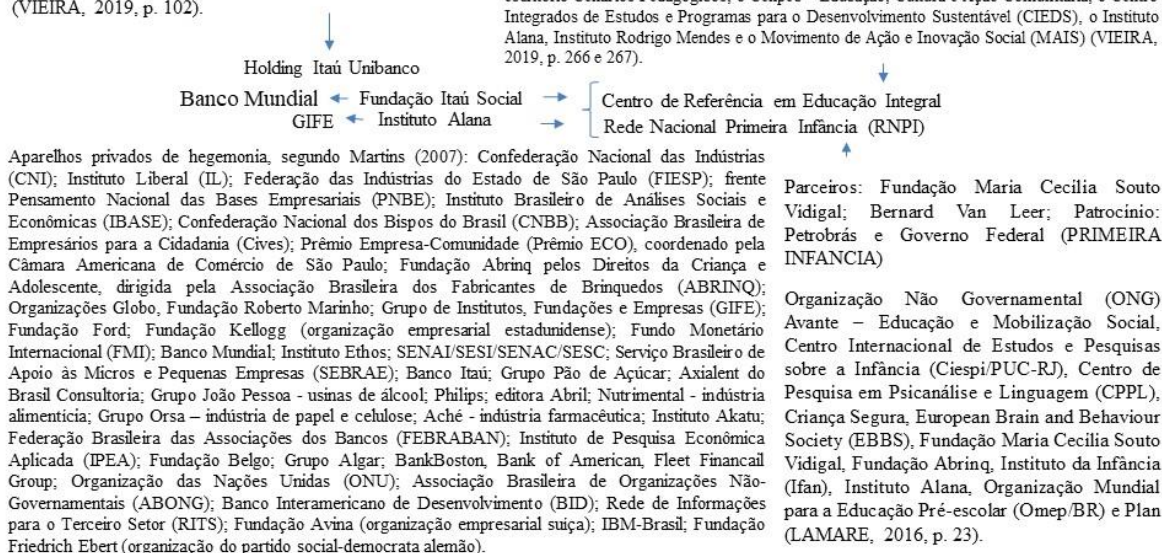


Figura 6 - O Instituto Alana no contexto dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante brasileira

Devido ao espaço, não foi possível incluir na figura todos os parceiros e os grupos integrados pelo Instituto Alana, mas o Quadro 8 (APÊNDICE H) apresenta estas e outras parcerias que revelam a dimensão da organização da classe dominante brasileira a partir de organizações empresariais que atuam na área da Educação e outros direitos sociais. O GIFE é uma destas instituições que exerce um papel organizador da atuação da classe dominante, dando unidade aos discursos e realizando estudos para mensurar os impactos dos negócios sociais por meio da produção e da atuação destas instituições que são parceiras entre si em diversos projetos, promovendo umas as outras, legitimando seus discursos e conquistando espaços no

campo da produção de conhecimentos e na construção de políticas públicas. As instituições que constituem o GIFE mostram a dimensão da força social dos aparelhos privados de hegemonia:

Accenture, Alana, Associação Citi Esperança, Associação UMANE, B3 Social, Banco Bradesco, Banco J.P. Morgan, Bank of America Merrill Lynch, Beneficência Portuguesa de São Paulo, Childhood Brasil, FTD Educação, Fundação Affonso Brandão Hennel (FABH), Fundação Alphaville, Fundação Amazonas Sustentável, Fundação André e Lucia Maggi, Fundação Aperam Acesita, Fundação Arcelor Mittal Brasil, Fundação Arymax, Fundação Avina, Fundação Banco do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Bunge, Fundação Cargill, Fundação Casas Bahia, Fundação CSN, Fundação Demócrito Rocha, Fundação Dom Cabral – FDC, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Espaço ECO, Fundação FEAC, Fundação Fernando Henrique cardoso, Fundação Ford, Fundação Grupo Boticário, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Iochpe, Fundação John Deere, Fundação José Luiz Egydio Setubal, Fundação José Silveira, Fundação Lamb Watches, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Fundação Nestlé Brasil, Fundação Odebrecht, Fundação Otacílio Coser, Fundação Projeto Pescar, Fundação Raízen, Fundação Renova, Fundação Roberto Marinho, Fundação Romi, Fundação Semear, Fundação SM, Fundação Stickel, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Tide Setubal, Fundação Toyota do Brasil, Fundação Vale, Fundação Victor Civita, Fundação Elas, Furnas, Gerdau, Grupo Fleury, Hydro, Insper, Inspirare, Instituto 3M, Instituto ABCD, Instituto ACP, Instituto AEGA, Instituto AIPI, Instituto Alair Martins – IAMAR, Instituto Alcoa, Instituto Algar, Instituto Arapyaú, Instituto Arcor Brasil, Instituto AVON, Instituto Ayrton Senna, Instituto Bancorbrás, Instituto Bauduco, Instituto Beatriz e Lauro Fiuza, Instituto Betty & Jacob lafer, Instituto BRB, Instituto BRF, Instituto C&A, Instituto Cactos, Instituto Camargo Corrêa, Instituto CCR, Instituto Center Norte, Instituto Claro, Instituto Clima e Sociedade, Instituto Coca-Cola Brasil; Instituto Conceição Moura, Instituto Cooperforte, Instituto CPFL, Instituto Criança é Vida, Instituto Cyrela, Instituto de Cidadania Empresarial, Instituto Desiderata, Instituto Diageo, Instituto Ecofuturo, Instituto EDP, Instituto Embraer, Instituto Estre, Instituto Eurofarma, Instituto Galo da Manhã, Instituto General Motors, Instituto GPA, Instituto Grupo BIG, Instituto Grupo Boticário, Instituto Humanize, Instituto Ibirapitanga, Instituto Iguá de Sustentabilidade, Instituto InterCemento, Instituto Invepar, Instituto Itaú Cultural, Instituto Jama, Instituto Jatobás, Instituto JCPM de Compromisso Social, Instituto João e Maria Backheuser, Instituto Julio Simões, Instituto LafargeHolcim, Instituto Lina Galvani, Instituto Lojas Renner, Instituto Natura, Instituto Neoenergia, Instituto Paulo Gontijo, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Península, Instituto Positivo, Instituto Queiroz Jereissati, Instituto República, Instituto Sabin, Instituto Samuel Klein, Instituto SEB de Educação, Instituto Serrapilheira, Instituto Sicoob, Instituto Singularidades, Instituto Souza Cruz, Instituto Stop Hunger, Instituto Unibanco, Instituto Verdescola, Instituto Votorantim, Instituto Yamana, Isa CTEEP, Itaú Social, Itaú Unibanco, Laurdes Foundation, Liga Solidária, Mattos Filho Advogados, Microsoft, Monsanto, Movimento Arredondar, Oi Futuro, Open Society Foundations, Pinheiro Neto Advogados, PWC, Raiadrogasil S.A., Roche, Santander, Serasa Experian; SITAWI Finanças do Bem, Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, TIM Brasil, TV Globo, United Way Brasil (GIFEd).

A pesquisa de Casimiro (2016) oferece o histórico da organização da burguesia brasileira, mais especificamente o conjunto de aparelhos privados de hegemonia de ação política e ideológica de caráter patronal, representantes da classe dominante no período de 1980 a 2014, e destaca as formas com as quais determinadas frações da classe dominante elaboram – a partir de seus intelectuais coletivos – estratégias de ação que reconfiguram a estrutura institucional do Estado, tanto em relações internas, no quadro de dominação, quanto externa,

com as determinações do capitalismo mundializado. Tal articulação caracteriza uma nova forma de atuação política de frações da classe dominante brasileira, o que o autor chama de “nova direita” no Brasil, uma das estratégias desses grupos consiste “na produção do convencimento em torno do empresariamento das funções sociais do Estado por meio da disseminação em sua rede capilarizada de ONGs (Organizações não governamentais) e FASFIL (Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos), que por sua vez envolve uma grande infinidade de empresas de diversos seguimentos” (CASIMIRO, 2016, p. 41).

A classe burguesa organizada teve formação no processo de complexificação e ocidentalização da sociedade civil no Brasil na virada dos anos 80 para os 90, no qual a estratégia dos aparelhos privados de hegemonia foi a captura e a articulação de uma multiplicidade de ONGs (Organizações não governamentais) e FASFIL (Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos), cujos representantes defendem diversos interesses e organicidade de classe, criando um “novo arranjo nos padrões de sociabilidade” (p. 127), através da atuação classista no âmbito das questões sociais, o que já acontecia na época por meio da “filantropia empresarial”, que passou a ser chamada de “responsabilidade social corporativa” e que hoje tomou a forma de “investimento social privado”.

Motta (2016) afirma que das parcerias público-privadas com o setor empresarial no âmbito da educação básica pública se encaminham para a “mercantilização, o interesse imediato de acumular capital por meio dos novos nichos de mercado que se abrem na área, como para mercadorização, no sentido da natureza das relações sociais de produção capitalista, onde tudo se transforma em mercadoria” (p. 302), neste sentido, a lógica de mercado desmantela o caráter público da educação escolar e instrumentaliza o Estado para a “recomposição da superpopulação relativa em dois movimentos: qualificando a força de trabalho em potencial e educando para se adaptar às incertezas do mundo do trabalho mundializado” (MOTTA, 2016, p. 302 e 303).

Casimiro (2016) define essas frações como uma representação política não partidária dos seguimentos da direita liberal conservadora, atualizada, militante e, muitas vezes truculenta na defesa de seus interesses. Tal ação gestada está em curso no Brasil desde o período da redemocratização, por meio de aparelhos da burguesia liberal conservadora, os quais crescentemente integram o Estado. O autor mostra que as ONGs e Fasfil são classificadas como pessoas jurídicas de direito privado pelo Código Civil Brasileiro (Lei n. 10.406/2002), o qual “estabelece que tais entidades são uniões de pessoas para fins econômicos, não existindo direitos e obrigações recíprocas entre seus associados” (p. 27), ele mostra ainda os benefícios que são concedidos às ONGs e Fasfil por meio de títulos como: “Utilidade Pública Federal”

(Lei n. 91/1935; Decreto n. 50.517/196; Decreto n. 3.415/2000) que confere benefícios e vantagens como: “dedutibilidade do imposto de renda; recebimento de subvenções, auxílios e doações; permissão para realização de sorteios [...] Pré-requisito para obter o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS); é um dos pré-requisitos para “isenção” da cota patronal devida ao INSS” (p. 128), dentre outros; “Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS)” que “serve de pré-requisitos para requerer “isenção” da cota patronal devida ao INSS”; “Organização da Sociedade Civil de Interesses Público (OSCIP)”, cujos benefícios são: “Dedutibilidade do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Possibilidade de remuneração de dirigentes sem a perda de benefício social; Celebração de termos de parceria com o Poder Público”; “Organização Social (OS)” que confere as seguintes vantagens: “Habilitação da entidade para celebrar contratos de gestão com a Administração Pública; Facilidade na administração de recursos materiais, financeiros e humanos do Poder Público sem burocracia das normas a ele inerentes” (CASIMIRO, 2016, p. 128).

Por meio destes títulos as ONGs dos grupos empresariais “disputam pelos recursos públicos deslocando o sentido da responsabilidade social do público para o privado e do universalizante para o focado” (CASIMIRO, 2016, p. 127), ao mesmo tempo, os trabalhos desenvolvidos dão “unicidade e/ou organicidade à multiplicidade de frentes no interior da burguesia” (CASIMIRO, 2016, p. 127). Casimiro (2016) aponta características dos discursos dessas camadas das classes dominantes: exaltam a meritocracia e a imagem do empreendedor e do voluntariado, desfiguram o significado da profissão docente, do papel político da escola e da Educação como formação humana e construção social do conhecimento.

A construção desse novo modelo de sociabilidade, que tem na imagem do “empreendedor” e no modelo empresarial de gestão, seu grande referencial que deveria ser reproduzido em todas as esferas da vida social, encontra no plano das políticas sociais, um grande filão para conversão de atribuições universalistas do Estado a mecanismos focalizados na iniciativa privada. A reconfiguração do papel do Estado, portanto, teve como um de seus importantes veículos, tanto na materialização de políticas, como no âmbito das lutas simbólicas e construção do consenso – a organização empresarial para a captura e ressignificação dos problemas sociais e suas “soluções” (CASIMIRO, 2016, p. 129).

O autor afirma que desde o início dos anos de 1980 o empresariado já empreendia essas atividades em torno dos problemas sociais, desenvolvendo propostas no âmbito da “filantropia empresarial”. As primeiras ações foram no sentido de construir um “fortalecimento ideológico e organizativo da classe burguesa nos novos moldes” (CASIMIRO, 2016, p. 130), das quais, segundo o autor, tiveram duas raízes anteriores aos anos 90: em 1982, Prêmio Empresa-Comunidade (Prêmio ECO), “coordenado pela Câmara Americana de Comércio de São Paulo. A outra iniciativa baseava-se em atividades da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do

Adolescente, dirigida pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo” (CASIMIRO, 2016, p. 30). Segundo o autor, a maneira de proceder da ABRINQ inscreveu na agenda dos empresários brasileiros a relevância da atuação classista no âmbito das questões sociais. Dentre tais debates sobre filantropia empresarial nasceu o GIFE:

[...] associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado (GIFE).

Por se tratar da associação de muitas empresas, o GIFE teve um papel de traçar um novo comportamento político empresarial a partir da segunda metade da década de 90 no Brasil. “A instituição contava com o apoio financeiro e/ou organizacional da Fundação Ford e da Fundação Kellongs dos Estados Unidos” (CASIMIRO, 2016, p. 131). Segundo o autor, o objetivo da instituição seria o de “fornecer uma aparelhagem preparada para orientar, dirigir e apoiar as intervenções político-sociais do empresariado na sociedade civil” (CASIMIRO, 2016, p. 131). O autor classifica o GIFE como um APH que trabalha em nome de interesses de determinados grupos sociais e adentra no setor político alinhando e acomodando diversos interesses, “na busca por um reordenamento do papel do Estado, a partir do investimento social privado” (p. 135), mas não se restringindo apenas à sociedade política e à esfera pública, mas atingindo também as classes sociais fundamentais.

Apesar de atuar, à primeira vista, em uma arena específica de batalha no campo político-ideológico, relacionada às questões sociais, o GIFE amplia esse universo de atuação e disputa, na medida em que assume o papel de unificação dessas matizes em uma concepção de mundo coerente e sintonizada às relações bem mais profundas entre sociedade civil e Estado que alcançam todas as esferas da vida social (CASIMIRO, 2016, p. 136).

As questões sociais, ao serem vistas pelos olhos dos grupos compostos por grandes empresários, são traduzidas na ideologia da classe burguesa afim de moldar a sociedade de acordo com os interesses do grande empresariado, dos grandes bancos privados, que, em último caso, almejam a exploração do trabalho e da natureza para perpetuar a acumulação de seus lucros. “A acumulação capitalista é estruturalmente dependente da livre apropriação de imensas áreas de trabalho e recursos que precisam aparecer para o mercado como externalidades” (FEDERICI, 2019, p. 308). O aparelhamento das pautas das lutas da classe trabalhadora, pelas instituições da classe dominante, está no plano global apoiado por organizações internacionais como: FMI, Banco Mundial, Unesco, Unicef, ONU (LAMARE, 2016; MARTINS, 2007; ARCE, 2001), OCDE (LAMARE, 2016), OMC (SILVEIRA, 2012).

A expansão dessas estratégias penetra o Estado e cria o espaço necessário para o desenvolvimento de mecanismos de apropriação do público pelo privado, especulação financeira e privatização dos bens comuns, públicos e dos recursos naturais. As consequências para a sociedade podem ser inúmeras, dentre as quais, destaco a alienação das pautas sociais, políticas fragmentadas e superficiais e, conseqüentemente, a intensificação das injustiças socioambientais, que são instrumentos de perpetuação de uma sociedade desigual e injusta.

2.3 A PRODUÇÃO DO PCNIA

O PCNIA se afirma como uma “inovação urbana e social” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 04) para a infância e para o planeta, cuja missão é favorecer a todas as crianças o acesso e o contato direto com a natureza. Foi lançado em 2016, no mês de junho, em Seminários realizados nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro, os quais reuniram educadores, médicos, advogados e demais interessados no tema. Segundo a coordenadora Laís Fleury, o projeto será um polo de ações e debates por meio da “produção, fomento e disseminação de conteúdo sobre a importância da conexão da criança com a natureza [...], além de influenciar políticas públicas e incentivar o acesso às experiências diretas do contato com a natureza” (CARTA CAPITAL, 2016). O trabalho se dá também com a participação dos profissionais do Alana em seminários, fóruns e apresentações de palestras, bem como através de ações e eventos, que colocam em pauta os temas trabalhados provocando diálogos e debates entre diversas instituições e setores da sociedade, estabelecendo parcerias com as esferas públicas e privadas: “Fazer advocacy para termos mais áreas verdes nas escolas, nos hospitais, nas cidades” (VILLELA, 2016b, p. 15).

Segundo o relatório de impactos dos primeiros cinco anos do programa, os eixos de atuação consistem em: saúde, conservação da natureza, cidades e educação. O PCNIA define o eixo saúde a partir da “valorização do contato com a natureza como elemento essencial para a saúde física, mental, emocional e espiritual na infância” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 08). Quanto à conservação da natureza, a partir da construção do vínculo afetivo, o PCNIA atua para que as crianças “respeitem e reconheçam a natureza como direito de todas as formas de vida” (p. 08). No eixo de atuação sobre as cidades o PCNIA sugere que estas sejam “vivas, brincantes e com espaços públicos mais verdes, acessíveis e amigáveis para as crianças” (p. 08). Em Educação, a atuação é definida pelo desemparedamento, escolas mais verdes com mais tempo para brincar livre na natureza e com o entendimento do território educativo para além dos seus muros.

O programa se articula mundialmente por meio das parcerias com a “Children & Nature Network e com a International School Ground Alliance (ISGA)” e a participação em eventos internacionais nos “Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Portugal, Holanda e Suécia” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 09). Na América Latina o programa mobiliza e coopera “com lideranças no Peru, Chile e Argentina” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 09), no Brasil as parcerias são “com instituições do poder público, universidades, pesquisadores, especialistas e organizações da sociedade civil nas cinco regiões brasileiras” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 09).

O relatório mostra a eficiência que o programa alcançou em cinco anos de trabalho e também a rede de parceiros construída, que envolve uma diversidade de atores sociais, desde ONGs de pequeno porte até as grandes fundações empresariais, as organizações internacionais, grupos de pesquisa de universidades públicas e órgãos governamentais, como secretarias estaduais e municipais:

Avistar Brasil, Bike Anjo, BrincaCidade, Children & Nature Network (C&NN), Coalizão Pró-Unidades de Conservação, Cria que Voa, Fundação Bernard Van Leer, Fundação Grupo Boticário, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE), INCITI - Pesquisa e Inovação para as Cidades (UFPE), Instituto Alziras, Instituto Casadágua, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Instituto Ecofuturo, International School Grounds Alliance (ISGA), Movimento Boa Praça, Movimento Borandá (WWF-Brasil), Pediatria Integral, Portal Lunetas, Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Goiás (GO), Secretaria Municipal de Educação Novo Hamburgo (RS), Serviço de Orientação à Queixa Escolar (USP), Sesc Nacional, Sesc SP, Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Unidade de Pediatria Integrativa - Instituto da Criança HC FMUSP, Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ) (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 69).

O relatório também divulga a “Rede de Impacto” ou “Rede Nacional de Impacto” (p. 71), que são as “Organizações que constituem com o programa Criança e Natureza uma rede de multiplicação” (p. 70) das mensagens e dos impactos produzidos. É possível verificar neste grupo de relações instituições nacionais públicas e privadas, de grande e de pequeno porte, universidades, órgãos governamentais, coletivos e movimentos:

Apé Estudos em Mobilidade, Biblioteca Parque Estadual (RJ), Brincar na Praça, Casa Ecoativa, Casa Redonda Centro de Estudos, Centro Cultural Martim Cererê, Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), Centro de Referências em Educação Integral, Cidade Ativa, Cine-Ema, Coletivo A cidade precisa de você, Coletivo Co-Criança, Coletivo Miudezas, Consulado Geral da Alemanha, Erê Lab, Escola Ágora (SP), Escola Amigos do Verde (RS), Escola da Serra (MG), Escola Santi (SP), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP), Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE), Governo do Ceará, Grupo Ambiente-Educação (GAE/ PROARQ-FAU/UFRJ), Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente (IDEMA), Instituto Elos, Instituto Pensi, Instituto Romã, Instituto Semeia, Instituto Sementes ao Vento, Itaú Cultural, Jardim Brincante, LivMundi, MaCamp, Museu da Memória Afetiva da Cidade de Natal (RN), OCA Escola Cultural, Outward Bound Brasil, Parque Natural Municipal de Marapendi, Prefeitura de Boa Vista (RR), Prefeitura de

Curitiba (PR), Prefeitura de Jundiaí (SP), Prefeitura de Natal (RN), Prefeitura do Recife (PE), Prefeitura de São Paulo (SP), Recreare, Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Voador (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 71).

O *site* do PCNIA reúne uma grande quantidade de conteúdos entre notícias, vídeos, livros, pesquisas, estudos, manuais, textos, além do acesso às redes sociais do programa (*Facebook, Instagram, Youtube*) que permitem ao leitor conhecer outros canais de difusão de conteúdos alinhados ao Instituto Alana. De acordo com os dados organizados no Quadro 9 (APÊNDICE I), os intelectuais do Instituto Alana e do PCNIA circulam por outras instituições, dão entrevistas para diversos veículos de mídia, grandes e pequenos, criando uma dinâmica de grande abrangência aos conteúdos produzidos. O relatório dá destaque às matérias que saíram nos seguintes veículos de imprensa:

O Globo, 09/04/16, “Crianças estão sofrendo de déficit de natureza, diz empreendedora social”; Rede Globo de TV, Programa Bem Estar, 10/06/16, “A importância de conectar saúde e natureza”; O Estado de S. Paulo, Editoria: Educação, 20/06/16, “Escolas de São Paulo estimulam contato de alunos com a natureza”; Revista Época, 20/10/16, “Por que o contato com a natureza é importante para as crianças”; Rede Globo de TV, Globo Repórter, 25/11/16, “Atividades ao ar livre ajudam a reduzir alergia e infecções infantis”; Rádio CBN, Programa Show da Notícia, 21/01/17, “Manual Como Ser um Boa Praça incentiva famílias a ocupar espaços”; CBN, 15/09/17, “Projeto acompanha boas experiências na relação entre crianças e ambiente pelo mundo”; BBC Brasil, 04/06/18, “Crianças tomam conta de terrenos baldios e os transformam em jardins, hortas e áreas de leitura”; Folha.com, 18/04/19, “Escolas começam a enfrentar déficit de Natureza das Crianças”; O Estado de S. Paulo, 01/07/19, “Estudos contrariam pais superprotetores e sugerem parquinhos ‘perigosos’ a crianças” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 66).

Ao analisar os conteúdos publicados no *Facebook, Instagram, Youtube*, e também no *Google*, foi possível verificar um trabalho constante de produção e de comunicação, que modifica o site periodicamente e que alimenta diariamente as mídias nas redes sociais. A divulgação dos conteúdos dos próprios parceiros alimenta a frequência das publicações da página do *Facebook* e também a seção de acervo do *site* do programa, o qual disponibiliza: 47 livros, 76 pesquisas e estudos, 47 vídeos, 29 organizações brasileiras e 26 organizações internacionais (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 54).

O relatório dos primeiros cinco anos de atividade (INSTITUTO ALANA, 2020d) apresenta as publicações do programa desde seu início em 2016, quando foi publicado o livro “A última criança na natureza resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza” (LOUV, 2015), que teve tiragem de dois mil exemplares na primeira edição e mil na segunda. O relatório apresenta o livro como “uma abrangente síntese de pesquisas que relacionam a presença da natureza na vida das crianças com seu bem-estar físico, emocional, social e

acadêmico” (p. 49). A leitura do livro e a análise das referências bibliográficas, mostram que o mesmo desenvolve o tema baseado na realidade dos Estados Unidos e da Europa.

Em 2018 o PCNIA publicou o livro “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018), que “sistematiza caminhos para a ressignificação dos espaços escolares como lugares potenciais para o encontro da criança com a natureza, e aborda como essa conexão pode favorecer seu desenvolvimento e aprendizado” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 51). Segundo o relatório, o programa distribuiu mais de 1.500 exemplares impressos para educadores, secretarias de educação, rede de unidades do Sesc e membros do International School Ground Alliance (ISGA), foram feitos mais de 15.000 downloads em português e inglês, também foi distribuído em “seminários e congressos de educação, como a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE)” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 51). A partir desta publicação o programa realizou as seguintes ações:

Live para dirigentes de educação por meio do canal Conviva, iniciativa da UNDIME, sistema de gestão gratuito voltado aos dirigentes e equipes técnicas municipais de educação, com 92% dos municípios do país e mais de 2.200 Secretarias Municipais de Educação cadastrados. Ciclo de formação com Sesc SP, em cinco cidades (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 51).

Em 2019, em parceria com o Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o PCNIA lançou o Manual de Orientação Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes (INSTITUTO ALANA, 2019a). A partir desta publicação, o relatório aponta os seguintes impactos: “A SBP enviou o Manual para os 22 mil pediatras que fazem parte de sua rede, além de distribuir exemplares impressos no 15º Congresso Brasileiro de Adolescência. Mais de 8.000 downloads a partir do site do Criança e Natureza” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 52).

No mesmo ano o programa publicou em parceria com o ICMbio e o Ministério do Meio Ambiente o Guia acampando com crianças (INSTITUTO ALANA, 2019c) “para incentivar famílias a experimentarem uma maneira pouco frequente de incluir natureza na vida das crianças: acampar em áreas naturais protegidas, como as Unidades de Conservação” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 53). O relatório aponta os seguintes impactos:

Divulgação frequente do Guia por organizações que compõem a Coalizão Pró-UCs, que reúne empresas e organizações da sociedade civil comprometidas com a valorização e a defesa das Unidades de Conservação da Natureza. O Guia foi lançado durante a campanha Um Dia No Parque 2019, e teve grande destaque nos sites da Coalizão Pró-UCs e do ICMBio. Mais de 7.600 downloads (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 53).

É possível verificar uma grande capacidade de produção e inserção social do programa por meio da criação e difusão de conteúdos pela *internet* e também em formato impresso. O relatório informa que os vídeos do programa no canal do *Youtube* tiveram mais de “[...]187 mil visualizações” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 55) e “Mais de 430 mil no site” (p. 62) “entre 1º de janeiro de 2016 e 31 de dezembro de 2019” (p. 63). Entre 2015 e 2019, o relatório mostra que o PCNIA conquistou espaço e visibilidade na imprensa, “foi objeto de mais de 1.000 matérias de conteúdo jornalístico, em diferentes veículos de imprensa em todo o país” (p. 65). Em 2015 o PCNIA “conquista uma coluna fixa [...] de 2015 a 2019, foram 45 artigos publicados pelo programa [...] no Conexão Planeta, site de comunicação e ativismo pela sustentabilidade que, só no ano de 2019, atingiu 4,3 milhões de visualizações” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 65).

Como pode ser observado, em cinco anos de trabalho, o PCNIA construiu uma vasta produção de textos, vídeos, eventos, mostrou uma divulgação massiva de seus conteúdos e uma inserção social em diferentes setores, públicos e privados. Tendo em vista a capacidade do programa em difundir seus conteúdos e conquistar espaço no campo da produção de conhecimentos, a presente análise partiu da publicação “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018) como fio condutor, pois além do próprio texto e suas referências, a publicação sugere outras produções do programa. Assim, foi possível percorrer a maior parte dos discursos produzidos e escolher enunciados que comunicam as concepções de Educação adotadas, bem como o papel atribuído à escola e aos sujeitos do processo educativo, as concepções adotadas na construção dos conceitos de criança e natureza e a postura dos discursos acerca das categorias críticas como: gênero, raça, classe, trabalho, modo de produção, historicidade e injustiças socioambientais.

A presente pesquisa foi atravessada pelo período da pandemia da Covid-19, portanto, a análise também se dedicou aos materiais: “Sugestões do Criança e Natureza em tempos de Corona Vírus” (INSTITUTO ALANA, 2020b); “Criança e Natureza Durante o Isolamento Social - Sugestões para Educadores” (INSTITUTO ALANA, 2020a); “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar” (INSTITUTO ALANA, 2020c) e “Manual de Orientação – grupo de trabalho em saúde e natureza - Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes – 2019” (INSTITUTO ALANA, 2019a).

O vídeo intitulado “Criança Natureza - Conheça o programa” (2016), produzido pelo Instituto Alana e a Maria Farinha Filmes, publicado no canal do *Youtube* em julho de 2016, possui 72.845 visualizações, informa que no Brasil mais de 80% da população vive em cidades

e quase metade não se sente segura em morar onde mora. Afirma que em centros urbanos as crianças passam 90% do tempo em locais fechados e passam pouco tempo brincando ao ar livre. O vídeo mostra imagens de grandes cidades e o depoimento de uma mãe, Carolina Mucio, que, ao observar a filha brincando na praça, se sensibilizou para a necessidade da interação com a natureza, ela contesta que os pais pensam que a terra é sujeira e que as crianças não podem ter momentos de ócio e pequenos machucados, portanto é importante que as crianças possam viver atividades livres na natureza e não dirigidas pelos adultos.

Segundo Carolina Mucio, é simples ir até à praça, basta colocar um lanche numa sacola e levar água, ela diz que é neste lugar onde a filha dela se acalma e fica bem, não é em lugar fechado e nem fazendo compras, é na natureza, do modo mais simples. Laís Fleury, diretora do PCNIA, afirma que a criança precisa desses momentos para se conectar com ela mesma, formar sua personalidade, ter oportunidade de viver a experiência de ter contato com elementos naturais, de nutrir a imaginação e o senso exploratório, que desenvolve um aprendizado mais eficiente. Ela afirma: “Já existem evidências que comprovam, o tanto que esse contato com a natureza [...] tem um impacto positivo no desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: emocional, físico, espiritual, é uma receita de saúde mesmo” (FLEURY, 2016, 5:20 – 5:36). O vídeo mostra o espaço ao ar livre da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dona Leopoldina, na zona oeste de São Paulo, cuja diretora, Marcia Harmbach, afirma que os pais começam a perceber que, ao contrário das escolas segmentadas, ali as crianças se machucam muito pouco, ela afirma que os espaços são provocadores das ações, não é necessário o adulto para fazer mediações.

A partir da fala da arquiteta Andrea Velencio Pesek, o vídeo também mostra um local chamado Praça das Nascentes, onde era um território de medo, havia muito lixo e abandono, até que moradores da zona oeste de São Paulo se reuniram para recuperar oito nascentes e transformar o lugar num espaço de convívio para as crianças. Bebel Barros, pesquisadora do PCNIA, afirma que tempo de contato na natureza é um investimento na família, onde se ganha bem estar, saúde, concentração, intuição e que uma hora por dia na natureza faz muito diferença para as crianças. O depoimento de Teresinha Fogaça afirma que a beleza da natureza e da arte provoca um bem estar interno, um equilíbrio da humanidade.

O vídeo “Brincando com a Natureza na Cidade - Projeto Criança e Natureza” (2016), através de imagens de grandes cidades e de crianças saindo de casa com suas mães e pais, afirma que 84% da população brasileira vive em cidades e que a conexão com a natureza começa em Família, portanto, basta sair de casa e procurar um lugar aberto mais próximo. Mostra locais no Rio de Janeiro, como a Praia da Urca; Pista Claudio Coutinho, também na Urca; e em São

Paulo, como a Praça das Corujas em Vila Beatriz; Avenida Paulista; Parque CEMUCAM em Cotia; Parque da Aldeia Carapicuíba; um pasto abandonado no bairro de Barão Geraldo, em Campinas. O vídeo explica que estes locais são usados como exemplo porque são próximos às casas das crianças e afirma que não é preciso viajar para longe, pois a natureza está em todo lugar, basta que se olhe ao redor.

Cumprir pontuar que a ênfase na simplicidade da ação de colocar a criança em contato com a natureza, bem como na necessidade de que a criança brinque livremente sem a mediação do adulto, são pontos de tensão dos discursos, porque essas ideias são sugeridas sem o contraponto e sem o caráter dinâmico dos conceitos. De fato, é importante que as crianças possam brincar livremente, que elas tenham momentos com elas mesmas, sozinhas ou acompanhadas, sem a orientação de um adulto. Sim, as crianças precisam de tempo e espaço para fruir, mas isso não quer dizer que o papel do adulto não seja fundamental para que isso seja possível, porque para a preparação de atividades na natureza e momentos de liberdade da criança, o trabalho dos educadores de planejar e criar condições é indispensável. Além disso, grande parte das crianças da classe trabalhadora brasileira, não têm paisagens naturais e espaços com natureza próximo às suas casas, portanto, quando o discurso dá ênfase na facilidade e simplicidade de colocar as crianças em contato com a natureza, está se comunicando apenas com as parcelas privilegiadas da sociedade.

O terceiro vídeo analisado, “Verdejando o aprender” (2017), apresenta imagens das crianças brincando no ambiente externo de uma escola de Educação Infantil, alternando com depoimentos de intelectuais como Lea Tiriba, professora da faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que afirma que cada criança que vem ao mundo é a natureza se manifestando, Teresinha Fogaça, diretora da escola de ensino fundamental Ágora, afirma: “Eu fico pensando numa criança que está numa sala fechada, luz artificial, ar-condicionado, ela não está numa situação natural, numa situação confortável” (FOGAÇA, 2017a, 0:32 – 044). Richard Louv, jornalista e especialista em *advocacy* pela infância, afirma que estamos criando um ambiente em que as crianças ficam menos vivas, e questiona: quais pais e mães desejam isso para seus filhos? Quais professores desejam que seus alunos estejam menos vivos? Em seguida Rita Jaqueline Morais, professora da rede municipal de Novo Hamburgo, começa com um argumento simples de tirar as crianças da sala, mas logo em seguida é possível verificar em sua fala que não é tão simples assim, exige espaço, tempo, preparo, trabalho e recursos. Ela afirma que não existem recursos para criar esses espaços, o que determina é o desejo e a ação para que as coisas aconteçam. Estes pontos críticos sobre a necessidade de investimentos em estrutura e trabalho docente não são desenvolvidos no vídeo.

Laís Fleury, diretora do PCNIA, afirma que o contato com a natureza tem que ser direto e que a criança tem que ter a experiência de pulsar junto com a natureza. Tim Gill, autor e consultor pela Rethinking Childhood, diz que nos espaços verdes acontece uma alfabetização física, as crianças desenvolvem habilidades como ler a paisagem, melhorar a coordenação motora, o equilíbrio, a saúde mental, pois passar tempo ao ar livre é parte de uma boa dieta da experiência da infância. Morais (2017) afirma que as diretrizes curriculares da Educação Infantil apontam para a necessidade de as crianças viverem experiências de plantar, colher, brincar, então existe o amparo de uma lei brasileira. Por fim, Richard Louv cita um estudo com 950 escolas de Massachusetts que revelou que escolas com espaços verdes formavam alunos com melhores desempenhos nos testes padronizados. Ele afirma que acredita que a inovação na Educação não é a tecnologia, mas sim tornar as escolas mais verdes.

O livro “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018) é prefaciado por Tiriba (2018) que problematiza a pedagogia e a reprodução da separação entre humanos e natureza, que corrobora os interesses do Capital. Ela afirma que as diretrizes curriculares para a Educação Infantil adotam uma concepção antropocêntrica da natureza, ou seja, as leis e o trabalho pedagógico, ao focar apenas nas interações, brincadeiras, cultura e múltiplas linguagem,

[...] não inclui a natureza como sujeito dos processos interativos; [...] no plano pedagógico, o ambiente natural é entendido como possível cenário das brincadeiras infantis - não como lugar fundamental à constituição humana. E, progressivamente, no ensino fundamental, médio e superior, o distanciamento se impõe de modos cada vez mais radicais (TIRIBA, 2018, p. 07).

Tiriba (2018), preocupada com o confinamento das crianças nas escolas, lugar onde obrigatoriamente todas elas devem frequentar a partir dos quatro anos, reivindica uma pedagogia do desemparedamento e afirma que brincar na natureza diz respeito à necessidade de integridade do ser, portanto, é um direito que se realiza com acesso ao que está além das paredes e muros das escolas. Ela afirma que para esse movimento ser realizado como política pública é preciso promover diálogos, através de métodos participativos, entre as famílias, os movimentos sociais, o patrimônio ambiental, espaços do entorno da escola e da cidade, o que exige não apenas a racionalidade, mas também a sensibilidade.

Na apresentação da referida publicação Fleury (2018) convida os leitores a um “movimento mundial que advoga por espaços mais amplos, mais verdes, mais naturais, e tempo e liberdade para usufruí-los na vida escolar de todas as crianças, de todas as idades” (p. 15). Ela cita um “estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, realizado pela VOX Pesquisas a pedido do Alana” (p. 13), que apontou a escola pública como lugar

fundamental para o contato das crianças com a natureza, já que isso não é possível “em outros ambientes”.

O texto não detalha e nem problematiza as injustiças socioambientais que estão implicadas nas diferenças sociais no cotidiano social, estas problemáticas são naturalizadas quando tratadas de forma pontal, como a expressão “em outros ambientes”. Estes são as casas das crianças, de seus familiares, seus bairros, comunidades, suas condições reais de existência que caracterizam a construção de suas identidades. Tal ponto necessita ser problematizado como uma estratégia discursiva de invisibilização da luta de classes. Ao apontar a escola como responsável pela tarefa de possibilitar às crianças o contato com a natureza, o discurso atribui um papel salvador à escola pública, ignora os outros espaços onde as crianças vivem e se desenvolvem, os quais também precisam ser vistos, conhecidos em suas contradições e no todo da sociedade.

Fleury (2018) afirma saber que cada escola e rede de ensino contrói sua história a partir de sua realidade, mas a inserção na escola pública é uma estratégia para criar uma rede de “experiências exitosas de ressignificação e requalificação dos espaços escolares e não-escolares, a partir da desregulação de sua natureza emparedada” (FLEURY, 2018, p.15). No entanto, não foi possível encontrar a pesquisa citada pela coordenadora do PCNIA, nem nas referências bibliográficas da publicação e nem em reiteradas buscas na *internet*. Porém, foi possível identificar que a VOX Pesquisas é parceira do Instituto Alana (INSTITUTO ALANAf), a mesma é destaque no relatório dos cinco primeiros anos do PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020d), sob o título de “Investimento em Pesquisa” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 57). O referido estudo da VOX Pesquisas aparece intitulado como “Criança e Natureza: um estudo sobre brincar ao ar livre em contextos urbanos no Brasil” ao lado de um mosaico de fotografias de crianças, no entanto, não há referência e nem indicação de que o estudo tenha sido publicado. De acordo com o relatório, a pesquisa foi “Realizada por encomenda do programa Criança e Natureza ao instituto de pesquisas Vox - We Study People, traz um retrato das relações entre infância e natureza no contexto das grandes cidades das cinco Regiões do Brasil” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 57).

O *site* da VOX Pesquisas descreve: “somos um instituto de pesquisa especializado em comportamento, cultura e consumo” (VOX PESQUISAS). O *site* informa que “A VOX é uma empresa brasileira criada em 2007 por Dora Faggin e Francisco Freire” que produz “conhecimento estratégico para empresas, governos e organizações [...] A partir da compreensão do cotidiano e do imaginário”, utilizando técnicas que reúnem vídeo e “conhecimentos acadêmicos”, como “antropologia visual, cinema e design”. O site promete

aproximar os clientes “da realidade de seu público, trazendo insights inovadores e respostas consistentes para a tomada de decisões” (VOX PESQUISAS).

Além da Vox Pesquisas, encontrei no site do Alana o Vox Capital, com a seguinte descrição: “Criamos um mundo em que negócios são agentes de transformação social positiva. Investimos em tecnologias inovadoras, fortalecemos o ecossistema de negócios de impacto e inspiramos as pessoas a fazerem parte dessa transformação” (INSTITUTO ALANAf). A Vox Capital se apresenta como uma empresa de investimentos em “negócios de alto crescimento que estão resolvendo os principais desafios do Brasil” (VOX CAPITAL).

Fleury (2018) relata experiências pedagógicas de “desemparedamento”, como a trajetória de oito anos da Rede Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul), que abrange 33 escolas, as quais, juntamente com as famílias, construíram uma proposta a partir de uma concepção de criança ativa, potente, que produz cultura, que necessita e pode viver em contato cotidiano com a natureza. Ela esclarece que a publicação é focada na Educação escolar, porém, trabalha com o conceito de Território Educativo, cunhado pela arquiteta Beatriz Goulart nos Cadernos Territórios Educativos para Educação Integral, publicado pelo MEC (BRASIL, 2012b), que compreende a escola e sua relação com o entorno.

O PCNIA expõe os argumentos que explicam o subtítulo do livro “a escola como lugar de encontro com a natureza” para todas as crianças, pois, segundo o texto, devido à vida urbana, este contato não tem sido reconhecido como essencial para a infância. O texto cita problemas de saúde devido a esta questão: “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia” (BARROS, 2018, p. 16). Neste sentido, o texto cita o livro de Louv (2016) “A Última Criança na Natureza” e o conceito de “transtorno do déficit de natureza” (LOUV, 2016), que não é um termo médico, mas é usado para apontar a urgência da questão: “assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado, as crianças também precisam de contato com a natureza” (LOUV, 2016, p. 25).

Barros (2018) afirma que o distanciamento em relação à natureza é um problema sistêmico que gera impactos em aspectos como: “saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação, são complexos e estão inter-relacionados” (BARROS, 2018, p. 18). Tais aspectos variam “de intensidade dependendo da classe social e da realidade específica de cada um” (p. 18), os impactos mais graves são nos bairros “densamente habitados e de alta vulnerabilidade

social, onde as condições para uma infância saudável e plena estão muito ameaçadas” (BARROS, 2018, p. 18).

Mais uma vez, o texto não problematiza o assunto da “classe social”, afirma que este problema é proveniente da urbanização, mas não aprofunda o quanto esta está ligada à luta de classes e às especificidades da História brasileira. Reconhece avanços como o aumento da escolaridade, a redução da mortalidade infantil e o combate ao trabalho Infantil e pontua desafios como os efeitos da urbanização, a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre, que leva as pessoas passarem muito tempo em ambientes fechados, o que gera prejuízo para o desenvolvimento das crianças. Assim, propõe “pensar sobre a forma como o mundo atual, sobretudo urbano, está acolhendo as novas gerações” (BARROS, 2018, p. 18).

O artigo cita o Grupo Ambiente-Educação (GAE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/FAU/ UFRJ), cujas pesquisas são referenciadas no texto e trazem a noção de espaços livres urbanos: “vazios urbanos ou as áreas livres de edificações: quintais, jardins privados ou públicos, praças, parques, ruas, avenidas, rios, florestas, mangues, praias ou simplesmente vazios urbanos” (BARROS, 2018, p. 18). Segundo o texto, os pátios escolares resistem entre as gerações como espaços de socialização dos saberes, hábitos, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância. Assim, para os educadores o centro do processo educativo é a sala de aula e para os estudantes é o pátio, o lugar do encontro com o outro, com os outros.

Neste sentido, o texto acaba construindo uma relação antagônica entre sala e pátio, quando, na verdade, para afirmar a importância de um elemento não é necessário descaracterizar o outro, assim, o discurso cria uma falsa ideia que os pátios são mais importantes do que as salas de aula, quando, na verdade cada espaço é igualmente fundamental no todo das escolas. Estrutura física de qualidade são imprescindíveis, tanto quanto os espaços abertos em contato com a natureza. A ênfase nos pátios, o silenciamento sobre a importância das estruturas e do trabalho docente torna o texto idealista e alheio à perspectiva da classe trabalhadora.

Assim como Tiriba (2018), Barros (2018) aponta o “paradigma antropocêntrico” (p. 22) do conceito de natureza como um problema, ressalta as dimensões continentais do Brasil e sua diversidade ambiental e climática, suas tradições culturais e “heranças ancestrais ancoradas na natureza [...] inspirações e uma história rica em experiências pioneiras de aproximação entre a educação e a natureza” (p. 22), assim, Barros (2018) cita:

[...] os parques infantis estruturados pelo Departamento de Cultura da cidade de São Paulo na década de 1930, sob a direção de Mário de Andrade, implementados em diferentes bairros operários como forma de complementar a educação pública infantil

no contraturno escolar [...] a Escola de Aplicação ao Ar Livre Dom Pedro II, a qual se estabeleceu como instituição de ensino experimental localizada no interior de um parque público (atual Parque da Água Branca, em São Paulo) e que tinha como objetos centrais de sua pedagogia a educação física e a natureza. [...] a experiência pioneira e inspiradora da Escola Parque em Salvador, ou do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que, dentre as muitas realizações de Anísio Teixeira (BARROS, 2018, p. 22).

O artigo afirma que “com criatividade, coragem, políticas públicas que incentivem e regulamentem inovações e a participação de todos, poderemos superar as dificuldades e desemparedar as infâncias” (BARROS, 2018, p. 18) e encerra recomendando os vídeos “Verdejando o aprender” e a entrevista de Lea Tiriba sobre “Desemparedar as Crianças na Escola” (2017). Neste vídeo Tiriba (2017) afirma que “a escola trata a criança como alguém separada da natureza, e se ela é separada da natureza, essa criança tem muito pouco contato com o Sol, [...] está entre quatro paredes por nove ou nove horas e meia, das dez que ela passa na creche”, quando, na verdade a criança tem paixão pela natureza. Tiriba (2017) ressalta que sua crítica não quer dizer que “criança nunca tenha que ficar sentada, mas está precisando a gente acreditar mais nesse desejo, nessa vontade. Olha para as crianças, vai atrás delas, acredita no sensorial. [...] as crianças são pesquisadoras” (TIRIBA, 2017, 0:05- 3:41). Assim, ela ressalta que é preciso pensar processos de formação “em que haja espaço para o corpo, para o desejo, para a relação próxima com esses elementos do mundo natural” (TIRIBA, 2017, 0:05- 3:41), de forma geral, na cultura, “nos nossos processos de formação de professores, na definição das rotinas nas creches, nós precisamos pensar processos de formação” (TIRIBA, 2017, 0:05- 3:41).

A publicação (BARROS, 2018) cita experiências exitosas, como o grupo de professoras da EMEI A Bela Adormecida, em Novo Hamburgo, que fez uma parceria com a igreja ao lado ao lado da escola para utilizar o gramado com as crianças para fazer piquenique, ler histórias e brincar ao ar livre. O texto cita também os princípios de ressignificação e redesenho dos espaços escolares da International School Grounds Alliance (ISGA) e recomenda o vídeo “A Natureza Como Espaço de Acolhimento” (2017) com depoimentos de especialistas dessa instituição: Anders Wage Kjellsson, diretor do Centro de Educação na Natureza, em Lund, Suécia, afirma que não é somente tornar a área escolar mais verde, mas de mudar a paisagem na mente das pessoas; Kerry Logan, consultora sobre brincar ao ar livre, de Perth, na Austrália, fala sobre como a natureza aguça a curiosidade e outras atitudes positivas nas crianças, porque oferece mais diversidade, espaços para o encontro e para desafios corporais; Carolina Lindeblad, educadora no Centro de Educação na Natureza, Lund, Suécia, fala da necessidade que as crianças têm de coletar e saborear as coisas da natureza, de ficar quietos, a sós e ouvir sons; Susan Hamphries, ex-diretora da Escola de Educação Infantil Coombes, em Arborfield, Reino

Unido, afirma que nos tornamos as nossas experiências, por isso precisamos ter experiências de primeira ordem e os espaços verdes oferecem diversidade e complexidade, porém, é importante que este contato seja imediato e cotidiano, que não seja necessário viajar para ter contato com a natureza, ela fala também que é possível desfazer medos e ansiedades das crianças observando os ciclos de vida e morte na natureza, encarando esta como paz, ausência de dor e durante as dificuldades no curso da vida, a paisagem verde pode ser o lugar da tranquilidade. “Ao amar e entender a natureza entendemos que somos parte dela” (HAMPHRIES, 2017, 3:18 – 3:24).

Sobre a base legal no Brasil, o texto (BARROS, 2018) constrói fundamentações a partir da lei brasileira, cita o artigo 227 da Constituição Federal e ressalta a consonância com o programa Prioridade Absoluta, do Instituto Alana, afirma que no campo da Educação Infantil foi possível construir uma reflexão sobre a arquitetura dos espaços escolares e a importância do movimento, da expansão, das experiências sensoriais, de tomar sol, de estar ao ar livre, porém, no Brasil essa discussão não se estendeu aos níveis dos ensinos fundamental e médio e, segundo Barros (2018) a “documentação oficial, que oferece parâmetros para a infraestrutura e o uso dos espaços escolares, é muito restrito à educação infantil, [...] mesmo depois da implantação do ensino fundamental de nove anos em 2001” (BARROS, 2018, p. 38).

Além da Constituição Federal o texto cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que resguardam “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que afirma que o trabalho educativo deve levar em conta o contexto da escola como ambiente de aprendizado, seus biomas e diversidade sociocultural; cita também o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) que afirma o contato com a natureza como um direito da criança; e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil que afirma o professor como “organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (BRASIL, 2006B, p. 08) e que esses ambientes sejam promotores de “aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006B, p. 08). O texto também apresenta a recomendação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal de que a área construída corresponda a 1/3 da área total do terreno da escola e não ultrapasse a metade (INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL, 1996).

No capítulo “Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados” (BARROS, 2018), o texto destaca: “Escuta das crianças - As crianças expressam onde e como desejam brincar e aprender. Vamos ouvi-las?” (p. 40), o PCNIA, a partir de citações de Lea Tiriba, recomenda que os adultos se permitam acompanhar as crianças, considerar os desejos delas, como forma de inovação pedagógica, que os espaços externos sejam lugares de liberdade, que as crianças contribuam com a transformação ou desenho dos espaços escolares. O texto recomenda os “Trabalhos como os do programa Território do Brincar, do Alana; do pesquisador Gandhi Piorski; do Mapa da Infância Brasileira (MIB); do Projeto Infâncias; e do Criacidade” (BARROS, 2018, p. 41), como exemplos “de como observar, registrar e dar voz aos dizeres das crianças” (p. 41).

No artigo “Formação dos educadores - É preciso relembrar e permitir espaços e tempos de encantamento”, o texto parte da ideia de que não há receita pronta e que é preciso desenvolver atividades de acordo com os diferentes contextos, mas, ao discorrer sobre o papel dos educadores no processo de desemparedamento das crianças, afirma que “o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência” (BARROS, 2018, p. 47) e chama atenção para a necessidade de “transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida que acontecem nos pátios e nos espaços naturais” (BARROS, 2018, p. 44). Um dos caminhos apontados é que “os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período” (p. 44), dessa forma, podem superar o medo de que as crianças brinquem livremente sob os seus cuidados.

O texto sugere que as formações de professores “podem ser realizadas num pique-nique, nos espaços da escola ou em parques da cidade” (p. 47). Então, o texto apresenta a reflexão sobre “O Risco no Brincar e no Aprendizado”, afirma que pequenos riscos na natureza desenvolvem e aprimoram as habilidades das crianças diante dos desafios e do imprevisível, e recomenda a declaração da International School Grounds Alliance (ISGA) que defende as oportunidades de correr riscos como componentes das escolas voltadas para o desenvolvimento integral, portanto, os adultos devem usar o bom senso para possibilitar às crianças e jovens “atividade que envolvam assumir riscos” (ISGA, 2017).

O texto recomenda os vídeos produzidos pelo PCNIA: “A criança que se sente capaz” (2017), uma entrevista com Fabio Raimo, instrutor de educação ao ar livre, em que ele fala das experiências na natureza e com os riscos no desenvolvimento da autoconfiança das crianças, e “Quando o risco vale a pena” (2017), um vídeo com diversas cenas de crianças brincando na natureza e com e as falas de Fabio Raimo que afirma que, se a criança se expõe aos poucos ao

risco, o mundo é feito de descobertas e não é visto como algo assustador. Teresinha Fogaça afirma: “Eu vejo que os pais hoje protegem muito os filhos da vida. De maneira geral, eu acho que o adulto tem muita pouca confiança na criança e no adolescente. As crianças sabem se cuidar, é ser vivo, né? O ser vivo quer continuar vivo” (FOGAÇA, 2017b, 0:35 – 0:52).

Laís Fleury coloca a reflexão do que é a segurança e a criança competente, que consegue lidar melhor com os riscos, ela afirma que é a criança que passa por eles. Richard Louv afirma que o medo dos riscos é compreensível, pois temos que proteger nossos filhos, mas se queremos que eles cresçam resilientes, eles precisam correr riscos na infância, afirma que um risco verdadeiro é a obesidade infantil, quando as crianças ficam trancadas o tempo todo, o que reflete na saúde pelo resto da vida. Bebel Barros sugere que o adulto avalie os riscos junto com a criança, “ajudando ela a construir esse repertório de avaliação de riscos em relação à sua própria segurança” (BARROS, 2017, 1:29 – 1:34). Tim Gill afirma que eliminar riscos é privar as crianças das experiências e aprendizados que as ajudam a se proteger e a cuidar de si, portanto, é preciso reformular os riscos, os bons são aqueles em que a criança pode lidar com o incerto, pois vivemos num mundo cheio de desafios e aventuras que dão sentido à vida.

O texto recomenda que quando não houver espaço aberto com árvores e terra, é preciso “ampliar o entendimento do lugar-escola” (BARROS, 2018, p. 51), procurar parceiros, envolver outros territórios da comunidade, considerar “o sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos ou privados da cidade” (p. 51). Além disso, a partir do conceito de “comunidade de aprendizagem”, o texto recomenda que sejam articulados em rede “os saberes de jardineiros, cozinheiros, pintores e de outras pessoas que atuam nas escolas” (p. 51), dessa forma, através da participação dos estudantes nestas atividades cotidianas, é possível “ampliar as ofertas de aprendizado na escola e fora dela” (p. 51).

A publicação cita exemplos de experiências inspiradoras, como a Escola privada Santi, na cidade de São Paulo, que “está implantando o projeto Escola sem Paredes, em parceria com a Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz – UMAPAZ, que tem levado algumas turmas para ter aulas no Parque Ibirapuera” (p. 52); a Escola Municipal Bela Adormecida, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, que “fez uma parceria com a igreja vizinha [...] para frequentar, regularmente, o quintal da mesma, composto de um gramado com muitas árvores frutíferas, onde as crianças têm experiências que não seriam possíveis no pátio da própria escola” (p. 52); EMEI Prof. Ernest Sarlet, em Novo Hamburgo, também no Rio Grande do Sul, que “abriu um portão que dá liberdade para as crianças transitarem entre” (p. 53) a escola e a praça vizinha, onde, através de um projeto e da captação de recursos, foi construído um brinquedo de madeira para a praça, “que pode ser usado tanto pelos alunos como

pela comunidade escolar, num diálogo com a cidade” (BARROS, 2018, p. 53); a Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, no município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, que “usa o quintal de uma moradora do bairro para fazer oficinas de educação ambiental” (BARROS, 2018, p. 53), segundo o texto, a cada dois meses, os pais vivenciam um dia de oficina, igualzinho ao de seus filhos, e a dona do quintal, se envolveu no projeto e passou a desempenhar papel de educadora. A abordagem pedagógica das Escolas da Floresta também é citada no texto como exemplo inspirador, porque as crianças passam a maior parte do tempo em locais abertos, geralmente parques públicos da cidade, acompanhadas de um grupo de educadores. Tal abordagem surgiu no norte da Europa e se expandiu para a Inglaterra e para os Estados Unidos.

O texto recomenda o “Manual como ser um Boa Praça” (INSTITUTO ALANA; MOVIMENTO BOA PRAÇA), uma publicação do PCNIA feita em parceria com o Movimento Boa Praça, para estimular as pessoas a recuperarem praças sujas e maltratadas para se tornarem espaços para as crianças brincarem. O referido manual estimula a iniciativa individual para sensibilizar outros vizinhos a fazerem limpeza nas praças, instalar lixeiras, placas, realizar consertos, plantio ou pintura. Em caso de reformas no espaço, o manual recomenda que se elabore um projeto para conseguir apoio do poder público, através de parcerias com a prefeitura, de emendas parlamentares de vereadores ou da adoção dos espaços.

Além da ampliação do lugar-escola, Barros (2018) propõe que se amplie a extensão e a qualidade do tempo em que as crianças ficam ao ar livre na escola, as rotinas escolares devem equilibrar o tempo entre as atividades dirigidas e o brincar livre, de forma que este último seja superior à média do recreio das escolas. Assim, o texto recomenda “a eliminação das escalas para uso do pátio, pois usualmente cada turma tem um tempo pré-determinado para frequentá-lo, evitando, inclusive, o encontro entre crianças de diferentes idades” (BARROS, 2018, p. 61). O texto afirma também que é preciso ressignificar o frio e a chuva, para que em dias assim também seja possível que as crianças brinquem na natureza. Afirma que o ambiente ao ar livre é mais saudável do que salas de aulas mal ventiladas, portanto em contato com a natureza o risco infeccioso é menor e as crianças ainda fortalecem seus sistemas de imunidade.

Sobre a composição e o uso dos espaços, o texto afirma que estes podem ser intencionalmente planejados e organizados de forma a proporcionar mais desafios e aprendizados para as crianças. Cita como exemplo as experiências da Casa Redonda Centro de Estudos, em São Paulo, uma escola privada de elite, e de Matluba Khan, arquiteta de Bangladesh, cuja pesquisa foi adaptada nas recomendações do PCNIA (BARROS, 2018): diversidade de oportunidades para diferentes demandas, “desde o brincar barulhento,

movimentado e ativo e até a contemplação, o descanso, a calma, o encontro e a solidude” (p. 65), além dos elementos do pátio, possibilitar situações de contemplação de paisagens; caminhos de conexão, com desníveis e espaços com mais privacidade, como, por exemplo, “percurso de discos de madeira ou pedra, trilhas ou um túnel de arbustos altos” (p. 65); a criação de ambientes naturais como jardins e hortas, composteira, tanque de areia, se possível árvores, espaço para fogueira e corpos d’água; a criação de ambientes mistos que integram brinquedos, ambientes com natureza ou elementos naturais; espaços para encontros em grupos grandes e pequenos, como pérgolas, pequenas praças e anfiteatros ao ar livre; esconderijos para que as crianças possam ter momentos de privacidade e contemplação; possibilidades desafiadoras de riscos benéficos, como ambientes com “relevo acidentado, ladeiras, escadas e escaladas” (p. 67); por fim, Barros (2018) recomenda a beleza, como direito ao belo, pois “a infância é um período da vida particularmente sensível aos valores da beleza inerente à natureza e à arte. Cada flor, cada planta, pedra ou outro elemento natural ajuda a trazer a dimensão do belo ao cotidiano da criança e do jovem” (BARROS, 2018, p. 67).

O texto propõe repensar opiniões que julgam que o tamanho seja um principal fator para avaliar o pátio, pois a diversidade de elementos naturais são fatores que também determinam o “desejo de permanência no pátio, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores” (p. 63), recomenda que cada escola organize o seu espaço de acordo com as especificidades do terreno, dos recursos financeiros, com a trajetória pedagógica, possivelmente envolvendo as famílias no processo, que podem doar materiais e trabalho.

Como referências aponta o movimento da International School Grounds Alliance ISGA e a “concepção dos espaços externos da Escola Ágora” (p. 64), o qual é descrita por Barros (2018) a partir da apresentação dos espaços feita pelos alunos: assim como o nome que remete à Grécia Antiga, a Escola Ágora é um espaço de “aulas, reuniões e diversas brincadeiras” (p. 70), os troncos de madeira no chão, organizados em círculo, “são um lugar onde os alunos podem conversar, estudar, pensar, refletir, relaxar, criar, compartilhar memórias, contar histórias, reviver momentos” (p. 70), há um bosque de pinheiros onde “crianças e jovens do primeiro ao nono anos vêm construindo cabanas há trinta e dois anos, numa articulação exclusiva entre pares, sem interferência ou ingerência de adultos” (p. 70); as salas são semi-abertas, “têm três paredes e não têm porta [...] Isso cria um sistema interessante para as crianças aprenderem autocontrole: elas ouvem os barulhos mas sabem que têm uma tarefa a fazer e, então, devagar, aprendem a se concentrar para fazer seu trabalho” (p. 70); a mangueira é um ponto de referência, uma árvore sob a qual acontecem encontros, conversas, brincadeiras, onde as pessoas se equilibram.

O texto também dá exemplos de como estes espaços se integram às atividades pedagógicas da Escola Ágora: a brincadeira “amarelinha maluca”, na qual é possível trabalhar contagem, sequências crescentes, decrescentes e noções espaciais; atividades de medições como “cálculo de superfície, área, volume, massa e dimensionamento de grandes objetos e alturas” (p. 72), a História e a evolução das unidades de medida criadas por vários povos, os estudantes “criam suas próprias unidades de medida, testam-nas, avaliam seu grau de precisão [...] A quadra, as salas de aula e as árvores da escola estão entre os objetos cujas dimensões são investigadas” (BARROS, 2018, p. 72); o espaço é enriquecido com palavras e significados, “árvores, plantas, bichos, minerais, construções, brinquedos confeccionados pelos próprios alunos, [...]. Dele emana, portanto, uma riqueza de palavras, episódios e paisagens” (p. 73), o que estimula escritas e conversas, nos processos de alfabetização, os estudantes escrevem listas “de coisas da escola [...] pequenas frases ou orações que mostrem coisas que estão acontecendo [...] a descrição de um lugar ou paisagem para que outros colegas leiam posteriormente e descubram de que local se trata (descrever)” (p. 73).

Barros (2018) também cita a experiência Fundação Pátio Vivo, no Chile, que desenvolve projetos para tornar os pátios escolares mais adequados aos encontros, aprendizados e contato com a natureza. Além disso, o texto trata da riqueza das experiências sensoriais que os espaços podem oferecer, assim, na contra-mão dos brinquedos industrializados, os materiais disponíveis devem ser naturais e diversificados, como: brinquedos de madeira, utensílios da cozinha, ferramentas e materiais não estruturados como: restos de madeira, tecidos, cascas, sementes, pedras, cordas, elementos naturais como água, terra, barro, areia, fogo, alguns destes elementos e objetos exigem a supervisão ou a mediação de um adulto para garantir a segurança.

O texto afirma que a “Escola é lugar de experimentar-se em movimento” (p. 82), portanto, incorporar elementos naturais, nos espaços escolares e em outros territórios educativos, “aumentam as possibilidades de atividade física, por meio de um repertório de brincadeiras e atividades mais diversificadas e complexas, engajando crianças e jovens com diferentes habilidades, interesses, gêneros e idades” (p. 82), o que favorece o desenvolvimento físico, a saúde e o bem estar das crianças e jovens. Os pátios escolares quando combinam os brinquedos tradicionais dos parques com elementos naturais oferecem espaços para “todas as aptidões e desejos do corpo” (p. 83).

Além do desenvolvimento físico, o texto trata do “desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por meio de experiências sensíveis e restauradoras [...] ricas em sentidos, vínculos e descobertas” (p. 84), pois a “Escola é lugar de encontros e de sentir-se bem” (p. 84), neste sentido, natureza e liberdade são fatores que favorecem “o arranjo de lugares para

encontros e relações sociais entre pares” (BARROS, 2018, p. 84), pois as crianças e jovens também precisam de “privacidade e refúgio para que [...] entrem em contato consigo [...] em momentos de introspecção ou estabeleçam trocas com seus pares” (p. 85).

Ao afirmar que a “Escola é lugar de sentido, significado e interesse” (p. 86), Barros (2018) trata da construção de conhecimentos, por meio de experiências diárias, diretas e sensíveis com a natureza. A observação e a convivência com a vida proporcionam “descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações [...] trazendo o significado de conceitos vitais como renovação, ritmo e transformação” (p. 86). Tais experiências significativas, segundo o texto, também permitem que as crianças possam “refazer a si [...], como estudantes capazes, interessados, curiosos, dedicados e criativos” (p. 87), bem como, o “acolhimento de pessoas diversas e diferentes modos de aprender” (p. 87). Neste sentido, a natureza com sua diversidade, pode contribuir para “Aprender a pensar de forma sistêmica [...] compreender as relações, contextos e sua interdependência. [...] apontando a potência que há na diferença entre os indivíduos e seus caminhos de aprendizagem” (BARROS, 2018, p. 87).

O texto afirma também que a “Escola é lugar de brincar”, pois ao brincarem em paz na natureza, as crianças fortalecem o vínculo positivo com a vida e integram o que está dentro delas com o que está fora, estas experiências, segundo Barros (2018), são ricas em entrega, cooperação, diversidade e contribuem “com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança” (p. 88). A autora explica que é desafiador selecionar experiências exitosas “que promovem esse encontro tão necessário entre a criança e a natureza no território educativo escolar e urbano” (BARROS, 2018, p. 90), pois o Brasil é muito amplo e diverso e, por isso, não é possível conhecer todas. Além disso, experiências podem dar certo em um lugar e não ser adequada para outra região.

Algumas dessas experiências “integram a comunidade das Escolas Transformadoras, uma parceria entre a Ashoka Brasil e o Alana, outras integram o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, realizado pelo MEC em 2015” (p. 90). Diante do conhecimento de algumas experiências e o desconhecimento de outras, o PCNIA afirma sua intenção em dar destaque para

[...] escolas públicas e privadas que provoquem reflexão sobre a ressignificação de nossas práticas educativas. São experiências de educação de bebês, crianças e jovens que nos inspiram a avaliar nossas certezas e hábitos, mostrando diferentes possibilidades de conciliação da escola com a natureza, da criança com a natureza, do brincar e do aprender com a natureza. E, claro, de tudo isso com a vida (BARROS, 2018, p. 90).

O texto apresenta as experiências “inspiradoras”: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dona Leopoldina – São Paulo (SP) - Vencedora do Prêmio Desafio 2030 - Escolas Transformando o Nosso Mundo” (p. 90), que apresenta referências como Paulo Freire, “construção da autonomia e da relação dialógica com crianças e adultos” (p. 90), Loris Malaguzzi, de Reggio Emília, na Itália, alfabetização ecológica e permacultura, atuando na arte, educação ambiental e o brincar. A diretora da escola, Marcia Harmbach, afirma que o objetivo é “resgatar o espaço do quintal e da rua que as crianças perderam nesses últimos tempos, e fomentar momentos para os rituais da cultura da infância” (HARMBACH *apud* BARROS, 2018, p. 91).

A “Casa Redonda Centro de Estudos – Carapicuíba (SP) - Educação Infantil, integrante do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (p. 91), é uma instituição privada que, já dura mais de trinta anos, “se tornou uma importante referência brasileira em educação infantil e estudos sobre a cultura da infância” (p. 91): a que recebe “cerca de trinta crianças para brincarem em liberdade de movimento, fluxo e caminhos” (BARROS, 2018, p. 91).

A “Escola Vila Verde - Alto Paraíso de Goiás (GO) Educação Infantil e Ensino Fundamental - integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil” (p. 91) é uma escola privada que foi criada por um grupo de pais e hoje é mantida pelo Instituto Caminho do Meio; a “Escola Ágora - Cotia (SP) - Ensino Fundamental” (BARROS, 2018, p. 95), instituição privada que existe há mais de trinta anos; “Escola Amigos do Verde - Porto Alegre (RS) - Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil e do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (BARROS, 2018, p. 96); a Associação Pedagógica Dendê da Serra: “Escola Dendê da Serra - Serra Grande (BA) - Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil” (p. 97), segundo o texto a escola “enfrenta o desafio de adaptar a pedagogia Waldorf à realidade de Serra Grande, atendendo alunos de todas as origens, principalmente famílias de baixa renda da vila e da zona rural” (p. 98).

A “Escola Santi - São Paulo (SP) Educação Infantil e Ensino Fundamental” (p. 99), instituição privada, atende a 720 alunos, de 1 a 14 anos, a partir do ano de 2016 promoveu mudanças no espaço, “Paredes foram trocadas por janelas de vidro com vista para o jardim e luz natural. Hortas verticais, trepadeiras, minhocários, compostagem” (BARROS, 2018, p. 99), a partir de 2017 “teve início o projeto Escola Sem Paredes, uma parceria com a UMAPAZ, por meio do qual alunos de cinco anos realizam atividades no Parque Ibirapuera” (BARROS, 2018, p. 99). O depoimento da diretora geral, Adriana Cury Sonnewend, afirma que é fácil notar o encantamento das crianças quando estão em interação com a natureza, seja no estudo, seja nas

artes ou nas brincadeiras, para ela, a mudança de olhar é o principal, não é questão de dinheiro ou espaço, mas de apreciar a natureza. Ela afirma que é necessário brincar livre sem elementos estruturados, trocar brinquedos de plástico por pedaços de madeira.

O “Instituto Toca” em Itirapina (SP), “Educação Sistêmica no Campo e na Cidade Escola da Toca, Fazenda da Toca e Projeto Rede, Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Dulce de Faria Martins Migliorini” (BARROS, 2018, p. 100), é citado como experiência inspiradora, faz parte do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, atende a “50 crianças de 2 a 6 anos, localizada dentro da Fazenda da Toca, uma propriedade de produção orgânica no interior de São Paulo” (BARROS, 2018, p. 100). A abordagem educativa desenvolvida passou a ser chamada de “educação sistêmica”, uma “forma integral de aprender a aprender com a natureza” (p. 100) em que, segundo o texto, o horizonte é o limite e a mata é a sala de aula. “Em 2016, [...] a ideia da educação sistêmica passou a ser desenvolvida também no meio urbano, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação[...] Nascia, então, o Projeto Rede” (BARROS, 2018, p. 100) que, através de oficinas semanais, levou o contato com a natureza para a escola no meio urbano:

O foco era a Escola Professora Dulce de Faria Martins Migliorini, o Dulce, uma escola de período integral que atende cerca de 170 crianças em educação infantil e ensino fundamental I. [...] O primeiro passo foi a reformulação do currículo do período da tarde, levando a natureza para dentro da escola e as crianças para fora das salas de aula, transcendendo os muros da escola. Mais de 30 oficinas semanais foram criadas para escolha autônoma das crianças, de forma multisseriada, proporcionando a transformação das pessoas, das relações e dos espaços (BARROS, 2018, p. 100).

A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RS) é citada como experiência inspiradora porque por meio de um processo de oito anos, de 2008 a 2016, organizou o fazer educativo para que as crianças tivessem contato cotidiano com a natureza. A equipe de “33 escolas - diretores, coordenadores pedagógicos, professores, merendeiros, secretários de escola e profissionais de serviços gerais - estudou, refletiu, amadureceu e mudou a forma e a organização dos tempos, dos espaços escolares e das rotinas” (BARROS, 2018, p. 101 e 102).

A “Te-arte Criatividade Infantil – São Paulo (SP)”, escola privada, é citada como experiência inspiradora, o texto descreve que há uma placa logo na entrada com a frase: “É brincando que se aprende”, o espaço é organizado como se fosse “uma casa de avó com quintal bem grande” (BARROS, 2018, p. 102), a casa principal tem cozinha, oficina de marcenaria, um salão redondo que “se transforma em diferentes ambientes: palco, refeitório, mesas para atividades de artes e espaço para atividades físicas” (p. 102). Na área externa há o quintal com “campinho para brincadeiras e jogos, uma passagem com casinha de madeira, um tanque de areia e uma pista para carros. Todo espaço é permeado por jardins e possui horta e composteira,

além de um galinheiro ao lado de um fogão a lenha” (BARROS, 2018, p. 102). O texto afirma que “Diferentemente de outros espaços de educação infantil, em que a rotina é organizada por atividades direcionadas e o livre brincar ocorre nos intervalos, na Te-arte a brincadeira é a atividade principal” (p. 102). Para tanto, as “crianças (de 8 meses a 7 anos) têm liberdade para decidir aonde ir e o que fazer. Os educadores se distribuem e se responsabilizam pelos diferentes lugares, e as crianças circulam pelos espaços escolhendo as atividades nas quais querem se envolver” (p. 103). O foco é aprender a se relacionar, “inclusive com as crianças com necessidades especiais, sempre presentes” (p. 103). As atividades são orquestradas por Therezita Pagani, “fundadora da escola, que do alto de seus 86 anos vem sendo, há mais de 40, parte da vanguarda da educação infantil” (BARROS, 2018, p. 103).

As referências bibliográficas da publicação “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018) mostram que os discursos são elaborados a partir de referências de parceiros do Instituto Alana e do PCNIA como: Children & Nature Network, International School Grounds Alliance (ISGA), Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e ONU. Além das publicações dos parceiros há referências a quinze textos nacionais entre pesquisas e livros do campo da Educação, oito do campo da arquitetura, oito referências de leis e documentos governamentais nacionais, quinze referências internacionais das áreas da educação, saúde pública, psicologia, medicina e arquitetura.

As afirmações do discurso do PCNIA, de fato, pleiteiam algo desejável para as crianças e para os espaços escolares, contudo, a transformação necessária em termos de relação com a natureza na Educação é um campo mais profundo do que a insistente afirmação que o contato com a natureza é bom para a saúde e para o desempenho escolar, diz respeito à Educação Ambiental nas escolas e nas cidades. Restringir a discussão a estes aspectos, coloca o contato com a natureza como capital humano, ou seja, como meio para desenvolver habilidades e competências, uma visão individualista, meritocrática e competitiva, que, por construir discursos aceitáveis, acaba disseminando a ideologia da classe dominante.

2.3.1 Quanto ao conceito de Educação

Como foi visto, o PCNIA define sua atuação em Educação a partir do “desemparedamento da criança na escola; espaços escolares mais verdes, desafiadores, e em interação com o seu território; mais tempo para as crianças brincarem livremente na natureza;

e reconhecimento de territórios educativos para além dos muros escolares” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 08). Ao propor a transformação dos espaços escolares para desemparedar as crianças e proporcionar o contato com a natureza, afirma que, ainda que a escola não tenha espaço físico e elementos naturais, é possível empreender mudanças a partir da “criatividade, iniciativa e um novo olhar - no qual o brincar e o aprender na natureza são essenciais e possíveis” (BARROS, 2018, p. 51), da ampliação da ideia do “lugar-escola” e da recuperação de espaços públicos através do engajamento do trabalho das pessoas da comunidade. Tais sugestões podem ser estratégias importantes de projetos educativos, mas isso não é uma ampliação do olhar, mas, na verdade, uma visão imediata que sugere transformações por meio de iniciativas individuais, voluntárias e pontuais, sem considerar as especificidades das diferentes classes sociais, a necessidade de investimentos em Educação, a totalidade das injustiças socioambientais e seus histórico de lutas. Segundo o PCNIA:

[...] um caminho é ampliar o entendimento do lugar-escola, considerando o sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos ou privados da cidade como territórios educativos e parte inseparável dos lugares pedagógicos. [...] é possível articular uma rede de saberes que se constituem a partir da formação de uma comunidade de aprendizagem. Nessas comunidades, os saberes de jardineiros, cozinheiros, pintores e de outras pessoas que atuam nas escolas tomam uma dimensão educativa, e a participação de estudantes em partes desses processos cotidianos pode ser uma forma de ampliar as ofertas de aprendizado na escola e fora dela (BARROS, 2018, p. 51).

O apagamento dos conflitos sociais encaminha as soluções para o âmbito individual ou da coletividade imediata, como a vizinhança, a escola, a comunidade ou uma rede de experiências semelhantes, mas sem tratar e sem apontar transformações que dialogam com as contradições de classe na sociedade brasileira. Segundo Freire (2014), “esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante [...] a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. [...] os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário” (FREIRE, 2014, p. 119 e 120). Tal característica discursiva invisibilizadora esvazia o papel social e político da escola, encaminhando as soluções para as famílias e comunidades, quando as mesmas, assim como as crianças, estão em situação de vulnerabilidade social diante do capital e da desigualdade da distribuição da riqueza. O PCNIA, dentre suas proposições, sugere a iniciativa voluntária das famílias e da comunidade no desenvolvimento dos espaços educativos integrados à natureza:

Cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica. Muitas vezes, as escolas contam também com a participação das famílias nesse processo, por meio de doação de materiais e de mutirões para a organização dos espaços e a construção de brinquedos e outras estruturas (BARROS, 2018, p. 64).

A partir do conhecimento de escolas e experiências pedagógicas no Brasil e em outros países, Fleury (2018), coordenadora do PCNIA, reconhece que alguns desses espaços são privilegiados devido aos espaços, recursos e equipes, ela acredita ser possível mesmo em “condições precárias”, tirar bebês, crianças e jovens das salas para viverem o mundo do lado de fora. O discurso tanto invisibiliza o trabalho docente necessário para criar condições de colocar as crianças em contato com a natureza, como desconsidera o significado crítico do que quer dizer “condições sociais precárias”, invisibilizando as contradições sociais.

A proposta de empreender um programa que busca resgatar o contato com a natureza em uma sociedade tão desigual, predominantemente urbana e com necessidades básicas tão urgentes parece incoerente [...]. Para nós, é validar a interdependência entre ser humano e natureza, contribuindo para a construção de outra visão de mundo, pautada pelo respeito a todas as formas de vida. É a possibilidade de transformar realidades opressoras, de repensar a cidade, de oferecer alternativas às telas. Envolve apontar caminhos que vão desde fazer pequenas escolhas cotidianas que favoreçam um contato maior com a natureza no dia a dia, a políticas públicas que incentivem a criação, o usufruto e o acesso às áreas verdes urbanas (FLEURY, 2018, p. 12 e 13).

O PCNIA reconhece que falar de contato com a natureza no contexto da desigualdade social brasileira pode ser algo incoerente, porém expõe os motivos pelos quais o Instituto Alana apostou neste tema, um deles é transformar realidades opressoras. Essa expressão poderia ampliar a abrangência e a profundidade da discussão para explorar todo o potencial crítico e transformador que tem a temática, como a questão dos bens comuns, da soberania alimentar, do investimento na Educação pública: infraestrutura, universalização, valorização docente e da classe trabalhadora. No entanto, o enunciado se restringe à perspectiva imediata e individual do tema, como “pequenas escolhas do cotidiano”, “repensar a cidade” e “oferecer alternativas às telas” de celulares e computadores que só as crianças de classe média têm acesso. Não se quer aqui desmerecer a importância destas questões, que devem ser pensadas, mas que não podem ser exclusivas, não se pode construir conhecimento sobre a criança e a infância e criar políticas públicas colocando no centro da discussão o sujeito da classe dominante.

É relevante pensar questões cotidianas, imediatas e até individuais, mas a partir de um diálogo com a realidade e com o contexto material e histórico, numa atitude de transformação das condições de opressão e não da invisibilização das mesmas. Não se pode dizer que o PCNIA não trata da questão social, das classes sociais, mas cumpre chamar atenção para as características e os movimentos discursivos com que este tema é tratado.

A urbanização é apontada como a origem do problema, o distanciamento e a desconexão em relação à natureza são efeitos que se juntam à redução das áreas naturais, falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre, um problema intergeracional, complexo e sistêmico, que se interrelaciona com qualidade de vida, saúde, planejamento

urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação (BARROS, 2018).

Nestes pontos o discurso do PCNIA menciona categorias constituidoras do problema socioambiental, mas não faz menção às causas, como a lógica capitalista da propriedade privada por meio da qual se desenvolveu a urbanização e a contradição entre o campo e a cidade, dessa forma, o discurso não considera que Educação e relação com a natureza é também sobre políticas de acesso à terra, segurança e soberania alimentar. Sobre esta temática o PCNIA também se coloca de forma imediatista e sem aprofundamento: “A alimentação deve ser vista pelas escolas, famílias e outras instâncias como uma importante estratégia de fomento da relação entre a criança e a natureza, especialmente por meio do processo de plantar, cultivar, colher e preparar alimentos” (INSTITUTO ALANA, 2019a, p. 02 e 03). Sem aprofundar as temáticas, o PCNIA trata as problemáticas socioambientais de forma fatalista e naturalizada, sem perspectiva de transformação social e histórica desde as bases materiais da vida. O enunciado seguinte, ao tratar da urbanização e o conseqüente distanciamento em relação à natureza, segue o movimento discursivo que naturaliza a “vulnerabilidade social”:

Esse cenário, no entanto, varia de intensidade dependendo da classe social e da realidade específica de cada um, e seus impactos são mais agudos e presentes nas cidades e bairros densamente habitados e de alta vulnerabilidade social, onde as condições para uma infância saudável e plena estão muito ameaçadas (BARROS, 2018, p. 18).

Para orientar o trabalho com as famílias, no sentido de esclarecer sobre a importância dos ambientes naturais para o desenvolvimento das crianças, Barros (2018), baseada numa pesquisa americana (CHILDREN & NATURE NETWORK, 2016), apresenta algumas razões que justificam um movimento por pátios mais verdes em todas as comunidades. Apesar das diferenças entre o contexto brasileiro e o estadunidense, Barros (2018) ressalta que optou por este estudo porque acredita que “a ciência respalda os benefícios do contato com a natureza no ambiente escolar, em dimensões humanas que são comuns a diversas culturas” (p. 80). Assim, no discurso do PCNIA, as diferenças de classe são reduzidas a diferenças culturais.

Programas educativos pautados por paradigmas comportamentalistas e tecnocráticos da prática pedagógica, por dissociarem o ambiental do social e retirarem a historicidade da atividade humana, podem conduzir a um idealizado e acrítico consenso sobre as causas e soluções dos problemas ambientais. O risco político desta perspectiva é a reprodução da desigualdade social e da injustiça ambiental por intermédio de projetos e ações concebidos pelas elites intelectuais e governantes, apresentados como a expressão do que é melhor para o conjunto da sociedade. Estes se justificam em pretensos consensos definidos *a priori*, visto que para esta perspectiva, a realidade é objetiva, compreensível exclusivamente à luz do conhecimento científico e o risco igual para todos (LOUREIRO, 2003, p. 51 e 52, grifo do autor).

No vídeo “Criança Natureza - Conheça o programa” (2016), o PCNIA sugere que o contato com a natureza pode ser algo fácil e acessível, porém, é preciso pontuar que esta proposição é verdadeira, desde que, em casa e na escola, a criança tenha estrutura, saúde e qualidade de vida. O desenvolvimento humano só é possível no “reino de liberdade que começa quando se deixa para trás o reino da necessidade” (MARX *apud* HARVEY, 2014, p. 228). Desconsiderar a relevância dos aspectos da luta de classes é um posicionamento político diante da Educação e da sociedade brasileira, que fundamenta afirmações como a do enunciado abaixo:

Talvez o principal seja uma mudança de olhar, de percepção – isso não depende de espaço nem de dinheiro. Apreciar uma nuvem, ouvir os pássaros, brincar na chuva, andar descalço, coletar folhas e galhos, encontrar bichinhos no jardim. Brincar livre, sem elementos estruturados. Trocar brinquedos de plástico por pedaços de madeira. Não custa nada e o efeito é maravilhoso (SONNEWEND *apud* BARROS, 2018, p. 99).

Mesmo utilizando expressões como “condições socioeconômicas”, “recursos financeiros”, “dinheiro”, “falta de segurança”, “classe social”, “vulnerabilidade social”, os discursos não consideram a historicidade das injustiças socioambientais. Os aspectos cotidianos, individuais e pragmáticos acerca da relação humana com a natureza e da Educação Infantil devem dialogar com as perspectivas históricas, críticas e transformadoras a partir da “problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas”, por meio de relações e ambientes democráticos, cuja finalidade do processo é a emancipação, “a transformação do nosso modo de vida; a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; a liberdade para conhecer e gerar cultura tornando-nos autônomos em nossas escolhas” (LOUREIRO, 2007, p. 70).

Há uma tendência homogeneizadora nos discursos do PCNIA que gera consenso social: o pleito de que todas as crianças tenham “acesso a um quintal e a ambientes verdes” (FLEURY, 2018, p. 12), que haja tempo e espaço na natureza “na vida escolar de todas as crianças, de todas as idades” (FLEURY, 2018, p. 15), que “Todas as crianças, grandes e pequenas” (BARROS, 2018, p. 16) têm direito à natureza no ambiente escolar, ou a ideia da “escola como encontro com a natureza para todas as crianças” (BARROS, 2018, p. 16). É preciso atentar para as ideias como “Educação para todos”, “universalização da Educação”, “igualdade de oportunidades”, pois a ideia de Universalizar a Educação Infantil no Brasil, por exemplo, que indiscutivelmente é algo necessário, pode ser usada para, encobrindo os aspectos da luta de classes, difundir um discurso meritocrático e criar uma aparência progressista para ideologias que apenas administram a pobreza e reproduzem as relações sociais opressoras.

A instrumentalização da ideia da universalização da Educação, no contexto das reformas neoliberais educacionais ocorridas no Estado brasileiro nos primeiros anos do século XXI, teve início na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, encontro promovido por organizações internacionais como a UNESCO, a UNICEF e com o apoio do Banco Mundial. Segundo Lamare (2016) e Arce (2001), este compromisso global pleiteia o aumento do número de vagas na escola pública e a associação de medidas econômicas às políticas sociais, colocando a globalização das políticas neoliberais como a única saída para os problemas sociais e econômicos.

As pesquisas críticas (VIEIRA, 2019, LAMARE, 2016; PAIXÃO, 2016; ARCE, 2001) apontam que o rótulo da Educação para Todos está ligado à “transnacionalização da hegemonia do capital financeiro” (ARCE, 2001, p. 255) e à “mundialização da educação” (PAIXÃO, 2016), que segmentam, fragmentam e fragilizam as políticas públicas perante o Capital. Paixão (2016) afirma que “as reformas educativas coordenadas pela classe empresarial na década de 1990 no contexto da “mundialização da educação”” (p. 167), foram organizadas para captar as diretrizes centrais dos processos das reformas, seus princípios e eixos estruturantes.

[...] os eventos internacionais de educação promovidos pela UNESCO e Banco Mundial [...] são construções políticas que serviram para nortear a base do novo consenso na educação. [...] as reformas educativas deveriam ser entendidas como estratégias utilizadas pelas frações da classe empresarial para orientar a formação humana em consonância com sua concepção de cidadania e produção (PAIXÃO, 2016, 167 e 168).

Neste sentido, o discurso da universalização da Educação básica esconde a intencionalidade que justifica uma ideia de igualdade de ponto de partida, ou seja, de meritocracia, quando, na verdade, as raízes da desigualdade socioambiental são históricas, políticas, econômicas, dizem respeito às questões de raça, classe, gênero e chegam aos níveis da divisão internacional do trabalho, através da atuação e da influência dos grandes bancos e das organizações internacionais nas políticas governamentais.

Assim, as máximas de “Educação para todos” produzidas pela classe dominante, apesar de serem imperativos moralmente aceitáveis e desejáveis, constroem uma falsa ideia de nivelamento social, de possibilidade de subir na pirâmide social, numa lógica competitiva e meritocrática que permeia as formas de sociabilidade, ou seja, “Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério do mérito” (FRIGOTTO, 1999, p. 61). Assim se dá a conversão da Educação como capital humano, ou seja, uma concepção individualista e meritocrática de Educação, a partir da qual, o processo educativo deve conferir ao indivíduo

habilidades, atitudes e competências que os sujeitos adquirem individualmente e que o permite conquistar seu lugar no mercado.

O homo oeconomicus é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não-científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 1999, p. 58, grifos do autor).

Tal perspectiva da Educação enquanto capital humano pode ser identificada nos discursos do PCNIA em discursos que afirmam que o lado de fora pode servir como uma sala de aula ao ar livre que permite movimento, pesquisa e interação, que contribui para “aumentar não só as possibilidades do brincar, como também a qualidade do ensino curricular – matemática, ciências, escrita – e a motivação dos alunos e professores em engajar-se no processo de ensino e aprendizagem” (BARROS, 2018, p. 63), quando apontam a escola pública como lugar fundamental para proporcionar o contato das crianças com a natureza e garantir uma infância saudável, atribuindo à Educação pública um papel redentor diante da solução de problemas que envolvem uma complexidade de raízes históricas e diferentes políticas. O PCNIA constrói seus discursos através de estudos desenvolvidos por seus parceiros:

Em um estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, realizado pela VOX Pesquisas a pedido do Alana, a escola, em especial a pública, foi apontada como lugar fundamental para estimular o contato das crianças com a natureza. Ela acaba sendo a esperança de vivência de aspectos fundamentais da infância, já pouco possível em outros ambientes (FLEURY, 2018, p. 13).

Como foi visto, o discurso menciona uma pesquisa privada encomendada à VOX Pesquisas, mas não apresenta referências e não desenvolve o assunto sobre os “outros ambientes” onde a criança não vivencia “aspectos fundamentais da infância”. O enunciado acima, através de um apelo sensível, descreve o papel da escola como lugar redentor e salvador da infância, mas não esclarece como isso seria possível numa sociedade como a brasileira. Apenas justifica a escolha da escola pública como lugar fundamental para suas propostas em enunciados como: “Para muitas famílias com dificuldade de prover o que consideram essencial, a escola torna-se uma aliada, sendo o único lugar onde, bem ou mal, as crianças terão experiências típicas da infância. Em muitos casos, elas passam dez horas por dia no ambiente escolar” (BARROS, 2018, p. 20).

Sem problematizar o que significa famílias não terem o essencial, o discurso se torna fatalista e naturaliza a pobreza, tirando do foco seus aspectos sociais, políticos e históricos,

assim, se alinha às perspectivas das classes dominantes que tomam a Educação enquanto capital humano, como habilidades e competências adquiridas pelas crianças e jovens através da Educação. Neste sentido, o discurso afirma que as experiências diárias com a natureza proporcionam “descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações” (p. 86), trazem “o significado de conceitos vitais como renovação, ritmo e transformação” (p. 86); oportunizam que as crianças refaçam a si mesmas como “estudantes capazes, interessados, curiosos, dedicados e criativos” (p. 87) e possam aprender sobre a diversidade na natureza e a “potência que há na diferença entre os indivíduos e seus caminhos de aprendizagem” (BARROS, 2018, p. 87).

De fato, tais experiências são partes fundamentais da Educação Infantil, no entanto, o outro lado disso, o discurso não enfatiza: o trabalho docente de articular rotina escolar, trabalhos de cuidado, experiências sensoriais, brincar livre, contato com a natureza, estudo, planejamento, relatórios, etc. - tarefas essas necessárias para que as experiências cotidianas e os saberes comuns, imediatos, construídos na rotina escolar possa atingir significados amplos e transformadores. Assim, a produção discursiva do PCNIA enfatiza os saberes cotidianos e o contato com a natureza como benefício para a aprendizagem e a saúde, mas sem dar visibilidade ao trabalho docente e às condições materiais necessárias para desenvolver estas atividades.

Quanto ao papel dos educadores, o PCNIA, no artigo “Formação dos educadores - é preciso relembrar e permitir espaços e tempos de encantamento” (BARROS, 2018), o texto coloca a necessidade do “desemparedamento dos educadores em formação” (p. 47), aponta a necessidade de “transformação do olhar do educador” (p. 44) para sensibilizá-lo em relação às experiências de vida que ocorrem nos pátios e nos espaços com natureza, sugere que as formações de professores sejam nos espaços ao ar livre da escola ou em parques da cidade e que, para superarem o medo de levar as crianças para os espaços naturais, os educadores revisitem suas memórias e referências de natureza na infância. No enunciado abaixo é possível verificar a ênfase no papel do educador presente e observador, para que seja possível a espontaneidade das crianças no brincar livre:

[...] cabe refletir sobre o papel de educador nesse cenário: cada vez menos o de controlador e cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo por meio do brincar, para fazer contato consigo mesmas através da introspecção e para relacionar-se com o outro através da experiência coletiva (BARROS, 2018, p. 59).

O discurso do PCNIA dá ênfase ao trabalho docente de observar, mas não menciona o trabalho de cuidar, registrar, planejar, preparar espaços, estudar, dialogar, construir

conhecimentos, dentre outras inerentes ao trabalho docente. Esta característica invisibilizadora está presente em enunciados como “Espaços escolares e outros territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança e do jovem” (BARROS, 2018, p. 86). Não há o que discordar desta afirmação, mas ao mesmo tempo em que ela enfatiza o aspecto da espontaneidade, no contexto discursivo maior, está invisibilizando o trabalho docente.

O PCNIA trata desse assunto em algumas de suas produções: nos vídeos “A criança que se sente capaz” (2017), “Quando o risco vale a pena” (2017) e no texto “O Risco no Brincar e no Aprendizado” (BARROS, 2018). Nestas produções o trabalho docente é colocado de forma pontual, um assunto conectado à necessidade de “transformação do olhar do educador” (BARROS, 2018, P. 44), que os adultos confiem mais nas crianças, que não tenham medo de deixá-las correrem pequenos riscos, porque estes são importantes para que desenvolvam autoconfiança.

Rita Jaqueline Morais, professora da rede municipal de Novo Hamburgo, no vídeo “Verdejando o aprender” (2017), produzido pelo PCNIA, descreve a dificuldade de colocar as crianças da Educação pública em contato com a natureza devido à inexistência de recursos, só sendo possível a partir do desejo, da ação para que as coisas aconteçam e de parcerias com vizinhos, igrejas e parques.

Desemparedar a Educação para mim é tirar a criança da sala, a gente precisa levar eles para fora e ver a vida real, leva para a natureza, leva para o parque, se a gente está falando de Rede Municipal, de escolas que não têm uma condição financeira de fazer isso, mas existem a parceria com a igreja do lado que tem um bom pátio, às vezes tem um parque próximo, às vezes tem um vizinho da escola que tem um bom pátio que recebe as crianças. E muita coisa é feita de *pallet* que hoje em dia todo mundo tem acesso, caixa de verduras, com, enfim, com doação. O recurso ele inexistente, tem é um desejo e uma ação para que as coisas aconteçam (MORAIS, 2017, 1:00 – 3:13).

Ao propor ideias imediatas para que cada escola e comunidade escolar possa tomar iniciativa de criar condições para que as crianças tenham mais contato com a natureza, o discurso do PCNIA privilegia soluções imediatas, individualistas, de baixo custo que não discutem as mudanças estruturais e as necessidades de investimento para possibilitar qualidade de vida através do contato com a natureza na Educação Básica. Para levar crianças e jovens aos parques e ambientes naturais da cidade é necessário investimento na equipe de educadores, na formação e no aumento do tamanho das equipes, em transporte, alimentação, materiais pedagógicos e de proteção. Para transformar os espaços escolares e criar mais momentos de interação com a natureza é preciso uma equipe maior de educadores, bem como investimento

em trabalho e material para melhorar e manter a estrutura da escola. Estas questões não recebem atenção dos discursos produzidos pelo PCNIA. Assim, o discurso sugere arranjos improvisados:

Entre os exemplos citados, encontramos processos no qual a educação é compreendida como responsabilidade de todos. Encontramos também inspiração sobre revitalização e apropriação de espaços públicos que trazem pertencimento e senso comunitário. E, ainda, a sugestão de envolvimento de outros aprendizes no papel de educadores. **Fazer arranjos e combinados territoriais é uma maneira de ampliar o raio de ação, movimento e aprendizado das crianças** (BARROS, 2018, p. 54, grifos da autora).

É legítima a preocupação com o “emparedamento”, ou seja, a tendência crescente do enclausuramento das crianças e jovens que ficam muito tempo em espaços fechados, na sala de aula e em casa. Contudo, solucionar esse problema aumentando o espaço com natureza nas escolas, e nas cidades, e o tempo de atividades ao ar livre das crianças e jovens, deveria ser visto como parte de uma transformação maior no campo da Educação, porque essas medidas não são o bastante para o exercício da democracia e da cidadania. Na publicação do PCNIA “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018), Tiriba (2018) trata do problema do “emparedamento” como obstáculo à democracia e à sustentabilidade:

[...] se nas salas a situação de emparedamento é assegurada graças à imposição de mecanismos de controle que valorizam comportamentos e valores individualistas e competitivos, nos pátios as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades sustentáveis e democráticas: em conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar! É desses seres que o mundo necessita! (TIRIBA, 2018, p. 07).

A discussão é legítima porque trata da necessidade de melhorar os espaços escolares e torná-los mais agradáveis e naturais, no entanto, o discurso antagoniza os espaços da sala de aula e o pátio, o que não trata das melhorias necessárias nas escolas para solucionar o problema do “emparedamento”. Pleitear mais natureza para as crianças e toda a comunidade escolar não implica em desconsiderar a importância das salas e das demais estruturas escolares. Tal antagonismo também coloca em oposição o trabalho do professor e os interesses da criança, provoca um antagonismo professor-aluno, como se a sala de aula e o trabalho docente fossem o contrário das necessidades de expansão e movimento inerente às crianças. Uma das citações da arquiteta Beatriz Goulart, marca este posicionamento no discurso do PCNIA: “Se para os educadores o lócus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros” (FARIA, 2011 *apud* BARROS, 2018, p. 21). Tal

posicionamento gera antagonismos no fenômeno educativo e desconsidera seu papel social, político e dinâmico.

Para o pensamento crítico, o eu contra o outro – ou, pior, o eu que busca ser sem o outro – é um fenômeno histórico, decorrente de relações sociais contraídas no modo de produção capitalista, que se constituiu permeado por ideologias como o positivismo, o cartesianismo, o individualismo metodológico, o neoliberalismo, o ultraliberalismo, o subjetivismo. Essa é a forma social do individualismo egoísta, inerente ao estranhamento gerado pela apropriação privada dos meios pelos quais produzimos atendemos necessidades e transformamos o mundo. O fetiche da mercadoria, o mundo de coisas que são trocadas, a redutibilidade do ser humano a uma mercadoria que compra mercadorias e as troca por outras como fim em si mesmo, propiciam um entendimento fragmentado da natureza e do que é humano, posto que só se pode aceitar vender algo se a unidade da vida é esfacelada em partes aparentemente isoladas (LOUREIRO, 2019, p. 31).

Acerca da Educação Ambiental, o discurso do PCNIA (BARROS, 2018) menciona a experiência da rede municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo, a qual foi construída ao longo das formações de educadores a partir de duas frentes: o estudo do brincar e uma proposta de Educação Ambiental e Sustentabilidade. Partindo da ideia de que “conceitos como reciclagem, conservação e até mesmo natureza eram muito abstratos” (BARROS, 2018, p. 48) para a Educação Infantil, através da observação das crianças, “suas palavras, reações e aprendizagens”, das cenas do cotidiano escolar e da reflexão, “concluíram que era preciso “levar as crianças para o lado de fora, ou seja, para os espaços externos, abertos e ricos em natureza” (p. 49).

Através da poética história de uma criança que contou à mãe que queria dar uma minhoca de presente para sua professora, a mãe não entendeu e a criança explicou que era para colocar na terra, a planta dar flor e a professora ficar feliz, o texto afirma que a criança, “apesar de tão pouca idade, embasada em sua própria experiência consegue propor algo tão simples e ao mesmo tempo tão complexo: ela diz não ao consumismo e sim à vida, ao cuidado, à amorosidade e à beleza” (BARROS, 2018, p. 50). O texto explica que as crianças “ao participarem cotidianamente do manejo da composteira [...] conseguem compreender um processo complexo e ainda relacioná-lo a outros aspectos do seu dia a dia” (p. 50). Assim, Barros (2018) recomenda que a criança precisa tornar-se íntima da natureza, por isso a Educação Ambiental, antes de apresentar os problemas ambientais às crianças, deve possibilitar experiências diretas a partir do brincar e do vínculo, pois “somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável” (BARROS, 2018).

A Educação Ambiental é mencionada no discurso do PCNIA (BARROS, 2018) dentre os “Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares

naturalizados” (p. 40), dentre os quais, o texto sugere “Envolvimento de outros territórios e articulação comunitária” (p. 51), no sentido de que se “Não há espaço aberto, árvores e terra?” (p. 51), basta que se “Olhe ao redor e procure parceiros!” (p. 51). A experiência “Quintal da Márcia, em Nova Iguaçu (RJ) – a Escola Municipal Profa. Irene da Silva Oliveira” (p. 53) é citada como exemplo porque “usa o quintal de uma moradora do bairro para fazer oficinas de educação ambiental. A Márcia, dona do quintal, acabou se envolvendo tanto que passou a desempenhar papel de educadora e não de ‘emprestadora de quintal’” (BARROS, 2018, p. 53). O texto também afirma que “a cada dois meses, os pais vivenciam um dia de oficina, igualzinho ao de seus filhos” (p. 53). O texto aponta que a parceria entre o “Quintal da Márcia” e a Escola Municipal Profa. Irene da Silva Oliveira, em Nova Iguaçu (RJ), é citada no “Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral” (BRASIL, 2012b) do Ministério da Educação, que, segundo Fleury (2018) é referência na publicação do PCNIA: “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018).

Embora o foco da publicação sejam os espaços escolares, iremos também considerar os espaços externos às escolas, uma vez que se influenciam mutuamente, configurando o território vivido de quem os frequenta. A esse conjunto dentro-e-fora chamaremos territórios educativos. Simultaneamente, escolhemos contextualizar esse movimento em sua relação com as experiências da educação integral, que compreende o sujeito em todas as suas dimensões e amplia as oportunidades de socialização e desenvolvimento. Também fizemos uma revisão das bases legais que subsidiam a presença da natureza nas práticas pedagógicas e no espaço escolar (FLEURY, 2018, p. 14 e 15).

Segundo Fleury, o PCNIA trabalha a partir do conceito de “territórios educativos” cunhado por Ana Beatriz Goulart de Faria em “Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral” (BRASIL, 2012b). Neste sentido, o PCNIA afirma o seu alinhamento com a concepção hegemônica das reformas neoliberais educacionais e com a atuação do conjunto de aparelhos privados de hegemonia dentro do aparelho do Estado e da construção de políticas públicas.

Vieira (2019) e Paixão (2016), ao estudarem a atuação do Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) enquanto aparelhos privados de hegemonia da classe dominante que adentram o campo da construção de políticas públicas em Educação, mostram que a “política de educação de tempo integral” que, por uma definição conceitual, assumiu a semântica de “Educação Integral” (PAIXÃO, 2016), consiste na consolidação da inserção da classe dominante na Educação pública, por meio de uma concepção que subordina “a educação escolar à educação política para formar o novo homem coletivo [...] funcionando como instrumento de equalização das desigualdades sociais sem enfrentar os fundamentos dessa desigualdade” (PAIXÃO, 2016, p. 170). Segundo a autora, o

CENPEC, a partir da concepção de Educação Integral e do paradigma da cidade educadora, vem remodelando a responsabilidade acerca do trabalho educativo.

Isso favorece o desmonte de uma escola verdadeiramente pública, universal, laica e de qualidade para todos, bem como corrobora com a desprofissionalização do trabalho docente. No mais, ao oferecer sugestões pedagógicas que priorizaram o saber cotidiano destituído de historicidade em detrimento do conhecimento sistematizado, o CENPEC corrobora para a formação humana aligeirada e acrítica (PAIXÃO, 2016, p. 171).

As perspectivas em Educação que constroem discursos alinhados à ideia de meritocracia e competitividade, bem como as produções acerca da Educação Ambiental que disseminam discursos que focam apenas no comportamento individual como solução dos problemas socioambientais, estão, na verdade, construindo um imaginário coletivo e social que propaga o individualismo como valor ético, assim, tira o foco das questões políticas e ressalta as questões culturais e privadas, desviando os assuntos e soluções coletivas e sociais para a esfera do indivíduo, de forma que este perde sua visibilidade política.

A necessidade de respeitar o tempo e o espaço das crianças para que elas brinquem livremente é legítima e deve ser discutida e aprofundada, porém, criar condições saudáveis e possibilitar estes momentos exige atuação do adulto, planejamento, trabalho, formação docente e um conjunto de políticas integradas. Portanto, cumpre alertar para que o pleito legítimo, de que a criança precisa brincar livremente em espaços abertos com natureza, considere o trabalho das educadoras e educadores. Ainda que estes não interfiram nos momentos de brincadeiras e fruição na natureza, estão trabalhando para garantir a segurança e atender às necessidades das crianças, porque para viabilizar essas ações é necessário estruturas adequadas, investimentos, formação, planejamento logístico e pedagógico, articulação, preparação e gestão do tempo e dos espaços escolares e, sobretudo, diálogos com políticas que possam inverter as situações de opressão a partir da identificação dos fundamentos materiais e históricos das mesmas.

2.3.2 Quanto ao conceito de criança

A supremacia do mundo adulto e as políticas assistencialistas, geralmente, elaboram um conceito de criança como objeto. Esses tipos de conceituações apresentam uma identidade institucionalizada, que opera uma invisibilização da subjetividade, resumindo a criança à figura de filho ou filha, na família e na casa, ou à imagem do aluno ou aluna na escola, assim, limita a infância à esfera do privado e afasta a visibilidade da criança na vida pública, construindo um conceito de criança legalizada, institucionalizada e outorgada (SIQUEIRA, 2011). No extremo

oposto deste conceito, os discursos influenciados por estudos sociológicos, crivados pelo direito, constroem uma ideia de que a criança se autodetermina sozinha, através de uma conceituação da criança como protagonista, ou criança com voz, portanto, ressaltam a necessidade de dar voz às crianças, observá-las, ouvir seus desejos e interesses. No entanto, nem sempre a infância foi uma preocupação ou um interesse social, tal conceito se desenvolveu social e historicamente.

Na Idade Média “com 6 ou 7 anos a criança já era considerada capaz de se comportar como um adulto” (MST, 2011, p. 11). Devido às condições precárias de existência, as pessoas evitavam se apegar aos filhos pequenos, “o sentimento de pai e mãe era diferente. Como ainda não se tinha muito conhecimento sobre as doenças e como tratar delas, a mortalidade infantil era muito grande” (MST, 2011, p. 12). Assim, os conhecimentos sobre as crianças e sobre as infâncias foram construídos socialmente acompanhando o desenvolvimento das forças produtivas:

A partir do séc. XVIII, as transformações provocadas pelo avanço do capitalismo – a solidificação da sociedade de classes, o avanço da ciência e a luta dos trabalhadores – é que vão atribuindo à criança um lugar social diferente dos adultos e vai se dando outro sentido à infância. A criança não é mais vista como o adulto que será, e a infância passa a ser compreendida como um tempo próprio de vida, com suas características e necessidades, um tempo a ser vivido por todo ser humano (MST, 2011, p. 11 e 12).

Segundo Lamare (2016), a concepção da formação humana da criança nos documentos constituidores das políticas públicas para a Educação Infantil, elaborada no Brasil, no século XXI, consiste em convergências entre a Pedagogia das Infâncias e a Pedagogia das Competências. De acordo com Momm (2006), a “Sociologia da infância” e as “Pedagogias da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil” afirmam as culturas infantis, a autonomia, o reconhecimento da pluralidade das crianças e do modo como vivem suas infâncias, a capacidade de produzir múltiplas linguagens e potencialidades: estéticas, afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, relacionais, etc. Assim, tais tendências afirmam a concepção da criança como sujeito de direitos, que é a mesma prevalente no ordenamento jurídico brasileiro, fundamentada e desenvolvida pelo Direito, a Pedagogia, a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a Sociologia e a Antropologia, as quais tomam a infância como categoria e tempo históricos, como construção social.

Segundo Maia (2014) os Estudos da Infância, a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, se alinham à Sociologia da Infância, às teorias construtivistas e pós-modernas. O construtivismo, por sua vez, se apoia em Piaget (1896 – 1980) e em Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) Froebel (1782–1852) e Tolstoi (1808-1910)”. Como

exemplo, Maia (2014) cita a experiência de Reggio Emilia, no nordeste da Itália e o “movimento escolanovista” no Brasil.

O discurso instrumentalizado, fundamentado na Pedagogia das Infâncias e das competências, apresenta uma crítica à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, que parecem contraditórias, mas, na verdade, ambas fundamentam visões antagônicas à ideia da criança como sujeito de direitos, construindo concepções que tratam do que a criança não é, ou seja, o vir a ser, a ideia de pré-cidadão, alguém que será um adulto e um profissional. Esta visão idealista marca as primeiras preocupações do projeto iluminista com a infância na modernidade (MOMM, 2006).

Cumprir pontuar na presente tese que o reconhecimento da importância histórica das teorias, palavras e conceitos, independentemente da instrumentalização pelo capitalismo, implica na assunção de que, para identificar as características ideológicas dos discursos, foi preciso operar uma simplificação do que sejam a Pedagogia Nova, a Pedagogia das Infâncias ou Pedagogia da Educação Infantil, os Estudos da Infância e a Sociologia da Infância, e dedicar atenção ao processo de ideologização dos conceitos e suas consequências políticas, sociais e ambientais.

A partir da instrumentalização dos discursos pelo capital, a disseminação ideológica ocupa o espaço da construção de conhecimento e o trabalho intelectual se dedica à elaboração de um consenso social alienador. Palavras e ideias aparentemente progressistas, porque criticam a modernidade e a primazia da razão, são articuladas para formar uma aparência progressista às estratégias ideológicas que favorecem a hegemonia capitalista.

É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo (BAKHTIN, 2006, p. 43).

A Pedagogia Nova afirma a si mesma como “outro” paradigma e se contrapõe à Pedagogia Tradicional, o que confere uma aparência crítica ao discurso. O movimento escolanovista no Brasil, por exemplo, critica a socialização clássica e afirma conceitos como “equilíbrio nas formas de poder”, “equidade”, “solidariedade”, “participação”, “protagonismo”, “escuta atenta” (MAIA, 2014), palavras e expressões que geram aceitação e consenso, porque, de fato, discutem aspectos pertinentes à Educação, como a necessidade de ouvir as crianças. Ao ser instrumentalizado pelos interesses do capital, tal discurso se volta para as capacidades das

crianças resolverem conflitos e adversidades, serem inventivas e ativas, na mesma linha dos discursos de mercado que afirmam a imagem do trabalhador criativo, flexível e dinâmico.

O discurso do PCNIA critica a Pedagogia Tradicional, colocando suas propostas como um contraponto de um “mundo onde a educação, sobretudo escolar, continua em grande medida pautada pelo paradigma do desenvolvimento cognitivo” (p. 14), assim, a partir da concepção da criança protagonista, propõe projetos pedagógicos com “profissionais engajados” que trabalhem em parceria com as famílias das crianças e a comunidade a partir da “concepção de uma criança ativa, potente, produtora de cultura” (BARROS, 2018, p. 14). Neste sentido, o discurso do PCNIA se aproxima da Pedagogia das Infâncias ou da chamada Cultura das Infâncias: “Entendemos as crianças como sujeitos de direitos. Criadoras e protagonistas de formas singulares de ser, estar, pensar, sentir e participar do mundo – a isso chamamos “cultura das infâncias” (INSTITUTO ALANAc).

Uma ideia comum nos discursos ambientais é o conceito de crianças como sujeitos do futuro que herdarão o tempo vindouro (SILVEIRA, 2012), tal concepção pauta a criança como aquilo que ela ainda não é e coloca o peso da “salvação do planeta” como responsabilidade das “gerações do futuro” (MAIA; MACHADO, 2016), ignorando que as crianças do presente não têm sido atendidas em seus direitos estabelecidos institucional e legalmente, seus contextos concretos e suas condições reais de existência são historicamente invisibilizadas. Por trás destes discursos está a criança entendida como “pré-cidadão”, como “vir a ser”, alguém que será um adulto, assim, se deixa de lado a criança no agora (SILVA, G. 2017). Esta concepção da criança como “sujeito do futuro”, “vir a ser”, “pré-cidadão” ou “geração do futuro”, que herdarão o mundo (SILVEIRA, 2012; MAIA; MACHADO, 2016; SILVA, G. 2017), foi identificada na produção do PCNIA no vídeo intitulado “Criança Natureza - Conheça o programa” (2016):

O Projeto Criança e Natureza ele veio ao mundo com a missão de lembrar à sociedade o quão importante é o contato da criança com a natureza para formar crianças saudáveis e felizes que se tornarão adultos no futuro conscientes, responsáveis, produtivos e que são os futuros guardiões do nosso planeta. A criança precisa da natureza, como a natureza precisa da criança. A gente só cuida daquilo que a gente conhece, daquilo que a gente ama (FLEURY, 2016, 8:13 – 8:41).

Tal concepção invisibiliza os contextos concretos das crianças e o desafio de garantir seus direitos no agora. Há também a concepção de natureza enquanto relação afetiva que, ao ser instrumentalizada, cria um discurso que, implicitamente, culpabiliza os indivíduos pelos problemas ambientais. Ainda que se use uma forma aparentemente poética para dizer que as crianças “se tornarão adultos”, “guardiões do planeta”, “herdeiros” ou “cidadãos do futuro”, essas afirmações, na verdade, elaboram uma ideia de que os problemas ambientais serão

resolvidos no futuro e decorrem da falta de amor do ser humano em relação à natureza. Esta construção ideológica encobre a ação predatória do capitalismo.

Assim, as Pedagogias da Infância e das competências se contrapõem à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, porque estas colocam foco excessivo na heteronomia da criança enquanto aquelas colocam foco na autonomia. O discurso do PCNIA é exemplo destas perspectivas que identificam a criança como “protagonista do seu próprio processo de aprendizagem” (BARROS, 2018, p. 41) e produtora da cultura da infância:

[...] os pátios escolares vêm resistindo como lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações (BARROS, 2018, p. 12).

As produções do PCNIA se alinham às características discursivas da Pedagogia Nova e das Pedagogias da Infância e das Competências em enunciados como: “O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos” (BARROS, 2018, p. 89), cuja ideia de protagonismo está alinhada à aquisição de habilidades e competências.

O programa elabora um discurso acerca do contato com a natureza que projeta nos sujeitos “habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais” (BARROS, 2018, p. 19) e um modelo de indivíduo que refaz a si mesmo, que são “capazes, interessados, curiosos, dedicados e criativos” (p. 87). Assim, ao invés de trabalhar categorias que se aproximam da identidade da criança, ou seja, sua classe social, suas relações familiares e sociais, suas condições de vida e necessidades materiais, trabalham categorias que, na verdade, projetam nas crianças habilidades desejáveis que elas devem desenvolver para competir futuramente no mercado.

É certo que as afirmações das crianças com voz, protagonistas, cidadãos são legítimas, pois a criança é sujeito, nos ensina e precisa ser ouvida, contudo, através da análise dialética dos discursos das classes dominantes (LAMARE, 2016; MOMM, 2011), foi possível verificar a instrumentalização da concepção de criança como sujeito de direitos, por gerar um discurso de fácil aceitação, se torna estratégia discursiva que invisibiliza os aspectos sociais e políticos da Educação, retirando do processo educativo o papel social da escola, dos professores e as relações sociais mais amplas.

Lamare (2016) e Arce (2001) afirmam que estes discursos estão em consonâncias com orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os

quais afirmam discursos pautados pela dicotomia inclusão e exclusão, ocultando a contradição capital e trabalho. Arce (2001) e Maia (2014) apontam que, apesar de tais discursos projetarem ideias como a “nova escola”, a “nova didática”, o “novo professor”, na verdade, promovem coesão social a partir da ideia da necessidade de formar o “novo trabalhador” protagonista e ajustado ao mercado.

Os discursos do PCNIA são orientados pelas formulações da ONU (INSTITUTO ALANA, 2020c; INSTITUTO ALANA, 2019a; BARROS, 2018) nas parcerias que o Instituto Alana estabelece em campanhas e eventos (UNENVIRONMENT, 2020; INSTITUTO ALANA, 2016b), no alinhamento dos trabalhos aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (INSTITUTO ALANA, 2017; GIFEa; INSTITUTO ALANAc; INSTITUTO ALANAg), na fundamentação de seus textos e discursos a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (INSTITUTO ALANAc) que garante às crianças o direito ao brincar, “ao lazer e à educação para que desenvolvam o respeito ao meio ambiente” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 15), assim, a Educação deverá ser orientada no sentido de estimular na criança o respeito à natureza (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 15), o que corrobora a abordagem da natureza e da sustentabilidade a partir do vínculo afetivo, sem abordar os aspectos críticos do problema.

A experiência de apreciação estética da natureza, que valorize as sensações, é importante e necessária na educação infantil, mas não devem se reduzir a um caráter contemplativo, sem reflexão e problematização. Entendemos que as experiências de apreciação estética da natureza envolvem a dimensão afetiva da educação em valores e não podem ser secundarizadas em relação às dimensões cognitiva e ação, pois essas três dimensões são inter-relacionadas (LUCCA; BONOTTO, 2020, p. 16).

A instrumentalização dos discursos da Pedagogia Nova pode ser observada nos quatro pilares da Educação propostos pela Unesco (1998): “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos”, “Aprender a ser”, que, de acordo com a análise de Arce (2001) tomam a formação humana e o conhecimento por perspectivas imediatistas e utilitaristas, excluindo os porquês e os questionamentos acerca do papel social da Educação. Ao enfatizar o aprender, os discursos da classe dominante subjugam a profissão docente e apaga o ensino enquanto direito da criança (MOMM, 2011).

Portanto cumpre atentar para os discursos que constroem falsos antagonismos entre ensinar e aprender, professor e estudante, sala-pátio, autonomia e heteronomia, assim como foi verificado na publicação do PCNIA “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018), que, no artigo intitulado “Educação Integral,

territórios educativos e bem-estar da comunidade - conectando espaços e ampliando o acesso à natureza”, posiciona sua inserção na Educação brasileira, ao citar a arquiteta Beatriz Goulart:

[...] os espaços de nossas escolas têm sua história ligada à história da educação brasileira [...escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, escola crítica...]. Para cada momento histórico, a respectiva tendência educacional e os respectivos modelos arquitetônicos. O fato é que, por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programa, organograma e fluxograma seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor (FARIA, 2011 *apud* BARROS, 2018, p. 29).

No entanto, o discurso não se posiciona historicamente diante da Educação, nem diante das tendências educacionais citadas, questiona a forma do trabalho e do tempo escolar e coloca a necessidade e o interesse de interferir na organização dos tempos, espaços e conteúdos escolares, o que se mostra também em enunciados como: “requalificarmos as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo o brincar e o aprender com a - e na - natureza como um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida” (INSTITUTO ALANA, 2019a).

A crítica elaborada pelo PCNIA ao “paradigma do desenvolvimento cognitivo” (FLEURY, 2018, p. 14) também afirma que os espaços escolares favorecem a ideia de que o aprendizado só acontece com o corpo parado, não comportando o movimento e a expansão. Assim, a rotina escolar privilegia o exercício intelectual e a disciplina do corpo, em “detrimento da experiência como construtora de conhecimento” (BARROS, 2018, p. 29). É possível observar que os discursos criam antagonismos entre a sala de aula e o pátio, entre estudante e professor, entre intelecto e experiência, bem como entre corporeidade e cognição.

Estes antagonismos conceituais, na verdade, invisibilizam o movimento dialético das relações sociais constituidoras do processo educativo e servem de estratégia discursiva que instrumentaliza os conceitos de autonomia, heteronomia, pátio, sala de aula, professor, criança para tirar o foco das contradições sociais e, assim, gerar discursos de consenso e conformação social. Estes elementos antagonizados não são necessariamente antagônicos, mas dialéticos e dialógicos, e todos eles têm papel fundamental no fazer educativo, na formação humana de cada indivíduo, que deve ser visto dentro do processo histórico e político. Acerca deste ponto, os discursos também utilizam a concepção da criança protagonista para invisibilizar o papel social do professor e da escola quanto à transmissão de saberes social e historicamente elaborados, que são direitos das crianças.

Aprender e ensinar são aspectos dialéticos do fenômeno educativo. Um discurso que ressalta um aspecto em detrimento do outro nega o movimento real dos conceitos na materialidade, na constituição da vida dos sujeitos e da sociedade, pois esta se faz a partir das

relações sociais. Tanto a capacidade de aprender, quanto a atividade de ensinar são fenômenos sociais constituidores do processo educacional que é inerentemente social, coletivo e comunitário e, por isso, deve ser visto em movimento, em diálogo, porque envolve diversos sujeitos e aspectos da cultura e da sociabilidade. Professores e professoras não apenas criam as condições adequadas para o aprendizado, mas também ensinam e aprendem, além disso, contra a invisibilização do papel social do trabalho docente, é preciso ressaltar que o ensino é direito das crianças (MOMM, 2011, p. 42) e, portanto, os discursos afinados ao capital atentam contra a garantia deste direito.

[...] os estudos da infância, que embora tenham se constituído como uma crítica às formas tradicionais de educação e às concepções clássicas de socialização, têm trabalhado (conscientemente ou não) de forma a adaptar os seus sujeitos a esta sociedade, visto que a ênfase dada pelas pesquisas diz respeito aos “olhares”, às percepções das crianças e às suas capacidades de ressignificações, a partir dos desafios que se apresentam. As preocupações são centradas, assim, na capacidade de as crianças lidarem com as adversidades e serem “criativos”, “inventivos”, “ativos”, para solucionar os chamados “conflitos” e as disputas internas que ocorrem no contato com os pares, em um discurso que podemos entender como afinado com os de mercado, do trabalhador ativo, flexível, dinâmico, criativo... [...] Defendemos aqui [...] a compreensão de que pensamos não só ser possível, mas como necessário, procurar fazer um trabalho com crianças sem desconsiderar o papel social do professor; e entender a escola, seja ela de educação infantil ou não, como espaço de transmissão de saberes socialmente elaborados; sem perder de vista a existência de um modelo econômico que tem contribuído para a desumanização da vida, através das disparidades, das contradições sociais e dos fetiches que ele mesmo produz como forma de alienar os indivíduos da educação infantil até muito além do ensino superior (MAIA, 2014, p. 68).

A concepção de criança como “sujeito de direito”, “sujeito social e de direitos”, “ator social”, “agente social”, “criança cidadã” e “sujeito histórico”, é predominante no aparato legal brasileiro, por isso, merece um olhar cuidadoso e crítico, visto que, por ser tomada como norma se configura como instrumento do Estado que rege o princípio organizativo da vida. Tal concepção legalizada e formalizada torna-se banalizada e abstrata ao ser instrumentalizada por discursos que velam as contradições sociais, a exclusão e a desigualdade de classes, exaltando, como uma aparência de criticidade, a ideia de igualdade de oportunidades, que substitui a ideia de igualdade de direitos. O discurso do PCNIA fala da “potência que há na diferença entre os indivíduos e seus caminhos de aprendizagem” (BARROS, 2018, p. 87), mas não problematiza as diferenças sociais. No entanto, classe, raça e gênero são condições sociais objetivas que participam e determinam a construção da identidade e da subjetividade das crianças.

Se todo determinante também é socialmente determinado, as relações sociais se dão em uma materialidade. Portanto, a materialidade inclui relações que envolvem gênero, raça, religião e qualquer outra manifestação humana que faça parte da totalidade social. Do ponto de vista histórico, não se pode dizer que uma antecede ou é mais importante do que a outra. Além disso, em uma ontologia (integrativa) do ser social, fundada na unidade dialética e na categoria totalidade, não cabe confundir o que é

uma determinação com classificações sobre grau de importância ou com determinismo (LOUREIRO, 2019, p. 140).

No discurso instrumentalizado, o sujeito e a subjetividade são abstraídos, dando destaque a elementos sobre a criança, que afirmam uma identidade genérica, que não é especificada e, por isso, não revela os sujeitos e muito menos garante a efetividade dos seus direitos. A concepção de criança como “sujeito de direito” é uma categoria social que se refere à atuação da criança na sociedade, porém, ainda que seja garantido algum protagonismo e participação em esferas decisórias, como afirmam os discursos que ressaltam a necessidade de ouvir as crianças, as contradições e opressões sociais continuam existindo e determinando a vida das pessoas e das instituições das quais elas dependem. As relações de poder, as estruturas capitalistas, patriarcais e paternalistas continuam intocadas, portanto, escutar as crianças e garantir-lhes participação social, ainda que seja um pleito legítimo e uma pauta importante não implica transformações das relações de poder e das condições opressoras de exploração da vida.

A sociedade capitalista expropria a infância das crianças da classe operária, com a exploração direta do trabalho infantil, ou com uma educação escolarizada que não permite que as crianças vivam o presente. A preparação para que seja o trabalhador e para que possa vender sua força de trabalho na vida adulta retira das crianças a possibilidade de viver a infância.

Neste aspecto, as crianças da burguesia também têm sua infância negada, já que vivem com a agenda lotada de compromissos para se preparar para a competitiva disputa do mercado. E são consideradas como investimento financeiro e propriedade das suas famílias (MACEDO, 2016, p. 44).

A afirmação dos direitos fundamentais da criança no aparato jurídico-legal, apesar de ser um importante avanço histórico, não garante a cidadania da criança, pois esta não se concretiza apenas pelos instrumentos legais, por ações assistencialistas ou filantrópicas, mas pela transformação da complexidade das relações sociais, pela promoção de políticas e ações que redefinem as noções e ações centradas na criança (SIQUEIRA, 2011). Isso implica a valorização da Educação pública, dos professores, professoras e o dos direitos trabalhistas da população em geral, pois estes atingem as famílias das crianças.

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-se desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que o seu próprio casquinho de verão contra o cortante do vento do inverno (BENJAMIN, 2009a, p.122).

Por mais que sejam legítimos o sonho de “que todas as crianças tivessem acesso a um quintal e a ambientes verdes” (FLEURY, 2018, p. 12) e o trabalho de advogar “por espaços mais amplos, mais verdes, mais naturais, e tempo e liberdade para usufruí-los na vida escolar de todas as crianças, de todas as idades” (FLEURY, 2018, p. 15); por mais que seja desejável a afirmação de que “Todas as crianças, grandes e pequenas, têm o direito de viver experiências de contato direto com os elementos da natureza no ambiente escolar” (BARROS, 2018, p. 16), resumir a relação das crianças com a natureza ao discurso que descreve a cidade e “A escola como encontro com a natureza para todas as crianças” (BARROS, 2018, p. 16), na verdade é a simplificação de um problema, por meio da invisibilização das raízes das problemáticas socioambientais. Desta forma, o PCNIA invisibiliza os conflitos de classe e suas implicações, criando um discurso que, como foi visto, homogeniza e instrumentaliza o conceito de criança.

2.3.3 Quanto ao conceito de natureza

Assim como no PCNIA, em Educação Infantil a categoria natureza é comumente problematizada a partir da preocupação com a existência, ou não, de “áreas externas”, “verdes” (INEP, 2019) e ao “ar livre” (BRASIL, 2006b) onde as crianças possam brincar nas escolas, nas creches, nas casas e nos bairros. A quantidade de edificações e áreas naturais nos ambientes educativos revela o potencial do espaço para a interação com a natureza, aqueles que priorizam a presença de áreas naturais e do brincar, consideram a natureza um espaço tão importante quanto as salas de aula e qualquer outro ambiente educativo. As formas das relações com o espaço-tempo, o brincar, a corporeidade e os aprendizados são elementos observados.

Foi possível verificar que os discursos do PCNIA privilegiam os temas: benefícios do contato com a natureza para a saúde e para o aprendizado, a necessidade de “Espaços escolares mais verdes e desafiadores” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 04), que haja “Mais tempo para brincar livremente na natureza” (p. 04), a ocupação de espaços urbanos para aumentar as possibilidades de espaços onde escolas e famílias possam levar as crianças para brincar em contato com a natureza: “Cidades mais verdes e amigáveis para as crianças [...] Famílias realizando atividades de lazer na natureza [...] Mais crianças nos parques e mais parques para as crianças” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 04).

No prefácio da publicação “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018), do PCNIA, Tiriba (2018) afirma que “a pedagogia dos dias atuais reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza” (TIRIBA,

2018, p. 05), corroborando os interesses do Capital. Ela reconhece que nos últimos anos vem se abrindo caminhos para maior inserção da cultura e das múltiplas linguagens na Educação Infantil, porém, as diretrizes curriculares adotam ainda uma concepção antropocêntrica da natureza, ao indicar apenas as interações e a brincadeira como focos do processo pedagógico, não inclui a natureza como sujeito destas atividades, apenas os humanos são considerados.

Assim, Tiriba (2018) traz à discussão a concepção de natureza adotada nos discursos da política pública em Educação Infantil, a qual, segundo a autora, é uma concepção antropocêntrica, apontando que é preciso reconhecer a subjetividade do mundo natural como parte integrada à perspectiva humana. A crítica aponta no sentido prático de aumentar os espaços com natureza nas escolas e creches e o tempo em que as crianças brincam livremente ao ar livre. Neste sentido, constrói a ideia de “desemparedamento” para pleitear que as crianças não fiquem muito tempo em espaços fechados, para que elas tenham liberdade, saúde e qualidade de vida. A partir destes argumentos, o PCNIA publicou “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018) para “sistematizar e descrever alguns caminhos que, em geral, fazem parte do processo de desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares [...] e não-escolares, a partir da desregulação de sua natureza emparedada” (FLEURY, 2018, p. 15).

No relatório de impacto dos primeiros cinco anos de trabalho do PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020d) o programa define: “De que natureza estamos falando? A que pode ser encontrada numa ampla diversidade de ambientes, construídos e não construídos, a céu aberto, com elementos naturais como rochas, terra, água, plantas, insetos, aves e todas as formas de vida” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 05) e também como “elemento essencial de saúde e bem-estar” (p. 04). Assim, o discurso do programa constrói uma ideia do problema apontando a urbanização: “Em um mundo que, pela primeira vez na história da humanidade, abriga mais gente nas cidades do que no campo, as crianças estão submetidas a um estilo de vida confinado, institucionalizado e dirigido” (FLEURY, 2020, p. 05), portanto, o programa pretende uma mudança cultural para que a sociedade urbana reconquiste os espaços em contato com a natureza. O que justifica a missão do programa: “Favorecer o acesso e o contato direto de todas as crianças com a natureza, como uma inovação urbana e social, para o bem-estar da infância e do planeta” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 04). Neste sentido, o programa afirma como valores e princípios “um contato qualificado com a natureza, com respeito à diversidade e à inclusão, que propicie à criança, nos diferentes contextos socioeconômicos e culturais, uma relação afetiva e espontânea com o ambiente a céu aberto” (p. 06).

Para tanto, o “contato qualificado” deve permitir à criança liberdade e permissão “para escolher o que fazer, como brincar, o que aprender, que riscos correr [...] experimentar, criar, relacionar-se com o ambiente à sua maneira [...]”, por meio do contato físico direto com a natureza, “pelo corpo e pelos sentidos” (p. 06). O adulto de referência compartilha com a criança o “encantamento pela natureza” (p. 06), tendo esta “não apenas como cenário, mas como lugar fundamental à constituição humana [...] E, de forma transversal, pela oportunidade de correr riscos benéficos como um componente essencial da aprendizagem e do desenvolvimento da criança” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 04).

Foi possível verificar que o discurso do PCNIA privilegia os aspectos imediatos, afirmando que “O convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e media [SIC] a construção das relações da criança com o mundo” (BARROS, 2018, p. 83). Os benefícios emocionais e afetivos também são ressaltados: “A natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade” (BARROS, 2018, p. 89) e também no enunciado: “tem um impacto positivo no desenvolvimento integral nos aspectos “emocional, físico, espiritual, é uma receita de saúde [...]” (FLEURY, 2016, 5:20 – 5:36). O “Manual de Orientação – grupo de trabalho em saúde e natureza - Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes – 2019” (INSTITUTO ALANA, 2019a) afirma os seguintes benefícios:

[...] muitas pesquisas surgiram nos últimos anos mostrando que o convívio com a natureza na infância e na adolescência previne doenças crônicas como diabetes, asma, obesidade, entre outras. Favorece, ainda, o desenvolvimento neuropsicomotor, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D e diminuir o número de consultas médicas. O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para a melhora da coordenação psicomotora e do desenvolvimento de múltiplas linguagens. Sem falar nos benefícios associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, senso de pertencimento e de interdependência (INSTITUTO ALANA, 2020b, p. 02).

Também há no discurso do PCNIA uma ideia da natureza como capital humano, ou seja, aquisição de habilidades, a partir de enunciados como: “Você já observou que liberdade e tempo para brincar em espaços abertos e naturais favorece a curiosidade, a concentração, o interesse e a disposição para aprender”? (BARROS, 2018, p. 83), como: “ambientes ricos em natureza, [...] ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais” (BARROS, 2018, p. 19) e também em enunciados como: “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).

A ênfase nos benefícios e desenvolvimento de habilidades elabora uma concepção da natureza como meio para satisfação de desejos e interesses, para receber acolhimento, para desenvolver habilidades, competências e valores, como, resolver conflitos, fazer conexões, escuta, colaboração, empatia, responsabilidade, criatividade (BARROS, 2018). São afirmações desejáveis e aceitáveis, mas que não atingem sentidos mais amplos e críticos do conceito de natureza e, portanto, se resumem à ideia de capital humano, através de habilidades e competências, que colocam o indivíduo em condições de competir no mercado.

Outro exemplo é o enunciado: “O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos” (BARROS, 2018, p. 89). De fato, o contato com a natureza faz parte de uma vida saudável, portanto, tais benefícios podem ser possíveis a todos os sujeitos se estes tiverem garantidos seus direitos e as condições reais de existência digna. Este ponto não é ressaltado pelo discurso do PCNIA.

Outra característica da concepção de natureza no discurso do PCNIA é o vínculo afetivo, em enunciados como “As crianças precisam brincar em paz na natureza, integrando o que está dentro de si com o que está fora e fortalecendo seu vínculo positivo com a vida” (BARROS, 2018, p. 88) e “construção de vínculos afetivos entre as crianças e a natureza para que a respeitem e a reconheçam como direito de todas as formas de vida” (INSTITUTO ALANA, 2020d, p. 08), são argumentos projetam a ideia de que os problemas ambientais serão resolvidos no futuro e que construir o vínculo afetivo das crianças com a natureza é pressuposto para que isso seja possível.

O discurso que afirma ser necessário conscientizar as crianças para colaborarem com a preservação ambiental é legítimo, contudo, ao ser instrumentalizado, foca apenas na questão afetiva e invisibiliza as causas principais da degradação ambiental: o modo capitalista de exploração da natureza e dos seres humanos. As vertentes discursivas individualistas constroem uma ideia da humanidade como uma “praga” que assola o planeta Terra, apaga os papéis sociais da escola e do trabalho docente na defesa da vida no presente e esconde todas as manifestações de solidariedade, amor, amizade, assim, encobrem os impactos do Capital (SILVEIRA, 2012) na natureza.

Essa construção discursiva invisibiliza a urgência das questões socioambientais que devem ser resolvidas agora. A ênfase no vínculo afetivo leva a uma compreensão restrita e

errônea acerca da natureza - de que a degradação ambiental é resultado da ação individual das pessoas - invisibiliza os efeitos do Capital que, de fato, determinam as injustiças socioambientais.

Desse modo, perde-se a capacidade basilar de responder: em qual sociedade e, conseqüentemente, que tipo de pessoa estabelece o que identificamos como destruição ambiental? Perde-se igualmente a capacidade de estabelecer relações, nexos, explicações que permitam a problematização dos fenômenos, a crítica ao existente e a possibilidade de elaborar alternativas com referência à materialidade em que estamos imersos (LOUREIRO, 2019, p. 96).

Os conceitos de natureza e de Educação Ambiental, quando focam apenas na necessidade de mudanças nos hábitos e comportamento individuais, como, por exemplo, a redução do consumo sem enfatizar o processo de produção das mercadorias, acabam por construir uma ideia que culpabiliza as pessoas pelos problemas ambientais, retirando do foco o fato de que a lógica de produção capitalista cria a cultura do consumo, explora a natureza e as pessoas. Da mesma forma, a concepção de natureza enquanto relação afetiva, constrói uma ideologia que leva a olhar para a responsabilidade individual de sujeitos individuais que degradam e poluem porque não amam a natureza.

Segundo Villela (2016), fundadora do Instituto Alana, o projeto parte do princípio que é importante o contato com a natureza para termos crianças saudáveis e felizes, ela afirma que isso precisa ser lembrado à sociedade, pois “A criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro. Um adulto que pensa mais nas conexões, se preocupa mais com o todo” (p. 15). É possível identificar uma ideia da criança em relação ao meio ambiente, como um cidadão do futuro que herdará o mundo. Como foi visto, esse argumento constrói a ideia de que devemos projetar nas crianças um modelo de adulto desejável, que corresponda às exigências do mercado, capaz de resolver os problemas socioambientais. Assim, o discurso, ao invés de lidar com as raízes desses problemas agora, coloca a responsabilidade para as futuras gerações.

A partir destas análises, para que seja possível uma visão geral dos discursos elaborados pelo PCNIA, a presente pesquisa registrou na figura abaixo (Figura 7) as principais características dos discursos, bem como as invisibilizações, instrumentalizações e falsos antagonismos:

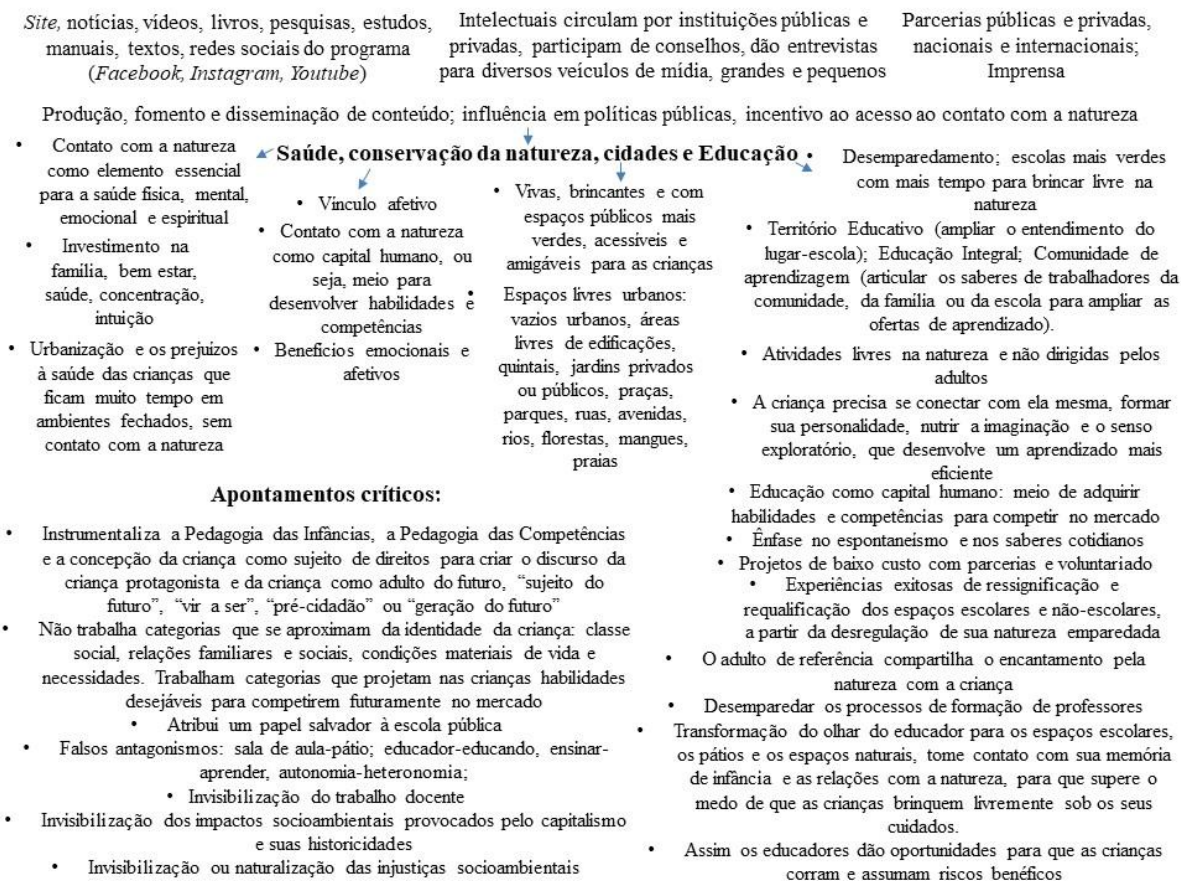


Figura 7 - Registro das características dos discursos do PCNIA

A figura acima tomou como base de organização os eixos definidos no relatório dos últimos cinco anos do PCNIA: *saúde, conservação da natureza, cidades e educação* (INSTITUTO ALANA, 2020d), a partir dos quais, as principais características dos discursos foram registradas para elaborar uma síntese que possibilita uma visão geral. Os apontamentos críticos registrados permitem afirmar que os discursos do PCNIA tratam de temáticas abrangentes, mas apenas focam em elementos imediatos, não se dedicam à contextualização, não expressam a abrangência e o caráter dinâmico dos conceitos, pois não dialogam com os seus aspectos históricos, sociais e políticos. Portanto, não podem pautar políticas públicas, pois estas não podem ser fragmentadas e devem considerar também as crianças da classe trabalhadora.

Através de premissas e de argumentos moralmente aceitáveis, o PCNIA constrói uma concepção de natureza a partir da perspectiva da classe dominante, uma ideologia restrita aos aspectos imediatos e individuais, que são partes constituidoras do processo educativo, mas que existem num contexto social e histórico que não pode ser desconsiderado. Se o conceito de natureza pensado no campo da Educação Infantil for apenas capaz de levar a discussão aos

aspectos imediatos, não será possível considerar categorias críticas fundamentais constituidoras da temática, como, por exemplo, que relação com a natureza é também sobre segurança e soberania alimentar. A relação com o alimento é uma categoria que considera a relação humana metabólica com a natureza e também suscita a questão do trabalho, da produção, da propriedade privada, do capital e da luta de classes. Ao considerar tais categorias, o pleito de que as crianças tenham contato com a natureza pode ultrapassar os aspectos imediatos e propor políticas que sejam capazes de considerar os aspectos históricos das injustiças socioambientais brasileira, ações em que a relação da criança com a natureza considere o trabalho docente, os direitos das classes trabalhadoras, a soberania alimentar, a moradia, o acesso à terra, à água, ao saneamento e à saúde.

2.3.4 O PCNIA e a Pandemia da Covid-19

Para compreender a produção do PCNIA durante o período da pandemia da Covid-19, foram analisados materiais de textos elaborados sobre o tema pelo Instituto Alana, disponíveis no site do PCNIA, bem como alguns vídeos divulgados em suas redes sociais.

O texto intitulado “Sugestões do Criança e Natureza em tempos de Corona Vírus” (INSTITUTO ALANA, 2020b), publicado no site do programa e divulgado no facebook em março de 2020, afirma que as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) de evitar o contato físico direto e os ambientes fechados, com muitas pessoas presentes, não quer dizer evitar o contato com a natureza. Assim, sugere que, se na família ninguém estiver apresentando sintomas ou fragilidades de saúde, é possível tirar momentos para atividades ao ar livre no quintal, em ruas tranquilas, praças ou parques do bairro, evitando o contato físico com pessoas e com os brinquedos dos parquinhos.

O texto pondera explicando que caso isso não seja possível em algumas realidades deve-se ficar em casa e manter as janelas abertas para entrada de luz natural e circulação de ar, então sugere ler livros, escutar músicas, incluir as crianças nas tarefas de casa, inventar jogos, brincadeiras, aproveitar o ócio criativo e afirma que o ambiente digital pode ter um papel relevante para a interação, comunicação, aprendizado e lazer, desde que usado de forma equilibrada em relação às “atividades *offline*”. O texto recomenda cuidados com higiene e as informações oficiais do *site* do Ministério da Saúde (INSTITUTO ALANA, 2020b).

Tais orientações expõem a profunda desconexão [...] tanto com a realidade das famílias das crianças, que nem sempre podem oferecer “ambientes acolhedores e desafiantes” em suas próprias casas, quanto com os protocolos de isolamento social

da Organização Mundial da Saúde [...] que não preveem saídas de “estudo do meio” nos arredores da casa (CORREA; CÁSSIO, 2020).

O texto intitulado “Criança e Natureza Durante o Isolamento Social - Sugestões para Educadores” (INSTITUTO ALANA, 2020a) afirma que as experiências ao ar livre nas cidades se tornaram um desafio, por isso, “a escola tem o papel estratégico de desenvolver propostas educativas integradoras no território e na natureza, que possam contribuir com o que costumamos chamar desemparedamento da infância” (INSTITUTO ALANA, 2020a). O texto ressalta o quanto é desafiador para os educadores “inventar novas formas de fazer a escola” (INSTITUTO ALANA, 2020a) durante a pandemia, diante da tensão do trabalho, das funções da casa e o medo da doença e, assim, indaga: “Você tem dormido bem? Se alimentado bem? Tem separado minutos para esticar seu corpo no dia a dia? Tem tomado um pouco de sol?” (INSTITUTO ALANA, 2020a). Como sugestão de como trabalhar a natureza com as crianças mesmo durante o isolamento social, afirma que a natureza está dentro de nós, portanto, é preciso cuidar de quem cuida.

A segunda sugestão é sobre a percepção da natureza no espaço físico, o clima do dia, a mudança de estação, tempo de crescimento e decomposição das plantas, tudo isso, segundo o texto, pode ser registrado e sistematizado. O texto também sugere atividades que reflitam sobre a origem das coisas, dos alimentos, sobre a inspiração da natureza em relação à criação artística e o sentimento de pertencimento, através de mapas dos territórios. Além disso, o texto sugere que os educadores escutem as crianças sobre suas experiências e sentimentos a respeito do momento que estão passando.

O documento “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar” (INSTITUTO ALANA, 2020c), divulgado em agosto de 2020 no *Facebook* do programa, ressalta que as sugestões contidas no documento são complementares e que devem ser seguidas as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e dos órgãos de saúde e educação. Afirma que mesmo antes da pandemia as crianças já sentiam um confinamento físico e social devido à vida urbana e à falta de segurança em espaços públicos, assim, ressalta a importância das atividades ao livre na infância e na adolescência e seus efeitos para a saúde.

O texto argumenta que “os espaços abertos e naturais podem ajudar no retorno às aulas presenciais” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 03), propõe que as experiências de aprendizado ao ar livre seja um dos elementos dos protocolos de reabertura das escolas para oferecer “benefícios imediatos à saúde dos estudantes e educadores, como o aumento da vitamina D pela

exposição ao sol e o fortalecimento da imunidade” (p. 03), assim, propõe parcerias com parques e clubes próximos às escolas, novos arranjos espaciais das turmas, “evitando aglomerações e a sobrecarga dos espaços internos” (p. 03). O texto afirma que essas medidas devem ser tomadas junto com outros aportes pedagógicos e sanitários, mas não aprofunda este aspecto, cita a necessidade de um olhar sistêmico e articulado para as dimensões socioeconômicas, pedagógicas, sanitárias e de acessibilidade, mas não discorre sobre as contradições de classes.

De acordo com os dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a reabertura das escolas atinge 38,7 milhões de estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) da rede pública municipal e 9,1 milhões de estudantes da rede privada, além de 2,7 milhões de docentes e cerca de 2 milhões de profissionais de apoio à atividade educacional. Todos voltarão a circular nas ruas, necessitando de serviços de mobilidade urbana como transporte coletivo e, eventualmente, o uso mais recorrente dos serviços de saúde diante de novas ondas da COVID-19. Com base em experiências de outros países e de diretrizes construídas para o planejamento da retomada das aulas, como as organizadas pela Undime, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e sociedade civil, as redes devem orientar a construção de seus protocolos próprios, respeitando suas diretrizes gerais (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 05).

O texto lista recomendações para a criação de protocolos, como: formação de comissões intersetoriais, dos Estados e Municípios, que envolvam os órgãos da saúde, assistência, meio ambiente, transporte, mobilidade urbana, obras e infraestrutura. O documento comenta que a pandemia causa diminuição das receitas dos municípios e isso coloca em risco os investimentos em educação, ressalta que obras e adaptações em infraestrutura nas escolas já eram necessárias antes e são muito mais agora.

A criação de espaços ao ar livre, como parquinhos e pátios abertos dentro das escolas, merece priorização orçamentária. Como já mostravam dados do relatório da Unesco (2018), há dentro do próprio sistema educacional assimetrias de espaços ao ar livre. Por exemplo, na educação infantil, apenas 40% dos prédios de pré-escola têm parque infantil, 33% têm pátio descoberto e 24% têm áreas verdes. Além disso, este investimento converge com a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que trata da promoção da educação integral e, especialmente, com a estratégia 6.3 que estabelece o programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, e enfatiza a infraestrutura escolar como parte da oferta de uma educação de qualidade (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 05 e 06).

Assim, o texto continua as recomendações para a criação de protocolos, orientando o retorno dos profissionais da educação com subsídios pedagógicos e emocionais; a elaboração de planos e processos de escuta, acolhimento e avaliação dos estudantes, para mensurar as necessidades e os níveis de aprendizados diante dos impactos do isolamento social nos diferentes contextos; planos de gestão dos espaços e tempos escolares para reorganizar os estudantes para prevenir aglomerações; extensão do calendário escolar do ano de 2021 para garantir os direitos de aprendizagem; adoção de ensino híbrido, com arranjos entre a

modalidade presencial e remota, “mediada ou não por tecnologia da informação e comunicação, garantindo o acesso de todas as crianças; retomada gradual das diferentes etapas de ensino, com intervalo de quinze dias entre uma e outra, com tempo para ajustes” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 06); distanciamento social de no mínimo um metro; marcadores no chão para guiar a circulação e o posicionamento; alternar os horários de entrada, saída, lanche e intervalo; recipientes individuais para beber água; “uso de máscara por estudantes e Equipamento de Proteção Individual (EPI) por funcionários; [...] medidas de etiqueta respiratória; higienização das mãos (pias com sabão, toalhas de papel e recipientes com álcool em gel disponíveis); [...] desinfecção de ambientes [...]” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 06). O conjunto das recomendações parecem utópicas diante da realidade de muitas das escolas públicas, onde é comum faltar até papel higiênico e outros itens essenciais. O documento relata os desafios do momento:

Em março, estados e municípios anunciaram medidas distintas para garantir o direito à educação neste período. Algumas redes anteciparam recesso escolar ou férias, enquanto outras deram continuidade aos estudos por meio de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação. Diferentes recursos foram adotados pelas redes pública e privada: uso de canais abertos de emissoras públicas de televisão e rádio, grupos de WhatsApp, plataformas on-line, materiais impressos, entre outros. Mesmo frente ao esforço de gestores e educadores em manter o aprendizado e o vínculo educativo, não foram todos os estudantes que tiveram seu direito à educação assegurado. O já frágil vínculo entre o estudante e a escola, a desigualdade de acesso e uso de recursos tecnológicos e a intensificação de condições socioeconômicas vulneráveis são alguns dos elementos que corroboram o aumento das desigualdades socioeducativas, assim como a apreensão quanto ao aumento das taxas de abandono e evasão escolar (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 04).

Ao pontuar o aumento das desigualdades socioeducativas e o fato de que parte dos estudantes não tiveram assegurado o seu direito à educação durante a pandemia, o texto abre a possibilidade para outros questionamentos acerca dos reais problemas que enfrentam as crianças e suas famílias, sobre a necessidade de políticas de assistência, de distribuição de riqueza e de compensação histórica. Contudo o assunto é tratado de forma fatalista e acaba naturalizando as desigualdades. O texto não vai longe com as considerações acerca das injustiças sociais e não trata de questionamentos mais imediatos: como um governo que não garante saneamento básico, vai garantir ambientes limpos e desinfetados às escolas? O documento trata dessas questões de forma superficial:

Essas sugestões devem levar em consideração os desafios de cada diferente contexto ou realidade. Sabemos que não será possível a implementação tal qual descrita em muitas situações e lugares que não reúnem condições e áreas livres propícias para uso. Mas isso não impede que se tome providências para o emprego imediato onde já for possível, e que se busque condições em outros locais (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 07).

É possível observar uma contradição no posicionamento do PCNIA que, por um lado, alerta sobre as desigualdades socioeducativas e a intensificação de condições econômicas vulneráveis, mas afirma que as sugestões devem ser empregadas imediatamente onde for possível. De fato, seria contraditório não promover melhorias em algumas escolas porque em outros locais não seria possível, mas nesse quesito os questionamentos precisam ser mais amplos para buscar os porquês das diferenças entre escolas e regiões, o que só pode ser descoberto por estudos históricos, políticos e econômicos.

O documento recomenda a intersetorialidade das comissões de planejamento para aumentar a capacidade de atendimento aos estudantes, definir protocolos de volta às aulas, considerando os diferentes contextos e realidades. De acordo com as recomendações publicadas pela SBP, orienta a criação de salas de aulas temporárias ao ar livre, em parceria com parques, quadras descobertas, espaços na comunidade e clubes públicos, bem como o aproveitamento dos pátios escolares ao ar livre como espaços para aulas em dias que não houver chuva, desde que se estabeleça medidas de isolamento social. Quanto aos materiais, o texto sugere o uso de pranchetas, quadro branco e *flip-chart*. Além disso, propõe priorizar estes espaços para a Educação Infantil, devido à necessidade do brincar livre, e deixar os demais espaços físicos das escolas para as crianças maiores e os adolescentes.

Sobre os desafios de ensinar em espaços abertos, devido à dispersão, o texto recomenda confiar na capacidade de autorregulação dos estudantes e cita como exemplo as salas semiabertas da Escola Ágora, instituição privada em São Paulo, recomenda higienização constante das mãos e afirma a necessidade da comunicação com as famílias para que elas participem do planejamento da retomada das aulas, “O trabalho com grupos menores de estudantes pode contar com o auxílio de pais voluntários que tenham disponibilidade para acompanhar, e até mesmo propor, algumas atividades” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 12).

É preciso pontuar que nestes aspectos o texto opera algumas arbitrariedades, pois ao sugerir a criação de “salas de aulas ao ar livre”, afirmam que os professores precisam confiar na capacidade de autorregulação das crianças, como exemplo cita uma escola de elite em São Paulo que tem uma arquitetura apropriada em que as salas, com paredes de tijolos, permitem a visibilidade do ambiente externo arrodado por árvores e jardins, um contexto de privilégio que está muito distante da grande maioria das escolas brasileiras. A sugestão de que pais voluntários acompanhem e proponham atividades reafirma a postura do PCNIA em sugerir projetos de baixo custo para os filhos da classe trabalhadora.

O texto recomenda que haja um período inicial de acolhimento, devido aos impactos emocionais e psíquicos da pandemia. Problemas como obesidade, miopia, transtornos de

aprendizagem, já eram conhecidos como consequência da falta de circulação ao ar livre, com o isolamento social e o confinamento das crianças, se intensificaram os prejuízos à saúde mental e física, como: falta de atividades corporais, aumento do uso das tecnologias, precariedade das necessidades básicas de renda, segurança alimentar e acesso à água potável, problemas de violência doméstica, ansiedade e depressão. O texto cita o artigo de Portinari (2020) que afirma que as crianças e jovens têm que enfrentar não apenas o medo do vírus, mas também os efeitos do distanciamento social, como: “angústia [...], pesadelos, terrores noturnos, medo de sair de casa, de que seus pais voltem ao trabalho, irritabilidade, hipersensibilidade emocional, apatia, nervosismo, dificuldade de concentração e [...] atraso no desenvolvimento cognitivo da criança” (PORTINARI, 2020).

Os problemas sociais são citados de forma fragmentada, não são aprofundados e nem são apontadas as relações das injustiças socioambientais com o sistema econômico. Os problemas individuais e subjetivos não são considerados no contexto social, os problemas são atribuídos à falta de oportunidades de estar ao ar livre na natureza, mas sem mencionar a falta de outras políticas essenciais à vida. Como solução, o discurso sugere o “acolhimento”, afirmando que o planejamento do retorno às aulas deve contemplar momentos de cuidados emocionais, físicos, sociais e, para isso, de acordo com o texto, é preciso considerar o compromisso com a educação integral e com a BNCC.

Para além dos prejuízos cognitivos, deve-se prever o rearranjo curricular com a inclusão de uma proposta de educação atrelada ao cuidado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, dentre as competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, aprendizagens essenciais sobre o cuidado (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 14).

O texto cita a BNCC: “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017), de forma complexa e não linear, sem privilegiar a dimensão intelectual ou a afetiva, mas uma “visão plural, singular e integral” que considera o sujeito de aprendizagem e propõe uma educação voltada para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno” das singularidades e diversidades. “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve fortalecer-se na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, o texto afirma a necessidade de que o acolhimento, o cuidado, as medidas sanitárias, estejam integradas às atividades pedagógicas no processo de retomada das aulas, “levando em consideração a multidimensionalidade das desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas e geográficas que atravessam a trajetória dos estudantes” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 15). Novamente, o texto apenas cita as desigualdades e logo em seguida

reafirma suas pautas: argumenta que a natureza e os espaços ao ar livre são parceiros da educação escolar, pois não apenas as salas de aula são propícias à aprendizagem, é preciso desemparedar e conquistar os espaços além dos muros da escola “esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 15). Enquanto fundamentação o texto cita “A Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (ONU - CDC) também prevê a garantia do direito ao lazer e à educação para que desenvolvam o respeito ao meio ambiente” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 15).

O texto apresenta dados históricos das primeiras escolas ao ar livre, como o surto de tuberculose, em 1904, próximo a Berlim, as quais aconteceram depois da segunda guerra mundial na Inglaterra e na França e os estudos sobre a transmissibilidade do coronavírus, segundo o artigo de Erin S. Bromage, professor e imunologista da Faculdade da Universidade de Massachusetts Dartmouth, que afirma que o contágio se dá não só em relação à distância aos perdigotos numa aglomeração de pessoas, mas também em relação ao tempo de exposição ao vírus em ambientes fechados. Segundo o texto, “Ainda que haja muitas pesquisas em andamento a fim de conhecer melhor a propagação do COVID-19, o estudo indica que, ao ar livre, o vírus tende a se dissipar de maneira muito rápida” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 16 e 17).

O texto cita países como a Dinamarca e a Escócia onde as atividades ao ar livre estão sendo consideradas “como forma de prevenção, associadas a outros cuidados sanitários, como lavagem constante das mãos” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 17) e também a “rede Green Schoolyards America” nos Estados Unidos. O texto cita experiências brasileiras como “os Parques Infantis criados por Mário de Andrade quando este atuou na prefeitura de São Paulo (1935-1938)” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 18). O texto aponta a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que trata da promoção do tempo integral na Educação Básica e fundamenta suas proposições, a partir da estratégia 6.4 que recomenda articular as escolas com outros ambientes educativos, esportivos, culturais e os equipamentos públicos (BRASIL, 2014).

[...] os esforços coordenados para a retomada das aulas devem estar em consonância com a qualidade da educação (meta 7 do PNE). A responsabilidade pela qualidade da educação é pautada pelo regime de colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal, como preconiza a estratégia 7.3 do PNE, reforçando a necessidade de cooperação entre as partes envolvidas. Deve-se levar em conta que os investimentos em infraestrutura, como pátios, jardins, espaços de convivência, mesas e bancos ao ar livre terão resultados perenes para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e que devem buscar diminuir as disparidades tanto no que se refere a infraestrutura de prédios escolares quanto ao acesso e melhoria de condições das áreas livres do entorno das escolas (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 19).

O texto apresenta as referências, com textos do próprios, do Instituto Alana e do PCNIA; de parceiros como SBP, UNDIME e Unesco; dos documentos legais citados; de veículos de mídia como Jornal Nexo e El País; e outras instituições como a Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis e o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED). Ao final, apresenta as instituições realizadoras do documento: Instituto Alana como iniciativa, PCNIA como realizador e apoio das seguintes instituições: Cidade Escola Aprendiz, Avante – Educação e Mobilização Social, CENPEC Educação, Centro de Referência em Educação Integral, Comunidade Educativa – CEDAC, Fundação SM, Fundação Gol de Letra, Instituto de Arquitetos do Brasil – departamento de São Paulo, Cidade – Infância e Juventude, Pediatria Integral, Ser Criança é Natural, Sociedade Brasileira de Pediatria, UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.

A discussão não aborda a relação da pandemia com os desequilíbrios ecológicos, como o desmatamento, por exemplo. O foco da discussão fica no uso de espaços abertos para a realização das atividades educativas, o que, de fato, pode ser uma possibilidade para contemplar alguns grupos, por isso, é um discurso de fácil aceitação, desenvolvido a partir de frases aceitáveis, pois é relevante e, assim, gera consenso. Contudo, trata-se de uma ideologia que aliena, pois trata apenas uma parte dos problemas, a partir de uma visão de mundo, de sujeito e de projeto de sociedade a partir dos interesses das classes privilegiadas.

Além da fragmentação das problemáticas e das Histórias de luta, que gera invisibilização dos aspectos críticos e transformadores da Educação, o texto coloca um papel redentor nas estratégias sugeridas, como forma de diminuir disparidades sociais entre os estudantes quanto ao acesso à infraestrutura escolar e aos espaços ao ar livre que possibilitam contato com a natureza. É possível observar que os assuntos concernentes à luta de classes e às injustiças socioambientais são mencionados pontualmente, de forma amena, sem que haja problematização crítica e sem evidenciar a divisão de classes, o que constrói, na verdade, conformação social e não a transformação dos mecanismos de exploração social e destruição ambiental. Ao mesmo tempo, o discurso aponta a responsabilidade do Estado e propõe arranjos e soluções para a organização das escolas, declarando interesse em atuar e influenciar nas políticas públicas.

No dia 18 de agosto de 2020 o PCNIA realizou um vídeo ao vivo intitulado “A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar” com a presença e mediação de Raquel Franzim, coordenadora da área de Educação do Instituto Alana e com os convidados: o pediatra Daniel Becker, da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Pediatria Integral; Natacha Costa, diretora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz e representante do Centro de

Referências em Educação Integral; Luiz Miguel Martins Garcia, presidente da UNDIME e Paula Mendonça, assessora pedagógica do PCNIA. Considerarei importante analisar o referido vídeo para compreender melhor o posicionamento político do programa sobre a Educação diante do momento da pandemia. Na abertura, Raquel Franzim esclarece:

Neste momento em que o Brasil apresenta mais de cem mil pessoas falecidas em decorrência da Covid-19 e os casos de contágio continuam aumentando, temos convicção de que são as autoridades de saúde que devem determinar quando a reabertura das escolas deve acontecer. Contudo, o como, ou seja, a forma como o processo de retomada das atividades educativas presenciais acontecerá é da competência da Educação e de um intenso e difícil diálogo intersetorial entre Educação, Saúde, Meio Ambiente e Assistência Social, um planejamento como este precisa ser construído desde já. Este debate sobre como as aulas podem ser retomadas também precisa considerar um olhar sistêmico e articulado às dimensões socioeconômicas, pedagógicas, sanitárias, [...], e de mobilidade urbana. É dentro deste conjunto de dimensões em seus inúmeros aspectos que hoje a gente apresenta pesquisas e experiências educativas de aprendizagem ao ar livre. Como que a natureza, um território ao ar livre pode se configurar como um parceiro, como um aliado da educação escolar no momento de retomada das atividades educativas, ou seja, a gente está trazendo mais uma estratégia que pode colaborar com essa retomada de qualidade das atividades educativas presenciais para quando a gente tiver segurança sanitárias para que isso de fato aconteça (FRANZIM, 2020, 0:54-3:17 min.).

Raquel Franzim apresenta os convidados e convidadas presentes no vídeo, cita o documento construído pelo PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b) e, para falar desta construção, convida Paula Mendonça, assessora pedagógica do PCNIA, que reafirma que a contribuição do documento para reabertura das escolas, não quer dizer que o programa esteja defendendo que as escolas reabram neste momento, esta é uma decisão dos órgãos de saúde. O documento do PCNIA é complementar aos demais protocolos necessários ao planejamento de reabertura e visa “o bem estar da criança e do adolescente, de todos os estudantes e também dos educadores”. Ao afirmar que o “documento é complementar e que não deve ser considerado unicamente como uma referência deste planejamento” (MENDONÇA, 2020, 6:56-9:04min.), ela informa que o *site* do PCNIA disponibiliza os protocolos para a volta das atividades escolares elaborados pela UNDIME, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Sociedade Brasileira de Pediatria. Mendonça (2020) apresenta uma sessão do *site* do PCNIA com mais documentos e protocolos que o programa selecionou com sugestões para educadores, famílias e escolas, com referências nacionais e internacionais, e apresenta o documento elaborado pelo programa (INSTITUTO ALANA, 2020b).

Como premissa, Mendonça (2020) aponta o entendimento da contribuição do contato com a natureza para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, a Educação Integral, apresenta a criança como absoluta prioridade de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal, portanto, a necessidade dos diversos setores do poder público e da

sociedade se ocuparem do planejamento da reabertura das escolas. A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças também foi mencionada, bem como a educação atrelada ao cuidado, prevista na BNCC.

O pediatra Daniel Becker inicia sua fala relatando estudos sobre os impactos psicológicos e físicos do confinamento das crianças e adolescentes que estão sem ir às escolas devido à pandemia. Ele ressalta que é necessário pensar na saúde dos profissionais da educação que deverão se deslocar para o trabalho e aumentando a circulação do transporte público, mas ele afirma que as crianças apresentam baixo índice de transmissibilidade e adoecimento da Covid-19. Ele corrobora as sugestões do documento elaborado pelo PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b) que recomenda comissões intersetoriais nos níveis municipais, estaduais e federais para pensar a reaberturas das escolas. Ressalta como prioridades a necessidade de acolhimento emocional dos estudantes, devido a fatores como a violência doméstica, e a importância de dispor espaços de natureza, assim, ele relata os benefícios do contato com a natureza: bem estar físico, emocional, desenvolvimento de habilidades e melhoria do desempenho escolar. Ele diz que a natureza é uma verdadeira panaceia.

Luiz Miguel Garcia, presidente da UNDIME, afirma que no processo de planejamento há um desafio, pois corre-se o risco de transmitir uma mensagem errônea de que estão estimulando uma volta antecipada das atividades presenciais das escolas, ele pondera que a UNDIME fundamenta suas ações na defesa prioritária da vida e na garantia da aprendizagem, portanto, cada município precisa elaborar seus protocolos a partir de documentos e estudos como o documento elaborado pelo PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b), que auxilia as famílias a pensarem como explorar os espaços disponíveis para desenvolver atividades ao ar livre com as crianças. Ele ressalta a necessidade do acolhimento dos profissionais da Educação, dos estudantes e das famílias, bem como, a importância dos espaços de natureza para a aprendizagem das crianças. Ele cita Paulo Freire que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19) e afirma que “a Undime defende que a Educação Infantil seja a última faixa dos estudantes a retornar [...] pela fragilidade e pela responsabilidade que a gente sabe que é fazer a Educação Infantil, pela fragilidade das informações, pela dificuldade da construção dos protocolos” (GARCIA, 2020, 47:05-47:35 min.). Ele ressalta que os ambientes abertos possibilitam ampliar os sentidos das salas de aula e, quanto aos desafios da pandemia, tornam possível reduzir o tempo de convívio em ambientes fechados. Ele também ressalta que estas experiências colaboram com o desenvolvimento da consciência ambiental.

Em seguida, Natacha Costa, diretora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz e representante do Centro de Referências em Educação Integral, um programa que desde 2013

trabalha pela incidência da agenda da Educação Integral que, segundo Costa (2020), é entendida não apenas como a ampliação do tempo de permanência na escola, mas como uma concepção de Educação que associa o direito à aprendizagem ao direito ao desenvolvimento integral, ela afirma que a legislação e a trajetória da Educação brasileira indicam que é direito das crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento integral. Segundo Costa (2020), o Centro de Referências em Educação Integral acompanha vários municípios brasileiros e que aqueles orientados pela concepção de Educação Integral, no contexto da pandemia, tem conseguido desenvolver estratégias que têm garantido “o contato, o vínculo, a relação das crianças com a escola, das crianças com a comunidade, com seus amigos, com suas amigas, o acolhimento das famílias tem permitido que a escola se faça presente” (COSTA, 2020, 56:51-57:13 min.).

Ela mostra preocupação em relação à ideia de que o ano de 2020 foi perdido devido à pandemia, ela diz que isso é não reconhecer as experiências das crianças e lança o desafio de que os educadores e gestores enxerguem essas experiências como aprendizagem, pois a Educação está conectada com a vida e a pandemia traz insegurança, imprevisibilidade, em vários níveis: emocionais, econômicos, subjetivos e objetivos, como muitas crianças que dependiam da escola para se alimentar, como aquelas que perderam a corporeidade mobilizada e estimulada para ficarem confinadas, isoladas e sedentárias, o excesso de telas, situações em que muitos aspectos do desenvolvimento infantil estão ameaçados. Portanto, segundo Costa (2020), é preciso trabalhar, não a partir da carência, mas reconhecendo as experiências das crianças, com escuta às famílias, aos contextos e territórios, para desenvolver estratégias pedagógicas que sejam significativas para este momento, de forma que a centralidade passa a ser as crianças e não a escola, os conteúdos e as expectativas, portanto, é preciso deslocar o olhar para a experiência da criança.

É possível identificar, nessas afirmações, desvios e fragmentações da temática da pandemia, bem como da relação com a natureza. Para reconhecer as experiências das crianças não é preciso desconsiderar suas carências, da mesma forma, a centralidade nas crianças, seja nas políticas públicas ou no processo educativo, implica reconhecer o papel da escola, dos conteúdos e dos professores, na transmissão do conhecimento socialmente construído, que é direito das crianças. A centralidade na criança implica um conjunto de fatores que não podem ser fragmentados, pois a Educação é inerentemente política, social e histórica.

Sobre o documento elaborado pelo PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b), ela chama a atenção para a necessidade de articular espaços como os parques, praças, vielas e becos como espaços de aprendizagem, afirma estes lugares como aliados para onde se deve olhar com generosidade e fundamentos pedagógicos, “não se trata de ir para outros espaços porque não dá

para estar na escola, se trata de olhar para os outros espaços porque eles têm a oferecer oportunidades que são relevantes” (COSTA, 2020, 1:07:17-1:08:41).

Depois que cada um dos convidados falou, se iniciou uma rodada de perguntas enviadas pelos expectadores, a primeira delas foi sobre uso de máscaras por crianças, para evitar a transmissão do coronavírus, o pediatra Daniel Becker afirmou que a Sociedade Brasileira de Pediatria contraindica o uso de máscaras abaixo de dois anos, pois exige muita disciplina, o que, mesmo os adultos, não conseguem, pois é comum ver adultos usando máscaras indevidamente. O pediatra afirmou que, pessoalmente, acha muito difícil imaginar crianças abaixo de quatro anos usando máscaras e respeitando o distanciamento social. Segundo Becker (2020):

[...] é complicado neste sentido, mas por outro lado também são as crianças que transmitem menos, né? [...] Na questão da volta à escola, o que eu tenho dito, não existem boas respostas, [...] não existem cenários só positivos [...] e essa vai ser a grande questão que nós vamos debater e que nós vamos ver os resultados, vai ser um experimento social na humanidade nos próximos meses, a gente vai ver os resultados, o que vai acontecer nas escolas e o que vai acontecer com as crianças [...] se é que vai ser esta a decisão. [...] o ministro da Educação [...] afirmou que [...] ele não colocaria o filho dele na escola no meio de uma pandemia e nós realmente estamos discutindo a volta à escola num ambiente de plator de pico, nós estamos muito acima de qualquer outro país na coisa do contágio, então é muito complicado a gente pensar em volta à escola nestes termos. É uma grande discussão porque justamente pelo lado emocional as crianças estão precisando dessa volta, mas que volta será essa em termos emocionais, então realmente a questão do colo e do acolhimento e do afeto e do amor que é muito necessário, especialmente às crianças menores, que buscam isso na escola, porque muitas vezes é um complemento do afeto que elas têm em casa [...] e também outras crianças que têm, digamos, uma certa negligência desse aspecto do desenvolvimento delas, que é o desenvolvimento emocional, em casa (BECKER, 2020, 1:12:43-1:16:17).

É possível observar que a fala do pediatra trouxe um forte dado de realidade, que as crianças não têm disciplina para o uso de máscaras e para o distanciamento social, mas, ao final, ele colocou o contraponto de que as crianças precisam da escola devido suas necessidades de acolhimento, amor e desenvolvimento emocional. O que coloca em contradição duas necessidades das crianças, porque, em sua fala, a gravidade da pandemia acaba sendo relativizada diante da necessidade de acolhimento emocional das crianças.

Franzim (2020) conduz o debate fazendo uma pergunta para o presidente da UNDIME, ela contextualiza comentando sobre as desigualdades presentes não só nas escolas como também nos territórios e que isto interfere neste planejamento sobre aprendizagem ao ar livre, assim, ela expõe a pergunta de uma expectadora que cita o relatório da Unicef que informa que 39% das escolas não ofecere estrutura básica para a lavagem das mãos, neste sentido, ela pergunta “que tipo de passo a gente pode dar para avançar neste sentido também, como que as

secretarias de Educação junto com as demais secretarias podem trazer uma política educativa com a cidade e na cidade?” (FRANZIM, 2020).

Luiz Miguel Garcia, presidente da UNDIME, responde que o trabalho do setor público precisa ser intersetorial para promover ações integradas e “potencializar os recursos materiais e até financeiros já existentes” (GARCIA, 2020), afirma a necessidade de reformas nas escolas para criar mais áreas para lavar as mãos, argumenta que é necessário possibilitar que os professores e estudantes possam ocupar espaços da cidade e que, muitas vezes, é difícil incentivar que os estudantes saiam para a calçada da escola ou que explorem áreas próximas da comunidade, transformem espaços em hortas e canteiros de flores.

Garcia (2020) pondera que há escolas que não têm água potável, há outras sitiadas por conta da violência. Ele sugere que os municípios e gestores buquem oportunizar deslocamentos de professores e estudantes, utilizando o transporte escolar, de forma que “se possa tirar essa criança desse espaço e explorar novas áreas, sempre tomando muito cuidado, [...] o Sol, o risco da chuva, o risco da própria geografia e desenho do terreno para as crianças não se machucarem” (GARCIA, 2020). Ele menciona Paulo Freire para dizer que a cidade também pode aprender, mas pondera que não está defendendo que é possível fazer Educação sem recursos, por isso defende o FUNDEB com Custo Aluno Qualidade (CAQ) que permita o financiamento e a garantia de insumos, para ensinar a ler livros e criar hábitos, mas que a cidade vai aprendendo que a Educação Infantil é muito mais do que aquele lugar onde se colocam as crianças para os pais irem trabalhar, mas é a porta de entrada onde a criança começa a sua experiência com a escola, se não for possível mostrar que há uma expansão do mundo, estaremos condenando as crianças a serem estudantes frustrados que não encontra na escola encantamento, desafios e nem condições para o desenvolvimento. Então, a volta à escola durante a pandemia é preocupante porque isso implicaria restrições para as crianças.

Franzim (2020) perguntou para Natacha Costa se é preciso primeiro construir uma política pública da cidade educadora e de Educação Integral ou se é possível conciliar a construção da política no próprio processo com as pessoas. Costa (2020) responde que há uma cultura que faz parecer que a política nasce de um gabinete, das mãos de um gestor e sua equipe técnica, porém, a produção de boas políticas públicas se dá pela participação dos atores sociais. Os educadores têm um papel fundamental, portanto, é preciso enxergar os profissionais da Educação como formuladores das políticas, não apenas implementadores das mesmas, de forma que se inverta essa lógica de que a escola está a serviço da política, quando na verdade a secretaria e as políticas públicas devem estar a serviço da escola.

Ela justifica sua fala afirmando que nesta discussão de cidade educadora, no Brasil e em outros países, não existe esse momento inaugural em que se desenha uma política pública e, a partir disso, as crianças começam a circular pela cidade, mas que isso é um processo social, que nasce do convencimento das escolas, dos educadores e de outros agentes educativos do território de que essa ampliação do espectro e do escopo educativo é fundamental, do diálogo entre os agentes são construídas alternativas e saídas. Ela recomenda o *site* chamado Educação e Território e cita a experiência “Plano Educativo de Vila Velha”, em Barcelona, e a partir disso ela têm advogado por construções dos Projetos Políticos Pedagógicos não só das escolas, mas também dos territórios, a partir de discussões das escolas, mas também com outros agentes educativos, famílias e crianças. Ela adverte que as crianças não são objetos, são sujeitos, e que o processo educativo não é algo que se endereça algo, mas as crianças são agentes do seu próprio processo educativo.

[...] a escuta das crianças, a compreensão acerca dos seus interesses, desejos, questões, ela tem que acontecer desde o bebê, mas a participação ativa dessa criança na construção do projeto, ela vai se potencializando muito ao longo do fundamental I, do fundamental II, então, eu diria que é muito importante que a gente possa olhar para as crianças como formuladoras de políticas públicas, agora a política pública ela é resultado de mobilização, ela é resultado de pactuações sociais e essa pactuação em torno de uma cidade educadora, a gente só vai conquistar se a gente experimentar a cidade educadora e isso tem acontecido (COSTA, 2020, 1:29:22 – 1:30:13).

Costa (2020) indica um caminho para a escuta e a participação das crianças na construção das políticas públicas e exemplifica com o projeto Território das Travessias, que acontece no centro da cidade de São Paulo, em que as escolas do território dialogam e constroem projetos integrados, trazendo também as escolas estaduais. Ela também cita o exemplo do projeto Escola Integrada, em Belo Horizonte, em que a secretaria de Educação promove reuniões com os bombeiros, com os setores de iluminação e transportes públicos, para planejar a circulação das crianças na cidade, pois o programa de Educação Integral em Belo Horizonte é feito entre escola e espaços públicos.

É possível identificar na fala de Costa (2020) o discurso da criança com voz e a ideia de que a criança transforma a cidade. Ela fundamenta essas afirmações a partir de Paulo Freire e destaca aspectos da formulação de políticas públicas que responsabilizam os professores e o poder público, sem abordar as contradições estruturais de classe dentro e fora do aparelho político, bem como as relações público-privadas no processo de construção política. Assim, a relação entre as escolas e os espaços da cidade é vista de uma forma superficial, fazendo parecer que reuniões entre diferentes setores do poder público são suficientes para fazer com que as atividades educativas aconteçam com qualidade e ultrapassem os muros das escolas.

Quando você vê uma coisa dessa acontecer, você vê dois movimentos: a presença física, corpórea da criança na cidade transformando a cidade, porque a gente desinstitucionaliza as crianças e elas se tornam visíveis para a cidade e a cidade se mexe a partir disso, mas também o projeto educativo sendo algo compartilhado pela cidade como um todo, disso nascem políticas públicas [...] a política pública ela não nasce para depois gerar o movimento a mobilização, a mobilização e o movimento pautam e geram políticas públicas, então eu sugiro: comecemos, não há que esperar pelas políticas, façamos ativamente o *advocacy*, a pauta e a formulação das políticas a partir do nosso compromisso com a Educação Integral (COSTA, 2020, 1:32:49 – 1:33:40).

Ao final das falas dos convidados, Raquel Franzim, anunciou o momento das considerações finais e citou o conceito de *inédito viável* do Paulo Freire para dizer que ver as crianças se educarem, crescerem e se desenvolverem na natureza é uma possibilidade que o programa acredita. Paula Mendonça, assessora pedagógica do PCNIA, abordando o conceito de inédito viável, ressalta a questão da simplicidade e dos espaços públicos da cidade como possibilidade para que as infâncias urbanas participem da vida pública como um todo. Em nome do PCNIA, ela agradeceu a participação dos convidados e afirmou que a intenção do documento (INSTITUTO ALANA, 2020b) é “com os municípios, com quem tá com a mão na massa, com os planejadores, com os professores, [...] para que não seja só uma priorização da qualidade sanitária, que é fundamental, mas que também não esqueça de integrar a qualidade pedagógica” (MENDONÇA, 2020, 1:37:45 – 1:38:10). Luiz Miguel Garcia, presidente da UNDIME, realizou a sua fala final, recomendando ao gestor que acredite no professor que ousa:

[...] acredite no professor, procure viabilizar a infraestrutura para que ele possa, revestido de intencionalidade, de consciência da sua ação pedagógica, proporcionar experiências externas, experiências ao ar livre, que explore aquele espaço com água, com diversidade de vidas no seu município, sempre há e sempre é possível, é criatividade e colaboração [...] e dizer a vocês que esse documento faz parte das referências obrigatórias da Undime agora, ao sugerirmos leituras para o processo (GARCIA, 2020, 1:42:54 - 1:43:46).

Costa (2020), em suas considerações finais, cita dispositivos que estão sendo tratados no campo educacional, como: avaliações diagnósticas, reforço escolar, reagrupar as crianças por proficiências, etc. Ela contraindica tais dispositivos e afirma que os mesmos já deveriam ter sido superados. Como contraponto ela sugere o acolhimento das experiências vividas pelos professores e crianças durante a pandemia, fortalecer a escola como espaço coletivo, reconhecer as condições adversas, se ocupar de reencantar o futuro pós-pandemia. Segundo Costa (2020), o papel da escola na democracia é não apenas formar as novas gerações, mas contribuir para transformar o que precisa ser transformado, a crise atual mostra a síntese da crise ética, econômica e ambiental, porque as desigualdades estão escancaradas, pelas escolhas que foram

feitas, por isso é preciso reconhecer a crise profunda que estamos vivendo. Ela diz que é papel da escola e da sociedade

[...] reencantar as pessoas por um futuro melhor, por um futuro mais equilibrado, um futuro mais justo e mais digno pós pandemia, [...] que esses aprendizados nos levem à transformação dos nossos hábitos e das nossas formas de relação [...] todo o meu respeito aos gestores [...] aos professores e professoras que estão numa linha de frente difícil, eu não queria estar na pele de vocês, [...] apesar de que estou sempre aqui no apoio, mas é muito difícil o que vocês estão enfrentando [...] eu realmente acredito que a escola pública tem um papel importantíssimo na democracia, importantíssimo para um país (COSTA, 2020, 1:45:59 – 1:47).

A fala final do pediatra Becker (2020) ressaltou a necessidade de incorporar o urbanismo às secretarias de lazer e esportes para trazer a criança para a cidade, porque as famílias nos espaços públicos transformam a cidade e trazem qualidade de vida. A pandemia agrava as desigualdades e se a Educação pública ficar parada esse problema vai se aprofundar. Segundo Becker (2020), é preciso investimentos maciços nas escolas, no entanto, o MEC apresentou um orçamento 13% menor do que o ano passado e que pela primeira vez o orçamento das forças armadas é superior ao MEC. Além disso, a pandemia coloca a reflexão ambiental como algo ainda mais urgente para garantir qualidade de vida para nossos filhos e netos. Ele coloca também a necessidade de colocar a criança no centro do debate e também como sujeito do debate, assim como os professores e a escola como uma voz importante. Ele encerra a sua fala abordando a espiritualidade e a natureza a partir do maravilhamento da estética natural.

Franzim (2020) encerra o encontro e recomenda o site do PCNIA, indicando a aba que trata das sugestões para este período de pandemia da Covid-19. Ela afirma que a missão do Instituto Alana é honrar a criança, e que para promover o direito ao desenvolvimento e à Educação Integral, passa por uma infância mais rica em natureza, portanto, famílias, escolas, estruturas governamentais de educação, saúde, assistência social, meio ambiente e urbanismo devem ser co-responsáveis. Segundo Franzim (2020), esta é a qualidade educativa que o Instituto Alana acredita e que permeia todos os trabalhos com crianças e adolescentes.

Este vídeo foi realizado em agosto de 2020, bem como o documento lançado (INSTITUTO ALANA, 2020b), portanto, é possível ponderar que, naquele momento, a pandemia ainda estava por ser conhecida, mas, mesmo assim, é possível também afirmar que as discussões apresentam sugestões superficiais diante da profundidade das discussões educacionais, ambientais e sociais implicadas na questão da pandemia da Covid-19.

As questões levantadas foram a condição socioeconômica, sem levantar a questão das classes sociais; o isolamento social e seus impactos físicos, emocionais e sociais; o planejamento de reabertura das escolas, a respeito do qual as sugestões apresentadas foram: o

acolhimento emocional das crianças e educadores; o contato com a natureza para as atividades educativas e para garantir o desenvolvimento integral das crianças; e a intersectorialidade dos diferentes órgãos do poder público para possibilitar a aproximação das famílias e das escolas dos espaços públicos com natureza.

Portanto, o olhar crítico deve provocar o aprofundamento destes enunciados que trazem ideias aceitáveis, com aparência crítica e que até denunciam as contradições do atual governo no que tange ao financiamento da Educação, mas que invisibilizam a luta e a consciência de classe, aspectos fundamentais para construir uma visão com base na realidade da pandemia da Covid-19. Em nenhum momento nos discursos foi tratada a necessidade de “políticas sociais de renda (por transferência direta ou pela manutenção dos empregos), de alimentação e de acesso a bens públicos (água, saneamento, coleta de lixo, eletricidade, internet)” (CORREA; CÁSSIO, 2020).

Cabe situar a análise de discurso no campo material através da posição e inserção social e política dos intelectuais, estes dados não estão explícitos no discurso, compreender o perfil destes trabalhadores e trabalhadoras, na presente pesquisa, permite mostrar a inserção social que tem o PCNIA através de seus intelectuais e, também, as relações e parcerias entre diferentes aparelhos privados de hegemonia que constroem discursos, consensos sociais e ideologias através da produção destes sujeitos. Não há pretensão de culpabilizar as pessoas por alguma falta em suas falas, mas de aproximar ainda mais os discursos da realidade, pois os intelectuais são os “braços” da classe no campo da produção do conhecimento.

[...] (Por intelectuais, deve-se entender não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação, mas, em geral, todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo: correspondem aos suboficiais e oficiais subalternos no Exército e também, em parte, aos oficiais superiores de origem subalterna.) Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2015, p. 81).

Raquel Franzim atua no Instituto Alana desde 2015, foi assessora pedagógica, coordenou o Programa Escolas Transformadoras do Brasil com a Ashoka, responsável pelo planejamento e elaboração de estratégias de engajamento, parcerias com o poder público, mídia e faculdades de educação, bem como pela produção de conhecimento e disseminação da visão de educação transformadora. Desde março de 2019, é coordenadora da área de Educação do Instituto Alana. Dedicou 14 anos à Educação pública na rede municipal da cidade de São Paulo,

como professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica e formadora de professores (LINKEDIN).

O pediatra Daniel Becker, que falou em nome da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Pediatra Integral, tem uma atuação social que permeia esferas públicas e privadas da sociedade: graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), trabalhou com Médicos sem Fronteiras (1988), na Tailândia; participou da criação da Estratégia Saúde da Família, programa do Ministério da Saúde; fundou e dirigiu o Centro de Promoção da Saúde, ONG que trabalha com comunidades populares. É docente da UFRJ e da Fundação Dom Cabral, “fellow da Ashoka, colaborador do UNICEF e da OMS” (LINKEDIN), consultor de fundações e empresas como: Embraer, Rotary, Embratel, Danone, Casa do Saber, Polo de Pensamento Contemporâneo, Dreyfus Health Foundation, Bloom, Ministério da Saúde e outros (PEDIATRIA INTEGRAL).

Natacha Costa, é psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é diretora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz, desde 2006, e também representante do Centro de Referências em Educação Integral, fez parte do júri do “prêmio WISE de Inovação em Educação nos anos 2012 e 2013 e [...] é membro da Comissão Editorial de Educação Integral em Tempo Integral pela Fundaj/MEC e da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (ESCOLAS TRANSFORMADORAS). É ativadora do programa Escolas Transformadoras no Brasil e “faz parte do Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM, que reúne educadores de 9 países da América Latina e Espanha” (ESCOLAS TRANSFORMADORAS). É possível observar que Natacha Costa é uma intelectual que transita pelos campos públicos e privados da sociedade:

[...] compôs o Grupo de Trabalho nacional que formulou o Programa Mais Educação do governo federal e o Grupo de Trabalho Nacional da Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Atualmente é membro do Conselho Estratégico Universidade-Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), do Comitê Nacional para a Busca Ativa Escolar do UNICEF e do Movimento de Inovação na Educação. Além disso, faz parte do Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM, compõe a comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras e o conselho consultivo do programa Escolas 2030 no Brasil (EDUCAÇÃO INTEGRAL).

Luiz Miguel Martins Garcia, é presidente da UNDIME, vice-presidente da UNDIME Regional Sudeste e Secretário Municipal de Educação do município de Sud Mennucci - SP desde o ano de 2013. A maior parte de sua formação se deu em universidades públicas, graduado em letras e pedagogia, possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Atuou como professor substituto em diversas universidades públicas e foi professor e coordenador do

curso de Letras das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR) e da Pós-Graduação. Além da vasta carreira acadêmica, ele esteve inserido em processos de construção de políticas públicas:

Participou desde o início dos trabalhos de elaboração da BNCC como Auxiliar de Pesquisa e atualmente preside, juntamente com o secretário estadual de educação, o Comitê Gestor de Implementação da BNCC e Construção do Currículo Paulista. Representa a Undime Nacional em grupos de trabalho técnicos como GT do Piso Salarial e Financiamento da Educação (SASE/MEC), GT de Elaboração do Guia de Implementação da BNCC (UNDIME/CONSED/MOVIMENTO PELA BASE), GT de Formação Continuada (CONSED/UNDIME), GT da Base Nacional da Profissão Docente (MEC/UNDIME/CONSED). Realiza palestras, workshop, oficinais e formações em todo o país com foco em políticas educacionais e formação de professores (ESCAVADOR).

Paula Mendonça de Menezes, assessora pedagógica do PCNIA, é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do campo de Educação Indígena:

Atuou cerca de 10 anos no Parque do Xingu, com iniciativas voltadas à educação e registro cultural de comunidades indígenas, por meio do Instituto Socioambiental. Participou do processo de formação de professores, produção de material didático e o desenvolvimento da elaboração do Projeto Político Pedagógico de escolas indígenas. É parceira do Projeto Território do Brincar na pesquisa de brincadeiras indígenas e é produtora de conteúdo no Curso de Especialização Cultura e História Indígena pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente trabalha como educadora no ensino fundamental e como consultora autônoma desenvolve formação de professores voltada à cultura da infância e à inclusão da temática indígena no currículo escolar, de acordo com a lei n.11.645/2008 (ESCAVADOR).

Como foi dito, na presente pesquisa não está em análise o trabalho e a trajetória individual destes profissionais, mas sim o caráter de classe e o significado dos discursos criados, seu posicionamento coletivo, bem como a forma pelas quais os intelectuais promovem correlações entre o setor público e o setor privado. Estes trabalhadores, prepostos da classe dominante, ocupam espaços de decisão e de construção do conhecimento na esfera das políticas públicas. Portanto, cumpre aqui identificar não apenas os discursos e suas características de classe, mas também seus possíveis efeitos e consequências num campo ainda em construção que é a Educação Ambiental na Educação Infantil.

A análise do documento elaborado pelo PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b), mostrou que o programa aproveita o momento de pandemia e de isolamento social para reafirmar suas pautas, suas concepções sobre o conceito de natureza e os papéis da Educação, das escolas, dos professores e das famílias. Portanto, é um documento que, por mais que intencione apenas contribuir com o planejamento de reabertura das escolas e “retomada das aulas”, quando isso for possível, acaba por propagar a invisibilização das raízes dos problemas ambientais e sociais, bem como a importância das políticas públicas como lutas históricas na sociedade de classes.

O documento (INSTITUTO ALANA, 2020b) em suas referências, mostra os fundamentos que guiam as concepções apresentadas, utilizam outros textos criados pelo PCNIA

e por outros programas do Instituto Alana, bem como matérias de seus parceiros como a Sociedade Brasileira de Pediatria e Instituições colegiadas de secretarias de Educação, como o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O documento também se fundamenta na Unesco e em legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não se pode agora falar dos benefícios das atividades ao ar livre e de políticas que integram as escolas às cidades sem tratar dos problemas da saúde pública, de saneamento básico, das condições estruturais e sanitárias da maioria das escolas e crianças, bem como, diante de tudo isso, não se pode deixar de apontar a privatização dos recursos e serviços públicos como um problema que retira direitos da população e, portanto, das crianças e jovens. É preciso investigar os interesses coniventes com a reprodução e perpetuação destas injustiças socioambientais. “Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações-limite”, as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos” (FREIRE, 2014, p. 130, grifo do autor). A atual pandemia, por ser um fenômeno mundial, também suscita o olhar para a questão ambiental e para a posição do Brasil no cenário econômico internacional.

O biólogo e filogeógrafo americano Rob Wallace afirma que “o coronavírus estaria relacionado ao modelo de agropecuária industrializada que praticamente se impôs no Brasil e no mundo” (REDE BRASIL ATUAL, 2020). Ele estuda um século de pandemias há 25 anos e diz que todos os vírus infecciosos nas últimas décadas estão intimamente relacionados ao desmatamento e à criação industrial de animais (JORNALISTAS LIVRES, 2020). Bombardi (2020) afirma que a tese de Wallace é que “a invasão das matas primárias no mundo, ou seja, áreas em que há uma sensível e complexa rede de microorganismos, rompe barreiras que poderiam nos proteger de alguns destes microorganismos eventualmente nocivos ao corpo humano”, assim, o estudo levanta a hipótese de que os desmatamentos, ao romper essa proteção, “permitiu com que os vírus atingissem os animais, nesse caso, os que estão em situação de confinamento – como a criação de suínos e bovinos, por exemplo –, por terem um sistema imunológico mais deprimido” (BOMBARDI, 2020).

Os defensores da tese de Rob Wallace ressaltam que a Covid-19 é uma doença causada por fenômenos sociais e econômicos que já acumulam uma história, “colocando-se em primeiro lugar numa lista preocupante de doenças infecciosas: 2009 (Gripe Suína), 2013 (H7N9) 2014 (Ebola), 2015 (H5N2), 2016 (Zika)” (PRONEWS24H, 2020). “É o mesmo tipo de vírus que deu origem à síndrome respiratória aguda severa (SARS) na Ásia e à síndrome respiratória aguda

no Oriente Médio (MERS)” (RIBEIRO, 2020). Ribeiro (2020) aponta pontos que ainda estão cegos sobre a pandemia atual:

Nada do que está acontecendo agora está prevenindo a próxima pandemia. O que está sendo discutido é como enfrentar esta pandemia em particular, até que, tomara, em algum momento, o próprio vírus encontre um teto, porque há resistência adquirida em uma quantidade significativa da população. Portanto, esse vírus em particular pode desaparecer, como o SARS e o MERS desapareceram. Não afetará mais, mas outros aparecerão, ou o mesmo Covid 19 será transformado no Covid 20 ou Covid 21, por outra mutação, porque todas as condições permanecem as mesmas. É um mecanismo perverso. O sistema agroindustrial de alimentos teria que ser discutido, desde a forma de cultivo até a forma de processamento. Todo esse círculo vicioso que não está sendo considerado faz com que outra pandemia esteja sendo preparada (RIBEIRO, 2020).

As atividades do agronegócio como a criação industrial de animais, as monoculturas, o uso de sementes transgênicas e agrotóxicos, os desmatamentos, etc. atendem aos interesses de empresas transnacionais que, muitas vezes, acumulam e concentram capital através do comércio de *commodities* como carne, soja, milho, etc. Os problemas causados “vão das mudanças climáticas à contaminação das águas, dos mares, a enorme crise de saúde que existe nos países devido à má alimentação, mas também devido aos tóxicos aos quais estamos expostos, causando uma crise de saúde em humanos” (RIBEIRO, 2020).

Ao apontar a indústria de criação de animais um dos principais causadores de doenças, como a Covid-19, Ribeiro (2020) aponta para a necessidade de questionar “os próprios fundamentos do sistema capitalista”. Assim, além de questionar os sistemas de produção, especialmente o sistema agroalimentar, também aponta as injustiças sociais que foram intensificadas com a pandemia: “quem é o mais afetado pela pandemia no momento? As pessoas mais vulneráveis: quem não tem casa, quem não tem água. São os mesmos deslocados por esse sistema e que não podem acessar aos sistemas de saúde” (RIBEIRO, 2020). Fica claro, portanto, que a contradição inerente ao fenômeno do coronavírus é além de biológica, econômica, política, social, ambiental e global.

Por um lado, precisamos entender que existe um sistema alimentar que acessa o 70% da população mundial. Existem trabalhos muito sérios de pesquisa do ETC e GRAIN, mostrando que 70% da população mundial se mantém pela produção em pequena escala de camponeses, pequenos agricultores, também hortas urbanas e outras formas de troca e coleta de alimentos que são pequenas, descentralizadas, locais. É isto que alimenta a maior parte da humanidade. E não é apenas uma comida mais saudável, como também a que chega a maioria das pessoas.

Estas alternativas deveriam ser apoiadas e fortalecidas. É como um paradigma para pensar soluções desde a base, descentralizadas, coletivas, de solidariedade, para ver como cuidar de nós mesmos, diante de uma ameaça que pode nos infectar, mas também cuidar um do outro, e continuar trabalhando na criação de culturas completamente questionadoras e contrárias ao sistema capitalista, porque é o que está deixando doente toda a humanidade, a natureza, aos ecossistemas e ao planeta (RIBEIRO, 2020).

O problema da força que se cria em torno de discursos, agendas e pautas superficiais é a captura de palavras, conceitos e discussões de interesses sociais, por parte de setores privados da economia que conquistam visibilidade e, assim, conseguem influenciar e centralizar a construção de políticas públicas que favoreçam seus interesses econômicos, a partir de uma visão de mundo e de um projeto de sociedade que tem como centro e modelo o indivíduo da classe dominante, seus valores e suas concepções. Assim, conceitos amplos e profundos como “intencionalidade”, “inédito viável” e “políticas públicas” são apropriados e esvaziados de significado. No entanto, cumpre o discernimento e a apropriação crítica do conceito:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável* (FREIRE, 2014, p. 130, grifos do autor).

Freire (2014) traduz esse fenômeno a partir de uma visão dialética que mostra os antagonismos no universo de temas, a partir dos quais os seres humanos tomam posições contraditórias “realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança” (p. 129). Assim, compreendendo o movimento dialético da História, é preciso aprofundar estas discussões e manter viva a disputa acerca dos conceitos, para que não haja uma “mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo” (p. 129), retirando do tema sua significação mais profunda e sua conotação dinâmica. Isso deve ser analisado no contexto das “situações-limite”, na qual existem sujeitos que “servem” e aqueles que “negam” e “freiam”.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2014, p. 130).

Portanto, o conjunto discursivo que envolve a temática no contexto material contemporâneo é uma situação-limite que caracteriza tarefas necessárias para a transformação da posição subalterna e de dependência do Brasil no cenário mundial e que impossibilita uma vida digna para a maior parte da população. Neste sentido, Freire (2014) afirma o imperativo básico do Terceiro Mundo: “A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do Terceiro Mundo. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento” (FREIRE, 2014, p. 132).

Assim, a ultrapassagem da “situações-limite” possibilita a radicalização de pautas, palavras e conceitos que desvelem as ações e caminhos para a realização de “inéditos viáveis”,

ou seja, a superação de situações opressoras em processos históricos libertadores. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham coisificados” (FREIRE, 2014, p. 131).

O campo discursivo acerca da temática *Criança e Natureza* se mostra como uma “situação-limite” que implica dados da materialidade que precisa ser transformada. Os contextos de lutas são também campos de produção do conhecimento, uma vez que são construídos social e historicamente. Os produtos destes processos refletem e expressam as condições materiais em que foram produzidos, portanto, revelam sua condição de classe, seus valores, concepções de mundo e sociedade.

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa (FREIRE, 2014, p. 131).

A discussão acerca da temática *Criança e Natureza*, nesta tese, é estudada a partir de uma visão ampla, que busca desvelar não apenas o que está invisibilizado, mas também o contexto e a totalidade das relações sociais. Portanto, ao identificar categorias e determinações fundamentais, registrei e elaborei, na Figura 8, uma síntese das proposições e silenciamentos dos discursos analisados (Figura 8):

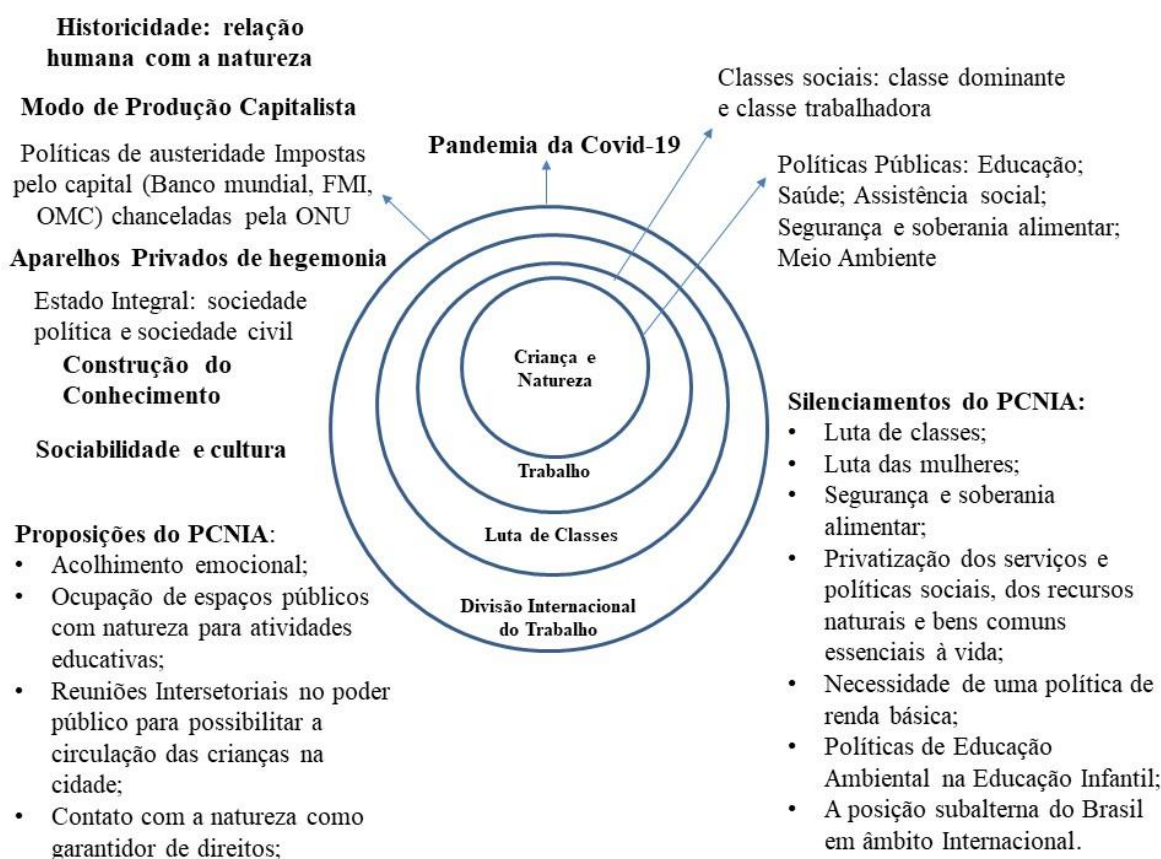


Figura 8 – Registros das categorias identificada na análise da produção do PCNIA no contexto da Pandemia da Covid-19

A partir do texto e do vídeo analisados, bem como da reflexão crítica, foi possível observar que aos pontos propostos pelo PCNIA é preciso somar reflexões ainda mais amplas e materiais como: luta de classes; luta das mulheres; segurança e soberania alimentar; privatização dos serviços e políticas sociais, dos recursos naturais e bens comuns essenciais à vida; necessidade de uma política de renda básica; políticas de Educação Ambiental na Educação Infantil; a posição subalterna do Brasil em âmbito Internacional.

Em setembro de 2020, o PCNIA promoveu o *Webinário* intitulado: “Como articular escolas, áreas verdes e territórios da cidade para uma volta às aulas segura e integrada à natureza” que contou com a mediação de Paula Mendonça, assessora pedagógica do Programa Criança e Natureza, que apresentou as sugestões do documento lançado pelo programa para orientar os planejamentos do retorno às escolas (INSTITUTO ALANA, 2020b). Como convidados estiveram presentes: Beatriz Goulart, arquiteta-urbanista-ativista representando o Instituto de Arquitetos do Brasil; Joel da Cunha, médico pediatra e representante da Sociedade Brasileira de Pediatria; Luiz Miguel Martins Garcia, professor e presidente da UNDIME Nacional; e Thiago Pires, engenheiro florestal e pesquisador no Jardim Botânico de Jundiaí-SP.

Na ocasião os discursos do PCNIA foram reafirmados, alguns outros dados da realidade foram colocados, no entanto com pouca profundidade crítica.

Joel da Cunha, médico pediatra e representante da Sociedade Brasileira de Pediatria, mencionou os incêndios no Pantanal brasileiro e a pandemia do coronavírus como tragédias, levantou a preocupação acerca da evasão escolar e elogiou professores e gestores que se desdobram para reduzir os impactos da pandemia para os seus alunos. Assim, ele afirma que é preciso uma chuva que apague o fogo e uma vacina que contenha a pandemia, porém isso vai acontecer de forma irregular no Brasil e no mundo. Nos lugares que a pandemia está sob controle, as atividades são retomadas com muito cuidado, uso de máscaras e distanciamento social, e nestes locais é recomendável que se use os espaços ao ar livre que a escola disponha. Portanto, o documento do PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b) é genial, porque sugere o uso de espaços públicos próximos à escola. Por isso retornar à escola com saúde, assistência social é importante, mas também é importante integrar geração de emprego e renda, urbanismo e meio ambiente. Ele ressalta os benefícios do contato com a natureza e com as atividades ao ar livre para o sistema imune, para as habilidades psicomotora e os sentidos, destaca também a epidemia de miopia que se dá devido à luminosidade insuficiente dos ambientes fechados.

O professor Luiz Miguel, da UNDIME, reafirmou a recomendação de que cada município prepare seus protocolos de forma intersetorial, destacou que a UNDIME preparou subsídios para esse planejamento, e colocou que a Educação Infantil é a fase que mais se deve tomar cuidado, devido ao fato da dificuldade de que crianças pequenas usem máscaras e respeitem o distanciamento social. Afirma que é preciso olhar para a escola, para o entorno, levantar a situação epidemiológica do bairro, discutir isso com a comissão municipal e instalar pias para a higienização das mãos nos espaços externos, que são as áreas mais seguras no que diz respeito aos protocolos da Covid-19. O planejamento deve juntar informações, ouvir as autoridades sanitárias locais e priorizar a comunidade escolar quando a vacina estiver disponível. Ressalta a criação de salas de aulas ao ar livre, conforme recomenda o documento do PCNIA (INSTITUTO ALANA, 2020b), e a utilização de materiais simples. Destaca também a capacidade de autorregulação das crianças e a necessidade de diálogo com as famílias.

Thiago Pires, engenheiro florestal e pesquisador no Jardim Botânico de Jundiaí-SP, explicou que ao longo da evolução humana, vivemos em contato com a natureza e que o movimento de criação das cidades, recente na história humana, foi muitas vezes desordenado, ao ponto de nos vermos separados da natureza. O cenário dos parques e áreas verdes urbanas podem ser vistos como espaços educativos, pois possuem cenários pedagógicos e recursos didáticos para os professores, permitindo as experiências sensoriais e que os professores

trabalhem seus conteúdos programáticos. Ele explica que estas áreas precisam ser qualificadas para receber os alunos, pois muito desses espaços de áreas verdes têm pessoas em situação de rua que precisam ser acolhidos. Afirmo também que no ambiente natural as crianças ficam mais concentradas e sentem pertencimento, portanto, é preciso mudar a lógica de cimentar e construir salas para a criação de ambientes naturais e jardins nas áreas das escolas.

Beatriz Goulart, arquiteta-urbanista-ativista, representando o Instituto de Arquitetos do Brasil, elogiou a atuação do Instituto Alana, afirmou a importância de ouvir os estudantes e questionou o papel de cada cidadão diante dos desafios da pandemia e do papel social da escola. Ela diz que é momento de discutir os problemas que as escolas já tinham e que estas discussões devem fazer parte do currículo. Ela afirma que a relação com a natureza gera cuidado consigo, com o outro, com a qualidade de vida, com o corpo, com a alimentação e com o entendimento que fazemos parte de um sistema muito maior, o que ajuda a entender o nosso papel, onde os espaços escolares urbanos passam a ser um bem comum, ela diz que são lições que podemos aprender no exercício de escuta. Ela recomenda que o protocolo seja discutido com as crianças, que a necessidade de usar álcool em gel e lavar as mãos não há discussão, mas que é preciso comissões internas na escola para rever o funcionamento “de quem fica dentro, quem fica fora, de como dividir a turma, de outros horários, isso tudo precisa ser discutido com todo mundo”.

Cumprir pontuar que as questões sobre o álcool em gel e lavagem das mãos é um ponto que traz a discussão sobre a disparidade de classes sociais no Brasil, porque há muitas escolas e crianças que não teriam estes recursos e estruturas, no entanto, Goulart (2020) menciona esta questão como algo dado e indiscutível e encaminha a discussão para orientações políticas que corroboram com as proposições do PCNIA, como a criação de comissões intersetoriais e a necessidade de rever os tempos, espaços e conteúdos escolares. Ela recomenda aos “coletivos e organizações governamentais e não governamentais que estão produzindo esses documentos” que façam cartas aos candidatos aos cargos da prefeitura municipal, assim como fez o Conselho de Arquitetura. Ela diz que a partir dessas iniciativas é possível atuar no campo das políticas públicas,

[...] abrir para o diálogo de criar as comissões intersetoriais e também as políticas públicas serem elaboradas a partir dessas comissões, integrando todas essas áreas [...]. Os planos diretores, é urgente que dialoguem com os planos municipais de Educação [...] essas comissões não são multidisciplinares, não são intersetoriais [...] porque esse é o problema a gente tá amarrado numa legislação que não foi pensada intersetorialmente, foi pensada cada um no seu quadrado. A gente tá nesse limite, é importante a revisão da legislação. [...] Outra coisa é no chão da escola, uma outra camada, que são as comissões internas, os conselhos precisam ser ativados e, por favor, que o diretor da escola não mande no conselho, que a gente tenha antes de supragestão atual que possam coordenar todos estes seguimentos [...] muito importante essa gestão ser democrática de verdade e dar tempo e espaço para essas comissões se reunirem [...] há que se ter as aulas de gestão democrática, ou seja,

colocar na grade os momentos de reflexão sobre o nosso contexto atual e que as reuniões sejam parte do currículo (GOULART, 2020, 1:16:16 – 1:20:55).

Beatriz encerra sua fala dizendo que é necessário um trabalho de formação e consciência territorial, pois todo mundo está acostumado ao repertório do individualismo, assim é necessário fazer um diagnóstico participativo de cada ambiente escolar e do território para elaborar um plano de ação. Ela também diz que é necessário que as redes municipais e estaduais dialoguem, pois historicamente isso não acontece. Para se desenhar a cidade educadora é preciso articular o plano diretor ao plano municipal de educação. Ela cita o grupo Ambiente e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ressalta que o Brasil é rural, que é preciso aprender com a natureza e com a Educação do campo como se trabalha no coletivo, pois existe uma pretensa superioridade da Educação na cidade. Segundo, Goulart (2020) foi difícil dizer para um professor de ensino médio que ele vai ter aula lá fora, a resposta é que “tem o tráfico, [...] que o estudante do ensino médio não pode pisar para fora da escola porque ele vai se drogar, porque ele vai levar um tiro, ou porque ele vai atuar no crime ou ele vai ser vítima do crime” (GOULART, 2020, 1:26:20 – 1:26:49). Neste sentido, ela afirma que a “relação com a natureza ou com essa sala de aula ao ar livre é muito mais complicado” (GOULART, 2020, 1:26:20 – 1:26:49).

Esse dado da realidade colocado por Beatriz Goulart, apresentado no final do encontro, não foi aprofundado e nem discutido com os outros participantes, o que confirma o posicionamento discursivo que invisibiliza os dados históricos e sociais das injustiças socioambientais, se apropriando de um discurso aparentemente crítico, mas tratado de forma superficial e sem profundidade.

O planejamento da reabertura das escolas é uma das discussões acerca da Educação no contexto amplo dos problemas intensificados pela pandemia da Covid-19, portanto, é possível constatar que o PCNIA fragmenta estas discussões e insere suas pautas no campo da sociabilidade para gerar consensos sociais. Os discursos do PCNIA são direcionados apenas para as classes sociais privilegiadas, pois invisibilizam os interesses das crianças da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 3 – QUE CRIANÇA? QUE NATUREZA? QUE EDUCAÇÃO?

O conhecimento do concreto a partir da pesquisa teórica é construído no diálogo entre a realidade e a História, porque nem todos os dados se apresentam imediatamente, então, cumpre ao trabalho investigativo fazer a viagem de volta à teoria para construir o conhecimento que integra a esfera do ser ao pensamento, assim, “o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso"” (NETTO, 2011, p. 44 e 45). Portanto, pensar a realidade de forma dialética integrando a realidade aos dados históricos, implica o contexto do capitalismo que dá origem às duas classes fundamentais: “uma classe que detém os meios de produção (a burguesia) e outra que vende sua força de trabalho (o proletariado)” (LOUREIRO, 2019, p. 107).

A categoria classe informa o lugar das pessoas nas “relações de produção, às formas de propriedade e apropriação da riqueza social, ao modo como distribuímos tal riqueza e a organizamos – inclusive espacialmente – e ao modo como agimos nessas relações – nossa ação política” (p. 107), em diálogo com a historicidade, a categoria classe revela as “expropriações – de terras, conhecimentos, técnicas etc. -, aos “muros” que separam quem tem de quem não tem o que é socialmente necessário para se viver” (LOUREIRO, 2019, p. 107 e 108). O estudo das classes sociais no contexto do modo de produção capitalista mostra que a “liberdade” dos trabalhadores e trabalhadoras para venderem sua força de trabalho é uma falácia, porque os mesmos, por não terem acesso aos meios de produção, como a terra, precisam transformar suas corporeidades em mercadoria, através da qual o capitalista obtém lucro. Portanto, as questões acerca das desigualdades sociais precisam ser vistas no campo da historicidade e da luta de classes, pois, como afirma Loureiro (2019), “Classe é um processo e um conceito histórico (LOUREIRO, 2019, p. 108).

Assim, trago à reflexão o momento atual, que traz significados que, por um lado, reconhecem a importância do trabalho do Instituto Alana em levantar pautas a favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, num momento crítico em que a alienação política, os preconceitos com tendências neofascistas e o negacionismo da ciência se espalham através da *internet* e até do atual presidente da república, e por outro lado, a pandemia acentua a contradição acerca da atuação do banco Itaú na economia brasileira, que acarreta consequências que perpetuam as injustiças socioambientais, devido à mercantilização dos recursos naturais e dos bens comuns, que reduzidos à mercadoria, são objetos de especulação no mercado

financeiro. Esse contexto mostra os diferentes tons discursivos e morais da disputa no interior da classe dominante brasileira.

A pandemia do Coronavírus, que perdurou todo o ano de 2020 e chegou a 2021, devastou a vida de muita gente em todo o planeta, no Brasil, foi somada à tomada do governo federal brasileiro pela extrema direita, difundindo por todo país, através das variadas formas de mídias, muitos preconceitos, notícias falsas e comandos sociais que exaltam a homofobia, o machismo, o racismo, o uso de armas de fogo, dentre outros retrocessos morais e políticos. Tão grave quanto as atitudes do presidente da república, sua equipe e seus familiares, foi a adesão de parte da sociedade aos discursos bolsonaristas com tendências neofascistas, o que mostrou o poder da propaganda, do discurso e da ideologia em permear a mentalidade e a sociabilidade popular.

Em setembro de 2020 foi amplamente noticiado o caso de uma menina de dez anos que foi estuprada por um familiar e precisou fazer um aborto. Sob argumentos de fanáticos religiosos de proteção à vida do feto, esta criança sofreu outros abusos e crimes, sua identidade foi vazada, seus familiares ameaçados e perseguidos, a criança teve que entrar no hospital escondida no porta-malas de um carro, pois fanáticos religiosos se reuniram em frente ao hospital para protestar contra o procedimento, que estava totalmente amparado pela lei. O Instituto Alana, mesmo sem levantar as questões políticas sobre o assunto, como a atuação duvidosa do Ministério da Mulher e dos Direitos Humanos (VILLA-NOVA, 2020), se manifestou sobre o caso, citando o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente:

O caso da menina de 10 anos que ganhou os noticiários nos últimos dias evidencia a triste realidade de que a violência contra as mulheres começa na infância e de múltiplas formas. A cada hora, quatro meninas brasileiras de até 13 anos são estupradas e a maioria dos crimes é cometido por um familiar (Fórum Brasileiro de Segurança Pública).

É por isso que o Instituto Alana reafirma: não tem como proteger a infância e a adolescência com absoluta prioridade sem assegurar os direitos de todas as meninas e mulheres. Tampouco é aceitável que crianças sofram outras violências, como a violação de sua privacidade e a exposição de dados pessoais, além de ter sua dignidade e integridade aviltadas, em contrariedade ao que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (INSTITUTO ALANA, 2020).

Em 2019, a instituição também se colocou diante do problema da segurança pública no Rio de Janeiro, que frequentemente atinge crianças, a maioria negra, vítimas de balas perdidas nas ações policiais nas favelas (BRASIL DE FATO, 2020), através do programa Prioridade Absoluta, por meio de uma Manifestação enviada ao Ministério Público do Rio de Janeiro “para o Inquérito Civil nº 2017/00359066, indicando a necessidade da criação de um protocolo de atuação policial em áreas com grande concentração e circulação de crianças e adolescentes”

(INSTITUTO ALANA, 2019b). Neste sentido, o discurso da instituição se aproximou de categorias críticas que determinam a vida das crianças e marcam suas identidades, afirmando que as ações policiais “têm atingido, de maneira massiva e sistemática, espaços escolares e comunitários, violando gravemente direitos essenciais, como o direito à vida, à saúde física e mental, à educação, lazer e à convivência familiar e comunitária” (INSTITUTO ALANA, 2019b). Assim, estas intervenções policiais nas favelas agravam as “vulnerabilidades de crianças e adolescentes por raça, gênero e classe” (INSTITUTO ALANA, 2019b).

Observe-se também que o Instituto Alana, junto com as organizações da sociedade civil (TPI36 – APÊNDICE H), integrou a campanha “Floresta sem Cortes”, para pressionar que deputados e senadores alterem o Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) que “para 2021 tem previsão de cortes significativos no Ibama, ICMBio e Ministério do Meio Ambiente (MMA), em especial para políticas de combate às queimadas (INSTITUTO ALANA). Assim, foi possível identificar uma abordagem mais ampla da relação das crianças com a Natureza por parte do Instituto Alana que mostra a preocupação com as consequências das queimadas que afetam “– direta ou indiretamente – a saúde física e mental” provocando, por exemplo, “Pneumonia em crianças, mortes por doenças cardíacas e por acidentes vasculares cerebrais” (INSTITUTO ALANA). Mesmo através de uma perspectiva imediata, que problematiza os males à saúde, mas não questiona a atuação do agronegócio no desmatamento, o Instituto Alana se posiciona politicamente contra os cortes dos recursos do Ministério do Meio Ambiente:

De 2019 até hoje, desde o primeiro orçamento proposto pelo atual governo, a redução de despesas do Ibama foi de R\$121 milhões (30,4%), R\$ 97 milhões do ICMBio (32,7%) e de R\$ 33 milhões (32,7%) para o MMA. O novo PLOA prevê cortes ainda maiores, o que comprometeria ainda mais o combate às áreas desmatadas e às queimadas no Brasil (INSTITUTO ALANA).

Não apenas os órgãos públicos sofreram cortes com o governo de Jair Bolsonaro, o chamado terceiro setor ou sociedade civil organizada, de atuação das ONGs, associações e fundações privadas sem fins lucrativos, sofreu ataques morais e econômicos por parte do presidente, que critica a atuação das ONGs e as lutas por direitos sociais (SAFATLE, 2019). Cabe ressaltar que o terceiro setor não é homogêneo e que dentro dele também há luta de classes. Algumas destas organizações são de iniciativa da classe trabalhadora e captam recursos de diversos setores da sociedade, públicos e privados, para financiar seus projetos. Outras organizações são oriundas da classe dominante, fundações e associações provenientes de famílias e empresas, que financiam seus próprios projetos ou apoiam outras organizações, por meio do “investimento social privado”. Neste campo, ambas as classes participam de editais para receberem recursos públicos e desenvolverem projetos em parceria com o Estado,

disputam espaços em conselhos de discussão e construção de políticas públicas, buscam títulos e certificados para receberem benefícios fiscais e incentivos, dentre outras ações que estabelecem relações entre sociedade civil e sociedade política *strictu sensu*.

O Instituto Alana é uma destas organizações sociais, que apesar das contradições colocadas e da superficialidade dos seus discursos, acaba desempenhando um papel dialógico diante do contexto político atual, em que existe uma disputa discursiva contra discursos com características neofascistas que assombra o Brasil. Portanto, cumpre reconhecer o trabalho dos intelectuais que atuam na difusão de pautas sobre a infância e o meio ambiente. Porém, a presente pesquisa, ao se valer de um olhar crítico, precisa pontuar paradoxos e contradições para que seja possível confirmar que, apesar da importância do trabalho desempenhado, a intencionalidade das ações representam os interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Ao sair da perspectiva imediata dos discursos da vida cotidiana, sobre a importância da relação das crianças com a natureza, e projetar o olhar para as esferas da economia e para uma perspectiva ampla da relação humana com o meio ambiente, é possível verificar a contradição: o Itaú, em suas atividades financeiras, vem contribuindo com a degradação ambiental, com o envenenamento dos alimentos do povo brasileiro, através dos investimentos no agronegócio (WALENDORFF, 2020), setor responsável pelo desmatamento, o agravamento das mudanças climáticas e pelos conflitos territoriais que oprimem e dizimam as populações do campo, os povos originários e quilombolas. O Capital combate “toda e qualquer organização coletiva dos trabalhadores [...] todo desejo de influenciar politicamente o aparelho estatal” (HARVEY, 2016, p. 82). Quando, na verdade,

A terra, os recursos e o ambiente construído [...] deveriam ser categorizados e administrados como propriedade comum das populações que os usam e dependem deles. As pessoas, como um todo, não ganham nada com a elevação do preço da terra e dos imóveis que caracteriza os tempos recentes. O vínculo entre especulação financeira e investimento em infraestrutura física e outras formas de capital físico também deve ser extinto, para que considerações financeiras não ditem mais a produção e o uso de infraestruturas físicas. [...] Dessa maneira, é possível orquestrar as relações sempre complexas entre processos e coisas e entre fixidez e movimento para o bem comum, em vez de mobilizá-las para a acumulação infinita de capital (HARVEY, 2016, p. 79 e 80).

Tal contradição posiciona o Itaú dentro do rol de propostas da “economia verde” ou “capitalismo verde”, ou seja, os mecanismos de mercado vinculados à produção de *commodities* no agronegócio e de ativos no mercado financeiro. Este mesmo setor propõe como solução, para o desmatamento e as queimadas, a conservação da natureza ligada ao desenvolvimento econômico. Tal contradição entre atividade econômica e discurso é chamada de “capitalismo

verde” como “uma crítica às propostas da economia verde, sendo esta mais uma das etapas da acumulação capitalista, que se baseia na aplicação da propriedade privada, apropriação privada, circulação e financeirização de bens comuns” (PACKER, 2020).

Segundo Packer (2020) as bases da “economia verde” (ou “capitalismo verde”) foram definidas, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, realizada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, sob a lógica da aplicação de direitos de propriedade sobre os bens comuns da natureza e os processos tecnológicos, a partir de princípios como: “manutenção do crescimento econômico com aplicação tecnológica; valorização e aplicação de propriedade privada sobre os bens comuns; e também a aplicação de propriedade sobre essa base tecnológica” (PACKER, 2020). Segundo Rodriguez (2013):

[...] o próprio sistema capitalista está reconhecendo os impactos e graves danos causados ao ambiente, especialmente às mudanças climáticas, e diante disso vai incorporando a demanda ecológica e oferecendo inclusive as chamadas soluções alternativas; ou a “economia verde”. Este foi com certeza o conceito mais polêmico surgido em torno à Rio+20, e do ponto de vista das organizações sociais que organizaram a Cúpula dos Povos em forma paralela à Conferência oficial (RODRIGUEZ, 2013, p. 51 e 52).

Os discursos da “economia verde”, ou o “capitalismo verde”, apresentam falsas soluções para os problemas ambientais, a partir da dicotomia homem e natureza, tomam a ideia de áreas protegidas delimitadas, em uma concepção pragmática e conservacionista da questão ambiental, sem levar em conta a história dos povos originários e das comunidades tradicionais, sugere “um cercamento de poucas áreas, seja em oceanos ou terras, como se o cercamento dessa biodiversidade com a exclusão do acesso de humanos, fosse a única forma de proteger” (PACKER, 2020), ocultando os desmatamentos e as queimadas ocasionados pelo “modo de produção de commodities, como soja e gado” (PACKER, 2020). As formulações destes setores do “capitalismo verde”, além da dicotomia entre ser humano e natureza, constroem o “mito da floresta intocada”, no entanto,

Existe um modo de vida associado à construção da diversidade de genética, de variedades de espécies. Quando se olha para um ecossistema, pode ter certeza que ele conta a história cultural de determinado grupo. Se é um ecossistema completamente degradado, pode ter certeza que ali conta uma história recente de produção de commodities (PACKER, 2020).

No plano discursivo a falsa dicotomia entre ser humano e natureza colocada pelo “capitalismo verde” permite a fragmentação e a objetificação da natureza, perde-se a visão do todo em que a biodiversidade é meio de vida de determinados grupos. Por meio da “atomização” dos conceitos, o meio é fragmentado de forma que “Existe o carbono, água, a polinização de abelhas, e vão atomizando os elementos da biodiversidade” (PACKER, 2020), o que permite a

objetificação, ou seja, a apropriação destes elementos como mercadoria, “independentemente do modo de vida que está associado à conservação daquilo” (PACKER, 2020). Todo o meio ambiente é atomizado, nomeado como objeto, “inclusive os povos que vivem nele, como objetos apropriáveis. Essa dicotomia também possibilita categorizar até blocos genéticos como objetos apropriáveis. E aí a aplicação da propriedade privada, circulação, mercantilização e financeirização” (PACKER, 2020).

Além disso, no discurso do “capitalismo verde” os sujeitos que causam a degradação ambiental estão ocultos, indeterminados. “É o clima que está sendo alvo de degradação, o desmatamento, os fogos, como se fossem sujeitos que pairam acima de nós como se não existissem sujeitos dentro das cadeias de valores” (PACKER, 2020), outro pressuposto é o argumento de que “a propriedade privada é um instrumento capaz de gerar conservação e preservação ambiental”, quando, na verdade, “A propriedade privada é o direito de excluir todos os outros do acesso a um determinado bem que ganha valor econômico. No direito, é objeto apropriável todo o bem da natureza que ganha valor econômico” (PACKER, 2020). Packer (2020) cita o Itaú como um destes sujeitos responsáveis pelo modo de produção que vem destruindo a biodiversidade brasileira:

Atualmente os principais atores da cadeia global sustentáveis são os que estão propondo hoje o Green New Deal [Novo Acordo Verde em português], que é o novo pacto global verde em torno de cadeias globais sustentáveis.

E aí você vê quais os principais sujeitos que realizam a degradação ambiental é Cosan, Marfrig, JBS, Cargill, Royal Dutch Shell, Vale, e os grupos financeiros que financiam essas cadeias de valor: **Itaú**, Santander, BNP Paribas.

A estratégia é centralizar o diagnóstico com sujeitos indeterminados, e isso abre possibilidade para aqueles que sempre degradam historicamente apresentarem um pacote tecnológico de soluções sempre baseadas na propriedade privada (PACKER, 2020, grifo nosso).

Packer (2020) explica que a escassez de um bem dentro dos sistemas capitalistas aumenta o valor econômico deste bem, então, diante da emissão de gás efeito estufa, degradação das florestas, escassez do ar puro, a vegetação nativa se torna um ativo financeiro, um título, um papel, que pode representar “uma tonelada de carbono evitado, que representa um hectare de vegetação nativa, esses ativos verdes, sendo questionados no mercado de capitais, passam a se valorizar com o crescimento da indústria da economia marrom, que é a indústria extrativista” (PACKER, 2020). Assim, à medida em que o grande latifúndio devasta as florestas para pecuária ou para a monocultura de soja, aumenta o gás de efeito estufa devido a redução da área de floresta nativa. “Portanto, maior o valor desses títulos verdes. É o mecanismo *win-win* [ganha-ganha]. Quanto mais ganha o produtor de *commodities*, mais ganha o capital fictício

financeiro baseado na economia verde financeirizada” (PACKER, 2020, grifos da autora). Não obstante, segundo Michelotti e Siqueira (2019),

Há várias abordagens possíveis e necessárias para a análise das relações entre financeirização e produção de *commodities*, em especial, ao considerar os ciclos de preços internacionais e os rearranjos no sistema agroalimentar mundial. No que se refere ao caso brasileiro, é necessário inserir esse processo em um contexto mais geral de mudança na estratégia de acumulação que se iniciou na década de 1990 e, segundo Paulani (2008), levou o país a se transformar em uma “plataforma de valorização financeira” e configurou assim novas relações de dependência. O Estado cumpre um papel-chave nessa transformação, e atua, simultaneamente, como produtor e garantidor de capital fictício através de transferências de parcelas de rendas reais para a esfera da valorização financeira. Entre as várias iniciativas voltadas a promover uma reorganização institucional e os ajustes macroeconômicos que assegurem essa transferência, o estímulo à exportação de *commodities* tem sido central como tentativa de equilibrar a balança de pagamentos diante da necessidade crescente de remuneração do capital aportado no país (MICHELOTTI; SIQUEIRA, 2019, p. 93, grifo dos autores).

“Incapaz de provocar uma revolução urbana – como foi incapaz de produzir uma revolução agrícola – o capitalismo em questão faz com que a história social do campo se reproduza na evolução das grandes metrópoles e das cidades” (FERNANDES, 1973, p. 42). Segundo Harvey (2018) “A terra é um meio básico de produção e excluir [...] o trabalho do acesso à terra por cercamento e privatização é algo [...] vital para a perpetuação da mão de obra assalariada. [...] é possível garantir que os trabalhadores terão de ser assalariados para sobreviver” (p. 45). Além disso,

[...] o empobrecimento crescente do trabalhador, tanto dentro quanto fora do processo de produção [...] culmina na produção de um exército industrial de reservas de trabalhadores desempregados e subempregados que ancora o enfraquecimento do trabalhador. Ao mesmo tempo, confirma a capacidade do capital maximizar a extração de mais-valor por meio da exploração crescente do trabalho vivo (HARVEY, 2018, p. 37).

O projeto capitalista dependente no Brasil do século XXI serve ao capital internacional aliado aos setores do empresariado nacional, foi estabelecido a partir das reformas neoliberais ocorridas no Brasil, as quais permearam a Educação (VIEIRA, 2019; PAIXÃO, 2016; LAMARE, 2016; CASIMIRO, 2016) e a saúde, como a PEC n. 241/2016, as reformas trabalhista e da previdência, foram grandes retrocessos no processo de lutas e conquistas de direitos da classe trabalhadora. De acordo com Marielle Franco (2018) o impacto destes projetos políticos neoliberais retrógrados arremessou um grande contingente de brasileiros e brasileiras numa espiral de pobreza.

Neste sentido, se faz necessário contextualizar os discursos analisados a partir de sua base material, porque, por mais que o trabalho do Instituto Alana seja relevante por dar ênfase às lutas das crianças e adolescentes, num contexto maior, a instituição está localizada no setor

da classe dominante, com raízes históricas profundamente fincadas no mercado financeiro, atuando, ao mesmo tempo, nos setores da Educação, da saúde, do agronegócio, dentre outros. Segundo Vieira (2019) o banco Itaú foi criado durante o Estado Novo (1937-1945), com o nome de Banco Central de Crédito e dirigido por Alfredo Egídio de Sousa Aranha, cuja família e riqueza decorriam da economia cafeeira da região de Campinas.

O Banco Itaú/SA foi inaugurado em São Paulo, em 7 de setembro de 1944. Cinco dias depois, em 12 de setembro foi inaugurada uma sucursal em Belo Horizonte. [...] o grupo passou a investir em outros investimentos, reunindo indústria de diferentes ramos. Em 1947, Olavo Setúbal e Renato Refinetti, dois engenheiros recém formados na escola politécnica da USP, fundam a Deca - indústria de materiais sanitários. Em 1950, a família Setúbal e um grupo de investidores independentes fundaram a Duratex. Em 1972, houve a fusão da Deca com a Duratex. Dois anos após, em 1974, foi criada a Itaúsa, a holding do grupo. Nesta época, a receita da área financeira representava 85% do grupo. A parte industrial dos negócios, cabia apenas 15% do total. Em 1979, o grupo Itaú criou a Itautec - hoje Grupo Itautec Philco. Com grande experiência acumulada na área de sistemas (software), que garantia um suporte tecnológico para impulsionar a criação da Itautec. Em 1984, a Itaúsa movimentou-se em direção da indústria química e assumiu o controle da Elekeiroz, também fabricante de fertilizantes, da qual já era acionista. Em 1989, o grupo se expandiu para a área eletrônica de consumo. Por US\$ 10 milhões, a Itaúsa adquiriu a Philco, a terceira maior empresa dessa área, no país. Em 1994, a Itautec fundiu-se com a Philco (VIEIRA, 2019, p. 102).

A atuação na economia política brasileira abre portas para a identificação de outras contradições no campo da temática “criança e natureza” no âmbito do capitalismo no Brasil, mostrando que a orientação política neoliberal se posiciona contra a possibilidade de uma Educação Libertadora e Transformadora e a favor da instrumentalização do fazer educativo para satisfazer as necessidades do mercado, que busca mão-de-obra barata, obediente e capaz de passar pela pressão da exploração capitalista do trabalho.

Além disso, a exploração do trabalho e da natureza são formas de valorização dos mercados financeiros. Packer (2020) explica que o modo de vida capitalista se retroalimenta, a produção e o consumo geram escassez de bens ambientais, a demanda por estes bens aumenta e, por isso, há uma valoração econômica dos chamados “serviços ambientais” que seguem a lógica do “capitalismo verde”. No entanto, segundo Packer:

[...] os bens ambientais são comuns, não pertencem a ninguém. Não é objeto de propriedade privada a ninguém, exatamente porque é destinado a todos [...] A vegetação nativa, o meio ambiente, a qualidade ambiental, do ar, da água, essas funções ecossistêmicas vitais à manutenção da vida no planeta, não podem ser apropriadas por um só sujeito. [...] a economia verde propõe é ampliar a possibilidade de aplicação de direitos de propriedade privada sobre esses bens comuns até então fora do mercado, das relações de troca capitalistas. [...] valoração econômica de bens e permissão que sejam classificados como objetos apropriáveis por um sujeito de direito, aquele que tem capacidade aquisitiva, excluindo todo os outros de ter acesso a esse bem (PACKER, 2020).

Segundo Rodriguez (2013) algumas das falsas soluções à crise ambiental, promovidas pelo Capital e pelas grandes corporações são os mercados de carbono e de agrocombustíveis, bem como, “os mecanismos de desenvolvimento limpo, o pagamento por serviços ambientais, os acordos REDD (Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação) e REDDplus (que inclui um falso mecanismo de manejo das florestas pelas comunidades locais” (p. 52). Estes mecanismos, dispositivos e instituições do “capitalismo verde”, no campo dos discursos, criam ideologias e consensos para gerar conformação social e alienação que favorecem o Capital, ou seja, as forças sociais e políticas que provocam crimes ambientais como o desmatamento, a poluição do ar, dos oceanos, o envenenamento da terra, da água, dos alimentos, a mineração, tudo em grande escala, sob o manto invisibilizador de palavras como “desenvolvimento”, “progresso”, “geração de riqueza” ou, para falar de algo mais contemporâneo: “agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, campanha midiática criada e fortemente veiculada pela Rede Globo de Televisão, desde 2017 (STARTAGRO, 2017) para criar uma boa imagem para o agronegócio brasileiro, principal responsável pelos desmatamentos e envenenamento dos alimentos e dos recursos naturais (FUHRMANN, 2020). Rocha e Talga (2016) mostram mais detalhes do posicionamento econômico e político do Itaú diante da exploração socioambiental brasileira:

Outra estreita linha partidária do patronato midiático hegemônico são as associações do agronegócio brasileiro, como por exemplo, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), fundada em 1993, com a finalidade central de afirmação do agronegócio no país. Aqui algumas das empresas que, segundo o site oficial da ABAG, totaliza cerca de 80 membros, entre elas grandes megacorporações transnacionais como os fabricantes de agrotóxicos e sementes transgênicas, a exemplo da Syngenta, Bayer S/A, Dow AgroSciences Industrial Ltda, Du Pont do Brasil S/A, Bunge Fertilizantes S.A, e Monsanto do Brasil Ltda. Associados também o Sindicato Nacional da Indústria de Defensivos Agrícolas (Sindag), a Brasilagro - Companhia Brasileira de Propriedades Agrícolas, a Aprosoja Brasil, bem como alguns dos maiores bancos privados, como o *Banco Itaú* BBA S/A, Banco Rabobank Internacional Brasil S/A e Banco Santander S/A, e no seguimento midiático aqui é representada pela TV Globo. A característica marcante das grandes associações do agronegócio são as influências que se entrelaçam entre as transnacionais, a Bancada Ruralista e os grandes meios de comunicação. Ou seja, os grandes meios de comunicação do capital e do agronegócio (ROCHA; TALGA, 2016, p. 772, grifo nosso).

O crescimento deste setor faz do Brasil “o maior consumidor de pesticidas classificados como seriamente perigosos para a saúde ou o ambiente” (FUHRMANN, 2020). Este dado é apresentado como uma contextualização que permite desvelar as relações macroeconômicas, o lugar do Brasil na divisão internacional do trabalho e a íntima relação dos mercados financeiros com a degradação ambiental. A abordagem materialista do conceito de natureza implica trazer

à consciência a acumulação primitiva, a expropriação da terra e dos meios de produção ao se tornarem propriedade privada e mercadoria.

Segundo Foster (2000), Marx, no primeiro volume de *O Capital*, influenciado pela análise de Liebig, criticou a destrutiva agricultura moderna na Alemanha e no terceiro volume desenvolve a crítica da renda base. Segundo o autor, Marx estava desenvolvendo uma análise da exploração capitalista do solo, que tanto era roubado, como tinha esgotado toda sua capacidade reprodutiva. Portanto, a agricultura e pecuária de larga escala combinadas ao exaurimento dos nutrientes do solo e à exploração dos trabalhadores, constituem o que Marx aponta como o desperdício da vitalidade do solo que, em forma de mercadoria, é transportada pelo comércio além dos limites de um único país. Foster (2000) aponta que Marx, no primeiro volume de *O Capital*, ao discutir sobre a indústria e a agricultura de larga escala, observou que, sob a produção capitalista, a população se concentrou nos grandes centros urbanos e esta concentração da força histórica da sociedade provocou um distúrbio da interação metabólica entre os seres humanos e a terra. Devido a este modo de produção que explora, de forma predatória, o solo e o trabalho humano, criou-se um antagonismo entre o campo e a cidade na forma da distribuição e organização social e também no âmbito da cultura.

Com a cidade, está ao mesmo tempo dada a necessidade da administração, da polícia, dos impostos, etc., em suma, da organização acima dos indivíduos [*des Gemeindewesens*] e, assim, da política em geral. Aqui se revelou primeiro a divisão da população em duas grandes classes, a qual se assenta diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é imediatamente, de fato, a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta; uma subsunção que faz de um o idiota animal da cidade e, do outro, o idiota [*boniert*] animal do campo, e que dia a dia de novo produz a oposição dos interesses de ambos. O trabalho é aqui, de novo, o principal, o poder sobre os indivíduos, e enquanto este existir tem de existir também a propriedade privada. A abolição da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, uma condição que, por sua vez, depende de um grande número de premissas materiais e que a simples vontade não consegue preencher, como qualquer pessoa vê à primeira vista (MARX; ENGELS, 2009, p. 75 e 76).

Esta caracterização do modo de produção capitalista submeteu a natureza à lógica do capital, que não realiza uma produção de alimentos que permita a reciclagem dos nutrientes da terra. Segundo Foster (2000), parte do argumento central de Marx afirma ser inerente à agricultura de larga escala, sob o capitalismo, a incapacidade de praticar uma ciência de manejo do solo, mesmo com intensa tecnologia. Foster (2000) afirma que não há na obra de Marx nenhum ponto que afirma que uma relação sustentável com a Terra ocorreria automaticamente com a transição para o socialismo, ele colocou a necessidade de planejamento nesta área,

começando com as medidas destinadas a eliminar a divisão antagônica do trabalho entre a cidade e o campo.

De acordo com Foster (2000) há um conflito histórico em torno do conceito de natureza, o qual passa pela contradição construída entre a ciência e o Estado regido pela religião católica. O autor, ao refletir sobre o contexto histórico que influenciou o pensamento de Charles Darwin, discorre sobre as obras de pensadores dos séculos XVII, XVIII e XIX da França, Itália e Grã-Bretanha, mostrando os movimentos de aproximações da ciência em relação à ideia de Deus e de providência divina, o que resultou numa visão antropocêntrica que dissocia a mente da matéria. O autor fala também das tendências materialistas que eram mais críticas e integradoras, porém sofriam o peso da mentalidade de seus tempos, de forma que esta ideia divina ganhava forma de um criador, cuja natureza era tão rebuscada que se auto-organizava. O autor mostra o desdobramento filosófico, político e social deste processo:

Com o progresso da ciência e do materialismo, houve, a cada etapa, tentativas de sintetizar isto com um entendimento teológico do mundo. Mas o terreno diretamente atribuível à providência divina, em contraposição ao terreno da ciência e da natureza, continuava recuando, criando uma perpétua crise para a teologia cristã e para o sistema de privilégio com o qual ela estava associada (FOSTER, 2000, p. 49).

Foster (2000) cita como evidência do conflito entre a ciência materialista e a igreja católica a morte de Giordano Bruno (1548 – 1600), que, julgado por heresia, foi queimado na fogueira por ter aderido à “noção epicurista de um universo infinito” (p. 50). O autor afirma ainda que “As relações íntimas entre Estado e Igreja na maioria dos países da Europa até mesmo no século XIX significavam que acusações de materialismo e ateísmo constituíam ataques muito sérios – que eram dirigidos contra o investigador científico” (p. 50). Segundo o autor, Darwin buscou estratégias para não declarar explicitamente o seu materialismo, uma vez que suas descobertas destronavam a teleologia religiosa e as visões antropocêntricas sobre a natureza. Foster (2000) aponta que a concepção materialista da natureza tem raízes ainda mais profundas e destaca a filosofia de Epicuro (341 a.C) como uma afirmação das “visões evolucionárias envolvendo questões de adaptação e sobrevivência das espécies nos escritos da Antiguidade” (p. 62) que dão suporte para a construção de um conceito de natureza que implica a relação metabólica humana.

No contexto brasileiro das primeiras décadas do século XXI, o conceito de natureza, assim como as relações entre Estado e religião, toma um significado conflituoso diante de inúmeros crimes ambientais e do avanço da extrema direita que chega ao poder sob o lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O referido presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, em seu primeiro compromisso internacional, no Fórum Econômico Mundial, em Davos, na

Suíça, afirmou que o Brasil é o país que mais preserva o meio ambiente, contudo, os números mostram que tal afirmação não é verdade (MACHADO; LOYOLA; AGUIAR, 2020), e defendeu “avançar na compatibilização entre a preservação do meio ambiente e da biodiversidade com o necessário desenvolvimento econômico” (BOLSONARO, 2019). Nesta frase há um posicionamento político implícito que prioriza os interesses do Capital em explorar e exaurir as potências naturais e sociais brasileiras, pois o contexto ideológico do presidente brasileiro está alinhado aos ditames do Capital.

Ao contrário do que afirma o presidente Jair Bolsonaro, o que vem ocorrendo é o desmonte dos órgãos ambientais, da fiscalização e do combate ao crime ambiental, redução da aplicação de multas, complacência com setores que provocam desmatamento ilegal e total descaso com os povos indígenas. “O governo atual ainda não criou uma única área protegida federal ou demarcou qualquer terra indígena” (MACHADO; LOYOLA; AGUIAR, 2020). Tal postura negligente e obscurantista não é diferente quanto às questões sociais e educacionais.

A vitória do ultraliberalismo obscurantista (prefiro a expressão neoliberalismo regressivo) nas últimas eleições deixou a comunidade de educadores apreensiva. Depois de algum oxigênio dado à educação desde 1988, mas, sobretudo, entre 2004 e 2014, o setor passou a conviver com a sensação de sufocamento. Objetivo e subjetivo. Material e psicológico. Escola sem Partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. Não se trata de uma agenda liberal contra uma “visão de esquerda”, mas de uma agenda pré-moderna contra o próprio Iluminismo (HADDAD, 2019, p. 12).

Loureiro (2019) afirma que a Educação, neste momento histórico, vem sendo remodelada para reproduzir uma sociabilidade moralmente conservadora e economicamente liberal, através da combinação entre o ensino das crenças de uma única tradição religiosa, as culturas e os conhecimentos científicos, a validação de um único modelo de família e a “confusão conceitual entre gênero e sexo biológico” (p. 111). Segundo o autor, os discursos deste modelo defendem o capitalismo e o crescimento econômico “como solução para a pobreza, aceitando a destruição ambiental como sua consequência. Responsabiliza cada indivíduo por seu sucesso ou fracasso nas relações de trabalho por meio da meritocracia e do empreendedorismo” (p. 112). Nessa lógica, a questão ambiental é tratada como “exigência para a economia de recursos e a otimização da exploração. Cuidar do ambiente, assim, é relevante à medida que favorece o mercado” (LOUREIRO, 2019, p. 111 e 112).

No campo do trabalho, desde 2016, com o “golpe jurídico-parlamentar-midiático que derrubou a presidenta eleita Dilma Rousseff” (GOULD, 2020), verifica-se um processo de retrocessos de direitos, por meio da reforma trabalhista, em 2017, e da reforma da previdência, em 2019, que “tiveram como consequência recordes de desemprego, informalidade e

precarização do trabalho” (GOULD, 2020). A situação se agravou ainda mais em 2020, quando o mundo conheceu a pandemia que, no Brasil, até o momento em que escrevo esta tese, já matou mais de duzentas mil pessoas.

En casi todas partes a las autoridades públicas y los sistemas de atención sanitaria los sorprendieron escasos de personal. Cuarenta años de neoliberalismo a lo largo de América del Norte y del Sur, y de Europa, habían dejado a la opinión pública totalmente al descubierto y mal preparada para enfrentarse a una crisis sanitaria de este género, aunque los anteriores sustos del SRAS y el Ebola proporcionaron bastantes advertencias, además de lecciones convincentes respecto a lo que habría que hacer. En muchas partes del supuesto mundo “civilizado”, los gobiernos locales y regionales, que invariablemente forman la primera línea de defensa de la salud pública y las emergencias sanitarias de este género, se habían visto privados de financiación gracias a una política de austeridad destinada a financiar recortes de impuestos y subsidios a las grandes empresas y a los ricos (HARVEY, 2020, p. 87).

Assim, o sistema capitalista neoliberal, com sua ideologia do Estado mínimo, que orienta governos a desmontarem e privatizarem os sistemas de saúde, é o mesmo que dá incentivos fiscais ao agronegócio, às grandes fortunas e aos grandes bancos privados.

Os sistemas de “resgate” dos governos, e em todos os países do mundo, por mais que digam que primeiro atenderão aos pobres [...] o que estão tentando salvar são as empresas, porque dizem que são os motores da economia. Então se repete o mesmo esquema. Se volta a salvar as empresas que criaram o problema (RIBEIRO, 2020).

Foi possível verificar que o banco Itaú se beneficiou do golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff: o governo interino de Michel Temer, que assumiu a presidência, perdoou uma dívida de R\$ 25 bilhões de reais que o Itaú acumulava “com a Receita Federal do processo de aquisição do Unibanco. Em audiência no dia 10 de abril, o Carf decidiu perdoar os impostos milionários da transação” (CONTRAF-CUT, 2017). Segundo Boito Jr. (2020), o golpe de Estado de 2016, envolveu as disputas em torno das frações nacionais e internacionais da burguesia do capital financeiro.

Uma vez que o Brasil exerce papel subalterno diante do imperialismo mundial, com uma posição de dependência, os conflitos no campo da classe dominante foram decisivos para que a parte do grande capital que apoiava os governos do partido dos trabalhadores aderisse à frente golpista

[...] o conflito entre a grande burguesia interna, que compreende inclusive o capital bancário, e a burguesia associada ao capital internacional, que abrange segmentos do capital produtivo. Os dois sistemas de fracionamento se cruzam. Do mesmo modo que no segmento do capital financeiro temos um setor que integra a burguesia interna e outro que integra a burguesia associada, assim também no segmento do capital produtivo temos burguesia interna e burguesia associada. Essa divisão é clara na indústria de transformação e na cúspide do agronegócio, onde a nacional JBS convive com a multinacional Bunge. Os dois sistemas de fracionamento se cruzam (BOITO JR., 2020, p. 127).

Entende-se por capital financeiro os “grupos econômicos que possuem as finanças como atividade econômica principal, de onde extraem a maior parte dos rendimentos e que, portanto, determina o seu comportamento político” (VALLE, 2020, p. 02). Segundo Valle (2020), estes grupos se diferem dos “setores ligados à esfera produtiva, ou mesmo das associações comerciais” (p. 03), quanto ao posicionamento político, porque “a aparência de externalidade em relação à atividade econômica real cria um constrangimento para a sua presença política aberta e o expõe à crítica de parasitismo pelas demais classes” (p. 03), assim, as frações ligadas à produção têm mais facilidade para exercer a hegemonia ideológica, “vinculando o crescimento econômico ao interesse geral, o capital financeiro se encontra estruturalmente em posição ideológica defensiva, uma vez que a realização de seus interesses particulares não oferece contrapartida para as massas populares” (VALLE, 2020, p. 03). Valle (2020) localiza o Itaú na burguesia interna bancária que exerce hegemonia nas políticas públicas desde a década de 1990.

Segundo o *Relatório de Economia Bancária do Banco Central do Brasil* (2017), os cinco maiores bancos concentram 82% dos ativos totais, o que torna o Brasil a segunda economia bancária mais concentrada do mundo. Excluindo os bancos públicos (Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal) e o banco espanhol Santander, analisamos este segmento através dos bancos Bradesco e Itaú Unibanco, como *burguesia interna bancária*. Por outro lado, o capital estrangeiro e os segmentos ligados ao mercado de capitais, que desejam a abertura do mercado bancário, analisamos como *burguesia financeira associada* (VALLE, 2020, p. 05, grifos do autor).

O capital financeiro esteve dividido entre os anos de 2015 e 2016, inicialmente, a burguesia interna bancária se posicionou contra o impeachment da presidenta Dilma Rousseff “aderindo apenas tardiamente à frente golpista, quando o enfraquecimento político do governo e o fortalecimento da oposição haviam tornado incontornável a aprovação do impeachment na Câmara Federal” (VALLE, 2020, p. 06). Segundo Valle (2020), “os presidentes do Bradesco e do Itaú Unibanco foram a público defender o governo das acusações de impeachment. Esta fração deteve a hegemonia política durante este período, devido à sua capacidade de influência sobre a política econômica” (p. 08), assim, só se posicionou favorável ao golpe no início do governo de Michel Temer, do qual o Itaú teve lugar na nova equipe econômica com a nomeação de “Ilan Goldfajn (Itaú Unibanco) na presidência do Banco Central” (VALLE, 2020, p. 12), outros gerentes do capital bancário nacional tiveram suas nomeações, como “Fábio Medina Osório (Febraban) na Advocacia-Geral da União, conferindo a esta fração participação direta no governo interino” (VALLE, 2020, p. 12).

A burguesia financeira associada ao capital estrangeiro, por sua vez, mesmo em oposição aos governos do Partido dos Trabalhadores “só aderiu ao impeachment após o

lançamento do programa *Uma Ponte para o Futuro*, do PMDB, que sinalizou o compromisso do futuro presidente, Michel Temer, com a política de austeridade” (VALLE, 2020, p. 06, grifos do autor). Segundo Valle (2020), o movimento pendular e contraditório entre unidade e conflito entre as frações da burguesia interna bancária e o capital estrangeiro se dão em tensões sociais que, no campo político, negociam entre avanços e retrocessos dos direitos da classe trabalhadora, porém, o capital financeiro continua lucrando, ainda que haja conflitos internos.

As reformas neoliberais, que haviam sido colocadas em segundo plano durante os governos do PT, em troca da proteção e do favorecimento do capital nacional no setor bancário, passaram a constrianger o posicionamento dos bancos nacionais na medida em que estabeleceu no processo político uma relação de forças favorável ao golpe. Uma vez que a burguesia interna bancária perdeu a hegemonia política e foi atraída pelas medidas que os governos do PT não se dispuseram a dar consequência, como as reformas trabalhista e da previdência, o teto de gastos e a desvinculação dos gastos obrigatórios no orçamento público federal, a contradição entre o capital nacional e o capital estrangeiro passou a ser secundária no posicionamento desta fração e da burguesia interna, em geral. [...] o encaminhamento das reformas neoliberais contra os trabalhadores, enquanto medidas de consenso entre as frações burguesas na frente golpista, evidencia o deslocamento da contradição principal no processo político (VALLE, 2020, p. 12).

Os ajustamentos e conformações de interesses no campo da classe dominante encontram consensos em torno das reformas neoliberais como aquelas aprovadas pelo governo de Michel Temer, as quais “obtiveram o apoio do conjunto das frações burguesas, como o teto de gastos, ao final de 2016, e a reforma trabalhista, em 2017, além de medidas microeconômicas como o plano de concessões e a venda de ativos da União, em particular na área de infraestrutura” (VALLE, 2020, p. 14). Neste sentido, não há conflito entre a burguesia interna e a burguesia associada ao capital estrangeiro, nos casos de divergências os interesses desta segunda prevaleceu sobre a primeira: “o fim do conteúdo local na exploração do Pré-Sal e o fim dos juros subsidiados de longo prazo para a indústria, foram aprovadas à revelia das queixas apresentadas pela burguesia industrial interna” (VALLE, 2020, p. 14).

A crise política da segunda décadas do século XXI, no Brasil, se contextualiza nestes conflitos de interesses que encontram conformação na contradição fundamental entre capital e trabalho, que “passou a dominar o posicionamento político das frações burguesas, enquanto uma ofensiva do bloco no poder contra as massas populares” (VALLE, 2020, p. 14). Neste sentido, é possível observar que a História de luta de classes no Brasil se dá a partir de avanços e retrocessos de direitos, aqueles conquistados durante a redemocratização, pós ditadura militar, que foram retrocedidos com o avanço do neoliberalismo que, sob a bandeira da globalização, transnacionalização e modernização (ARCE, 2001) absorveu, inclusive, a Educação como

ativos financeiros, o que culmina num processo de financeirização e privatização dos direitos sociais.

Bancos e empresas se interessam pelos repasses estatais por meio dos trabalhos de responsabilidade social, com os fundos de investimento e fundos patrimoniais para financiar as atividades educativas e culturais, é difícil saber o que são recursos provenientes do Estado e de fundos privados (CATINI, 2019).

Este processo que torna a cidadania um mercado, em que se faz uso do recurso público com gestão privada, operado pelas organizações sociais ligadas a bancos e conglomerados empresariais, vem se consolidando desde a década de 1990, a partir da construção de uma imagem de um capitalismo inclusivo, que passou a mediar direitos sociais a partir de organizações privadas “que são contratadas pelas secretarias, municípios e estados” (CATINI, 2019), por meio das “parceria público-privada” ou “serviços públicos não-estatais”, de acordo com a “Reforma do Aparelho de Estado realizada no governo FHC”, porém, estes serviços e parcerias, na verdade, são “estatais, não públicos, isto é, literalmente, serviços privatizados por tais organizações da sociedade civil, contratadas pelo Estado” (CATINI, 2019).

Catini (2019) explica que “Essa privatização fortaleceu organizações privadas, pela concentração de renda e controle de setores sociais imprescindíveis, como os serviços sociais de saúde e educação”. Segundo a autora, a classe dominante, por meio dos seus institutos e fundações, subcontrata “organizações sociais menores para realizar uma multiplicidade de serviços sociais pelas quais estão responsáveis. Elas atuam isoladamente ou organizadas em espécies de conglomerados de trabalhos sociais empresariais”, como exemplo a autora cita o Todos pela Educação (TPE),

que é composto por organizações como Instituto Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Instituto Lemann, Instituto Natura, Fundação Telefônica/Vivo, etc., e apoiado pela Fundação Roberto Marinho (da rede Globo), pela família Johannpeter (dona da Gerdau), pelo Burger King (parte do patrimônio do empresário João Paulo Lemann, junto com Ambev, Heinz e outras empresas), pela Fundação Educar DPaschoal, pelos institutos das empreiteiras Cyrela e MRV, pelo grupo Votorantim etc. (CATINI, 2019).

Neste contexto, a classe trabalhadora fica cercada pelo controle social e econômico da classe dominante em vários sentidos, pois, em última instância, a contradição entre capital e trabalho, ou seja, a exploração dos trabalhadores e a regressão dos seus direitos, é um consenso que ajusta os interesses de diferentes frações da classe dominante. A classe trabalhadora perde direitos trabalhistas, e também acesso à água, à terra e aos comuns, aos recursos necessários à sobrevivência. A luta de classes, nestes aspectos, atinge as crianças e a natureza através da conversão da Educação como instrumento ideológico e de especulação econômica pela classe dominante, e da natureza enquanto campo devastado pelo agronegócio com o “uso

descontrolado de compostos químicos artificiais, como fertilizantes e pesticidas” (HARVEY, 2016, p. 236).

Os conflitos citados na presente contextualização mostram que as disputas no campo da construção do conhecimento estão em uma base material e econômica que, alinhada ao neoliberalismo, como uma forma global do capital, atualiza a posição subalterna do Brasil diante da economia internacional, um processo que, a cada crise, ajusta os interesses da classe dominante, a partir de consensos sobre a exploração do trabalho e da natureza a partir de políticas de austeridades articuladas aos grandes bancos internacionais. Catini (2019) cita como exemplo o TPE, cuja prestação de serviços se dá de forma “segmentada por cada um dos aspectos da divisão do trabalho educativo, oferecida pelos institutos e fundações de cada banco e empresa privada” (CATINI, 2019). E afirma que este modelo tem sido seguido também no setor da saúde que,

[...] embora a privatização dos serviços de saúde tenha se dado de modo descentralizado pela terceirização das Unidades Básicas de Saúde - UBSs, o modelo do TPE é seguido, por exemplo, pelo Instituto Coalizão Saúde que reúne hospitais privados, empresas da indústria farmacêutica, empresas de seguro e planos de saúde (CATINI, 2019).

No campo discursivo, as diferentes frações da classe dominante nacional e internacional ajustam seus consensos e atuam por meio da segmentação de prestação de serviços a partir da divisão do trabalho educativo e da atuação de “uma miríade de projetos e programas, contínuos ou temporários, voltadas a cada um dos segmentos do trabalho educativo escolar e não escolar” (CATINI, 2019), os quais se dão através do desenvolvimento de pesquisas, geração de dados necessários para formulação de políticas públicas, “como as que deram base para a Reforma do Ensino Médio” (CATINI, 2019), ou como a participação do Instituto Alana, e outras organizações sociais da classe dominante, na Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) que foi articuladora da BNCC (BRASIL, 2017) (PRIMEIRA INFÂNCIA, 2019; LAMARE, 2016; INSTITUTO ALANA, 2013). Segundo Siqueira (2011)

[...] as concepções de infância e de criança no Brasil, constituídas particularmente após a segunda metade do século XX, foram crivadas predominantemente pelos marcos legais/institucionais e resultaram na afirmação de uma identidade marcada pelos discursos psicológico e sociológico nos quais as tensões, o sujeito e a subjetividade estiveram, por vezes, também subsumidas (SIQUEIRA, 2011, p. 165, grifos do autor).

Segundo Paixão (2016) as classes sociais elaboram projetos de Educação para construir a imagem de formação humana adequada aos seus projetos de sociedade, de forma que “o projeto de educação de uma classe, fração de classe ou organismo de classe pode ser compreendido como partes das estratégias de hegemonia” (PAIXÃO, 2016, p. 28 e 29). Assim,

questiono: que criança? Que natureza? Que Educação? O título do presente capítulo chama a atenção para o encontro entre a luta de classes e a produção dos discursos, portanto, problematiza a disputa discursiva na Educação Infantil, reafirma a necessidade da construção de um conhecimento crítico a partir das reflexões acerca da relação das crianças com a natureza, que é objeto da Educação Ambiental, mas que também é um campo em disputa. Assim, a partir da perspectiva crítica, a presente pesquisa constrói seus resultados indicando desvelamentos e caminhos de lutas.

3.1 A DISPUTA DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como foi verificado por Santos (2013) e outras pesquisas, há um desencontro entre as Leis que regulamentam o sistema educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Educação Ambiental. Por outro lado, a temática *Criança e Natureza* é crescente nas mídias e nos discursos produzidos pela classe dominante. De acordo com Santos e Ferreira (2015) “No cenário contemporâneo, a criança tem sido assunto corrente nas discussões da mídia, dos centros de investigação e das agendas políticas” (SANTOS; FERREIRA, 2015, p. 01).

O PCNIA, no artigo intitulado “Educação Integral, territórios educativos e bem-estar da comunidade - conectando espaços e ampliando o acesso à natureza” (BARROS, 2018), apresenta a criança a partir de uma concepção do desenvolvimento integral que considera as “múltiplas potencialidades – social, emocional, intelectual e espiritual” (p. 29) e defende a necessidade de superar “essa concepção de educação escolar apartada da educação formal e informal, como se a criança-aluna não fosse a que também é a criança-filha ou a criança-cidadã” (p. 29 e 30). Para tanto, Barros (2018) afirma que “a arte, a ética, a cidadania, a sensibilidade e a natureza, tornam-se tão importantes quanto o conhecimento científico” (p. 30). Ao problematizar esses aspectos o PCNIA possibilita uma reflexão mais ampla que indica que a educação escolar não pode ser separada da garantia de direitos das crianças na família e na cidade, porém, ao propor medidas que garantam o desenvolvimento integral, o PCNIA, privilegia discursos sobre a diversificação de atividades oferecidas em espaços escolares e não escolares:

A educação integral aqui é entendida de maneira mais ampla do que o regime de horário oferecido pelas escolas ou da composição de atividades em turno e contraturno. A ideia de educação integral tem por base favorecer o desenvolvimento integral do estudante, por meio da diversificação de atividades oferecidas nos tempos e espaços escolares e não-escolares (BARROS, 2018, p. 30).

Este argumento apresenta uma pretensão crítica à noção de criança institucionalizada, mas não atinge os aspectos sociais que constituem as identidades das crianças: as classes sociais, a condição de moradia, de trabalho das famílias e seus professores, das pessoas que cuidam e são referências para as crianças, as questões de raça, classe e gênero. Tal enunciado, ao problematizar a concepção de criança-aluna e propor um olhar integral, que compreende a criança também como filha e cidadã, poderia levar a uma reflexão crítica, que considera as condições materiais da vida, os trabalhos de seus pais, professores e a classe social a qual pertence, pois seu contexto e suas relações são aspectos que fazem parte da constituição das subjetividades e identidades. No entanto, o texto trata do tempo e dos conteúdos das atividades escolares, reduzindo a ideia de desenvolvimento integral do estudante à diversificação de oportunidades de atividades a serem oferecidas. Neste sentido, o PCNIA constrói um discurso aparentemente expansivo, porque convida olhar para além dos muros das escolas e para transcender as tradicionais funcionalidades, mas, ao mesmo tempo, apaga as questões sociais que devem estar relacionadas com o desenvolvimento integral. Assim, o PCNIA foca no controle das formas, conteúdos, espaços, tempos e relações escolares e propõe o papel da escola:

[...] a escola também precisa se reorganizar em seus tempos, espaços e relações. Para que uma escola se proponha a desenvolver a educação integral, é necessário que ela repense os espaços educativos disponíveis aos estudantes, seja ela uma escola de educação infantil, ensino fundamental ou médio. É preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar. Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica (BARROS, 2018, p. 30 e 31).

O “Manual de Orientação – grupo de trabalho em saúde e natureza - Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes – 2019” reafirma o interesse do programa em permear a organização das rotinas escolares no seguinte enunciado: “Em relação à educação, enfrentamos inúmeros desafios no sentido de oferecer uma experiência significativa e valiosa para o aluno. Um deles é a necessidade de refletirmos e requalificarmos as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar” (INSTITUTO ALANA, 2019a, p. 03).

A partir de uma citação da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, o PCNIA afirma que “para garantir uma educação básica de qualidade, é preciso considerar [...] a concretude do processo educativo [...] a relação de aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida e com a vida da comunidade” (FARIA, 2011 *apud* BARROS, 2018, p. 30). O argumento abre possibilidade para se chegar às determinações materiais que criam condições para a qualidade

na Educação, pois menciona a vida dos sujeitos na comunidade, o que pressupõe as questões de classe e das relações sociais, categorias que possibilitam politizar a temática e identificar as “situações-limite” (FREIRE, 2014), ou seja, os pontos nodais das opressões e das contradições. Assim, a discussão poderia chegar nas tarefas necessárias para transformar as situações que dificultam uma Educação de qualidade, contudo, o discurso não segue esse caminho, citando Torres (2003), apenas menciona a possibilidade de um diagnóstico da comunidade que considere não apenas as carências, mas também as “forças para superar essas carências” (p. 83).

Os discursos do PCNIA, articulando conceitos como “território educativo”, “comunidades de aprendizagem” e “cidade educadora” afirmam que “o território urbano passa a ser potencialmente educativo [...] pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida” (BARROS, 2018, p. 31), através da adaptação dos espaços públicos, será possível “melhorar a mobilidade ativa de crianças e adolescentes, constituindo-se como uma cidade mais amigável à infância” (p. 31), porém, o discurso se mostra idealista e ideológico, pois não aborda a historicidade das contradições da cidade.

Barros (2018) aponta como problema o fato das “estruturas urbanas serem pensadas para os adultos e para o fluxo de veículos, do trabalho e do consumo, impondo desafios para que se possa experimentar a cidade como local de convivência e de uso democrático” (BARROS, 2018, p. 32), assim, indica exemplos de projetos de educação integral “para aumentar a diversidade de oferta de atividades aos alunos” (p. 32), baseados em políticas públicas intersetoriais: “Bairro Escola, na Rede Municipal de Nova Iguaçu (RJ), e a Escola Integrada de Belo Horizonte (MG)”, os quais

[...] levantaram os espaços ociosos, em seus territórios, que pudessem inicialmente ser usados em oficinas no contraturno (por exemplo igrejas, praças, clubes), bem como aproximaram-se da comunidade próxima às escolas para a identificação de saberes locais que foram valorizados e oferecidos em práticas educacionais. Inspirado por essas experiências, surge em 2007 o Programa Mais Educação do Ministério de Educação, sistematizando uma política nacional de educação integral que chegou a ser implantada em 60 mil escolas públicas em todo o Brasil (BARROS, 2018, p. 32).

O texto mostra a amplitude e capilaridade que a concepção de Educação Integral consolidou nas políticas públicas em Educação no Brasil e também o alinhamento do PCNIA à concepção de Educação preconizada por estas políticas. Vieira (2019) afirma que o projeto de Educação Integral elaborado pela classe dominante brasileira conquistou a política federal através do Programa Mais Educação, criado em 2007, a partir das concepções da Educação Integral e “estruturado em princípios defendidos pelo CENPEC, pela Fundação Itaú Social e pelo UNICEF” (p. 160). Neste período também foi criado o TPE, do qual é sócia fundadora

Maria Alice Setúbal, acionista da *holding* Itaúsa, presidente do Conselho de Administração do CENPEC, que já ocupou funções em instituições como: Unicef (1992-1993 e 1997-1998), Banco Mundial (1992), Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC-UNESCO) (1986-1988 – Governo José Sarney) e Ministério da Educação (1995-1996 - Governo Fernando Henrique Cardoso) (WIKIPEDIAb).

O TPE é um aparelho privado de hegemonia da classe dominante (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; LAMARE, 2016; MOTTA; ARGOLO, 2016) que imprimiu a atuação empresarial nas políticas públicas brasileiras a partir da implementação, pela União Federal, do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, política governamental que permite a participação empresarial na Educação pública (LAMARE, 2016) e a consequente lógica da eficiência empresarial e dos mecanismos gerenciais de controle social (MOTTA; ARGOLO, 2016).

Paixão (2016) mostra que “No campo empresarial, o organismo Todos pela Educação – TPE – em articulação com a Fundação Itaú Social vem formulando orientações políticas e pedagógicas” (p. 15). O documento “Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública” foi publicado pela Fundação Itaú Social e pelo TPE, com o intuito de “formular propostas de políticas públicas em Educação com foco na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro” (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 02). Segundo Paixão (2016), a referida publicação é exemplo da inserção da classe dominante nas construções de políticas para a escola pública, para a definição da Educação dos filhos da classe trabalhadora.

O TPE e a Fundação Itaú Social (2015) afirmam que a Educação Integral não é apenas a oferta de mais tempo na escola, pois “A ampliação do tempo e o aumento do número de horas das disciplinas formais, por si só, não caracterizam o conceito de Educação Integral” (p. 04), a concepção afirmada pelas instituições “considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada [...] o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética” (p. 04), porém, não menciona as questões acerca das classes sociais. Segundo o documento, embora os conhecimentos e experiências proporcionados pela escola sejam parte do patrimônio cultural necessário, “não esgotam o conjunto de saberes para uma participação atuante na sociedade contemporânea” (p. 04), portanto, é preciso diversificar os conteúdos que conferem “habilidades e competências” aos sujeitos.

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e

competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola. Nesse diálogo entre os diferentes saberes, deixam-se claras as intencionalidades e expectativas de aprendizagem, acolhendo os interesses dos estudantes e da comunidade e ampliando os repertórios. Assim, a Educação Integral implica o aproveitamento planejado da variedade de oportunidades de aprendizagem, da diversidade dos espaços e da ampliação de tempos, em estreita articulação com o território, a comunidade, a família e as novas tecnologias. E assume a importância dos conhecimentos proporcionados por essa articulação, integrando-os aos saberes sistematizados nos ditos conteúdos escolares. O resultado desse arranjo é capaz de responder não só aos padrões de qualidade desejados para a Educação pública, mas também às exigências de uma formação voltada para o mundo contemporâneo, cada vez mais complexo e dinâmico (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 04).

Segundo Vieira (2019) os aparelhos privados de hegemonia da *holding* Itaú Unibanco, “ao considerar a Educação um campo estratégico para a reestruturação produtiva” (p. 195), têm atuado significativamente na formulação e difusão do projeto hegemônico de Educação em tempo integral no Brasil, afirmando a necessidade de aumentar a carga horária escolar “para populações ditas vulneráveis, com a finalidade de promover a cultura da paz, da cidadania e o desenvolvimento econômico, sem vincular este projeto ao debate sobre a ampliação do orçamento da educação pública do país” (VIEIRA, 2019, p. 195), assim, definindo e redefinindo políticas nacionais que imprimem o ponto de vista da classe dominante sobre “Educação Integral”, defendem modelos descentralizados, com foco no voluntariado e no trabalho realizado não necessariamente pela escola (VIEIRA, 2019).

A autora afirma que o conceito de “educação integral” elaborado pela classe dominante, a partir da fração do capital financeiro, segue os princípios do “projeto ideológico social liberal, tais quais: a reconfiguração do papel do Estado, a sistematização das “ações sociais” empresarias, o estímulo à “nova cultura do voluntariado e a avaliação dos programas” (VIEIRA, 2019, p. 195). A disputa em torno do conceito de “educação integral” decorre da década de 1990, quando a Fundação Itaú Social e o CENPEC começaram “a construção da agenda de ampliação da jornada escolar [...] após a definição dos consensos internacionais que elegeram a educação como campo estratégico para recuperação do crescimento econômico e estabilidade política” (VIEIRA, 2019, p. 196), como os eventos realizados pela ONU e pelo Banco Mundial, que se tornaram “referências para as reformas educacionais: a Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada em Jomtien (1990), e a Conferência das Cidades Educadoras, realizada em Barcelona (1990)” (VIEIRA, 2019, p. 195). Segundo a autora, “Os acordos firmados em Jomtien foram assegurados pelo Estado ampliado brasileiro, através da elaboração de um Plano Decenal para a Educação” (VIEIRA, 2019, p. 199). Nestes eventos, as frações dirigentes se aliavam ao Estado Integral. “A partir do encontro realizado em Nova Delhi, em 1993, as frações

dirigentes no Brasil organizaram, através do MEC, um grande seminário internacional com a presença de vários empresários brasileiros” (VIEIRA, 2019, p. 199).

Baseado nestes princípios, em 1997, “o poder executivo apresentou ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) para dar continuidade a implementação da agenda definida em Jomtien” (p. 199), no entanto, devido a embates sobre a implementação do plano, o mesmo “só foi aprovado pelo governo Fernando Henrique Cardoso quatro anos depois, em 2001” (VIEIRA, 2019, p. 199). A autora explica que a inserção do empresariado e dos seus aparelhos privados de hegemonia nas políticas educacionais brasileiras, para gerar um “consenso sobre as novas bases para a educação dos países da periferia do capitalismo” (VIEIRA, 2019, p. 199), foi possível devido à articulação dos setores da classe dominante com os interesses do capital internacional, através da realização de eventos e da elaboração de documentos como, em 1990:

[...] a Conferência Cidades Educadoras. O encontro culminou na redação do documento “Carta das Cidades Educadoras” e o Brasil, mais uma vez, foi signatário. A Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no congresso de Gênova (2004). [...] O encontro ratificou a ideia de que a escola não deveria ser considerada a única instituição responsável pela educação e foi o ponto de partida para a difusão de um novo conceito de cidade educadora que, posteriormente, impregnou os projetos de ampliação do tempo escolar e consubstanciou o novo conceito de educação integral, defendido pelo capital financeiro. [...] Somando-se ao projeto de ampliação da educação formal, da incorporação de novos “atores” e novos espaços da cidade e dos recursos da cidade à escola, o projeto de Cidade Educadora caminhou no mesmo sentido da descentralização da educação para a esfera municipal, por meio da responsabilização da “gestão” dos recursos para a educação, dando assim, mais combustível ao debate sobre a reconfiguração do papel social da escola e da reforma do currículo escolar. Neste contexto, o grupo Itaú, o CENPEC e o UNICEF passaram a dirigir um conjunto de programas alinhados aos princípios de ambas as conferências internacionais comprometidas com a recomposição do capital (VIEIRA, 2019, p. 200).

A classe dominante dos países periféricos, segundo Vieira (2019), entendeu que seria necessário aliar a recomposição do sistema de dominação com políticas de alívio da pobreza. Neste contexto, a educação e a reforma do sistema escolar se tornaram estratégias na agenda política. Segundo a autora, a recomposição econômica da década de 1990 se deu através da exploração da classe trabalhadora: “perda de direitos historicamente conquistados, aumento dos níveis de desemprego e o fim de instituições e políticas para seguridade social” (VIEIRA, 2019, p. 101). Enquanto os setores dominantes da economia como: “financeira, industrial, agronegócio, a política de austeridade econômica e as privatizações de empresas estatais aumentaram a concentração de renda e ampliaram o abismo entre as classes sociais” (p. 101). A autora explica que

A articulação dos empresários brasileiros em torno da política educacional escolar foi fortalecida nesse contexto sob o protagonismo da fração do capital financeiro, reunida

na holding Itaú Unibanco. O patrimônio e os lucros desse conglomerado aumentaram consideravelmente no período de reestruturação do sistema produtivo da década de 1990 (VIEIRA, 2019, p. 101).

Ademais, foi possível verificar o alinhamento do PCNIA com os aparelhos privados de hegemonia internacionais: ONU, Unesco e Unicef (INSTITUTO ALANA, 2020c; UNENVIRONMENT, 2020; INSTITUTO ALANA, 2019a; BARROS, 2018; INSTITUTO ALANA, 2017; INSTITUTO ALANA, 2016b; GIFEa; INSTITUTO ALANAc; INSTITUTO ALANAg) e nacionais, como a participação do Instituto Alana na direção do Centro de Referência em Educação Integral juntamente com o CENPEC e a Fundação Itaú Social (VIEIRA, 2019), que, “compõem o complexo pedagógico da holding Itaú Unibanco e cumprem o papel de educador da sociedade brasileira, atuando na promoção, consolidação e manutenção do projeto de hegemonia do bloco histórico neoliberal/gerencial” (VIEIRA, 2019, p. 23).

A agenda da expansão do tempo escolar construída pela fração social do capital financeiro, segundo a autora, seguiu as diretrizes definidas na Conferência Mundial Todos pela Educação e no Encontro Mundial de Cidades Educadoras, construídas em 1990, que permearam políticas públicas educacionais em toda a América Latina. O documento final orientou aos países signatários: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem; fortalecer alianças” (VIEIRA, 2019, p. 197 e 198). Segundo Vieira (2019) as medidas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos não apontaram a necessidade do “aumento do número de vagas disponíveis nas redes de ensino” (VIEIRA, 2019, p. 197 e 198), recomendaram que, antes da criação de novas instituições, fossem elaborados esquemas de aprendizagens existentes, reabilitação das escolas deterioradas, aperfeiçoamento da capacidade e das condições de trabalho docente e dos agentes de alfabetização, pois estas medidas seriam mais rentáveis e produziriam resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero. “As orientações também apontavam para o aumento de trabalhadores na escola, por meio da adesão voluntária de grupos ou da comunidade” (VIEIRA, 2019, p. 198).

A autora afirma que em âmbito nacional estas medidas permearam a política nacional de ampliação da jornada escolar e redefiniram o papel do Ministério da Educação de executor das políticas a indutor, através do Programa Dinheiro Direto na Escola, que atribui a responsabilidade da gestão dos programas aos municípios. “A municipalidade vem assumindo encargos como elaboração de diagnóstico, para identificar as necessidades da população, a

elaboração dos planos, a contratação dos trabalhadores e sua formação, a articulação com as escolas públicas e etc.” (VIEIRA, 2019, p. 199).

Vieira (2019) explica que devido ao “grande número de trabalhos dirigidos pela tríade Itaú/ UNICEF e CENPEC [...] a construção do paradigma de “educação integral” (p. 200) vem sendo hegemonicamente inserida nas políticas públicas educacionais brasileiras através da atuação da classe dominante. O programa do governo federal “Mais Educação”, citado pelo PCNIA (BARROS, 2018) como exemplo de Educação Integral, é a materialização da conquista de espaço no campo das políticas públicas brasileiras por parte das classes dominantes nacionais e internacionais.

A autora afirma que o programa federal Novo Mais Educação, criado em 2016, pela Portaria MEC nº 1.144 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, foi elaborado em consonância com as orientações do Relatório da Fundação Itaú Social / Banco Mundial (VIEIRA, 2019), ao analisar o referido relatório publicado no ano de 2015, a autora identifica a postura discursiva que, ao adequar a Educação “às novas exigências do mercado”, reconhece como mérito o alinhamento

[...] às reformas educacionais que introduziram métodos gerencialistas na educação e potencializaram a intervenção das frações dominantes nas escolas e em seus currículos. As soluções provisórias, os arranjos precários, a parceria com agências e agentes sem a devida qualificação que tanto precarizam a escola e o trabalho docente, foram e continuam sendo vendidas na periferia do capitalismo como receitas salvadoras contra a crise educacional (VIEIRA, 2019, p. 265).

Natacha Costa, diretora executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz e representante do Centro de Referências em Educação Integral, no vídeo “A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar”, promovido pelo PCNIA, em agosto de 2020, para discutir as questões acerca da pandemia da Covid-19, afirma o alinhamento do PCNIA à concepção de educação integral, afirmando que o papel da escola e do trabalho docente não é apenas o desenvolvimento intelectual dos educandos, mas também “físico, emocional, social e cultural”, ela afirma que os aprendizados dependem de “um corpo mobilizado, de uma sociabilidade estimulada, de um equilíbrio emocional, de uma ampliação do repertório cultural”, dessa forma, Costa (2020) aparentemente amplia o conceito, mas conclui que esta “integralidade” se dá nas maiores oportunidades dadas às crianças de se desenvolverem através do “ecossistema” que envolve a escola, a cidade e “outros agentes”. Cumpre ressaltar que o texto substitui a ideia de garantia de direitos por possibilidades e oportunidades:

[...] é muito legal acompanhar a trajetória do programa Criança e Natureza, [...] ele vai colocando aí pra gente de forma muito clara o quanto a baixa exposição das crianças à áreas verdes tem impactos no seu desenvolvimento integral [...] e o quanto a exposição, por outro lado, pode beneficiá-las, isso dialoga muito com a agenda de

educação integral em que a gente vem pensando e propondo a gente pensar que a educação não se restringe à escola, a escola é parte de um ecossistema educativo, [...] que envolve a cidade, [...] os outros espaços, os outros agentes, múltiplas linguagens e quanto mais integrado estiver esse ecossistema, maiores as possibilidades e oportunidades que nós, como sociedade, vamos oferecer às nossas crianças para que elas possam se desenvolver (COSTA, 2020, 54:37-56:15 min.).

O alinhamento do PCNIA à concepção de Educação Integral se verifica na publicação “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (BARROS, 2018), na participação do PCNIA nos conselhos e comitês do Centro de Referência em Educação Integral, (INSTITUTO ALANA, 2020d; VIEIRA, 2019) e no documento “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar” (INSTITUTO ALANA, 2020c) que aponta a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% [...] das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% [...] dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014) e a estratégia 6.4: “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014).

Correa (2011) alerta que com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que prevê a obrigatoriedade “do ensino de quatro a dezessete anos” (BRASIL, 2009b), novos desafios foram colocados: a garantia de vagas na aprovação da lei, mas “sem a garantia de condições objetivas para a implementação do que nelas está contido” (CORREA, 2011, p. 27). A autora também pontua que o Projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), “encaminhado ao apagar das luzes pelo governo Lula ao legislativo federal, em 20 de dezembro de 2010, para o decênio 2011-2020, é uma carta de intenções genérica que, especialmente para a educação infantil, não dá sequer indícios de tempos melhores” (p. 27). Segundo a autora,

Além de manter como meta para os próximos dez anos um percentual de atendimento de 50% das crianças de zero a três anos em creches, percentual este que já deveria ter sido alcançado em 2011, afirma-se, entre outras estratégias para ampliar a oferta na educação infantil, o seguinte: “Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação” (meta 1.4). O governo reitera, uma vez mais, a opção do atendimento via convênio, retirando o papel do poder público nessa tarefa e ignorando tudo que já se produziu acerca dos problemas que esse tipo de atendimento vem representando para a qualidade da educação infantil no país (CORREA, 2011, p. 27).

Assim, através da construção e da propagação de discursos, a classe dominante conquista respaldo e imprime seus interesses na legislação e na produção de conhecimento em

geral, de forma que um conjunto de documentos legais, principalmente a partir do século XXI, tem sido elaborado e organizado pelo empresariado, alinhados com a redefinição política e econômica neoliberal no Estado brasileiro.

Lamare (2016) destaca a atuação de aparelhos privados de hegemonia da classe dominante como articuladores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Rede Nacional Primeira Infância, da qual o Instituto Alana compõe o grupo gestor (PRIMEIRA INFÂNCIA, 2019; INSTITUTO ALANA, 2013). O PCNIA também afirma a concepção de Educação Integral por meio da BNCC (BRASIL, 2017), cujo fundamento do processo de ensino e aprendizagem considera “todas as dimensões humanas, vinculando-se à vida e às diferentes realidades dos estudantes, e a necessidade de ir além de propostas fundamentadas em lógicas fragmentadas e disciplinares do conhecimento” (INSTITUTO ALANA, 2020c, p. 14). Contudo, de acordo com Ferreira e Santos (2018), na verdade a BNCC fragmenta a Política Nacional de Educação Ambiental porque, ao atribuir “como uma proposta para os currículos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional” (p. 70), responsabiliza os Estados e Municípios, “nessa homologação da base, de incorporar em seus currículos como tema a serem integrados aos outros temas” (FERREIRA; SANTOS, 2018, p. 70).

Silva e Loureiro (2019) mostram que a Educação Ambiental aparece na BNCC de forma apenas pontual: “uma única vez, na Introdução do documento, na página 19, especificando a relação da BNCC com o currículo. Nesse contexto, a EA é reduzida a tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas” (SILVA; LOUREIRO, 2019, p. 04). Segundo os autores a estratégia discursiva invisibiliza a Educação Ambiental:

[...] a última versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC legitima o desaparecimento da Educação Ambiental (EA), substituindo-a por Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)/Educação para Sustentabilidade (EpS), recontextualizando o discurso ambiental da Agenda 2030. A recontextualização é compreendida como processo seletivo, no qual discursos oriundos de outros contextos são apropriados, relocados, refocalizados e relacionados de modo a estabelecer um novo discurso (BERNSTEIN, 2000). Esse novo discurso é caracterizado pela apropriação da Agenda 2030, que passa a constituir o discurso da BNCC, mas que não converge com a EA, e, por isso, ela é negligenciada (SILVA; LOUREIRO, 2019, p. 02).

Cumprir ressaltar que a agenda 2030 é um processo de produção de discursos e influência política, desenvolvido pela ONU desde o ano 2000, quando foram lançados os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que tinham oito objetivos para erradicação da pobreza a serem alcançados até 2015” (CARDOSO-COSTA; GONÇALVES, 2017, p. 01). Em 2004 a ONU lança a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS).

Em 2016, “para [...] se adaptar à, então, crescente ‘Greenwashing’, é adicionada a palavra da moda aos ODM. [...] são lançados os Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que apresenta uma agenda que reúne 17 objetivos a serem alcançados até 2030” (CARDOSO-COSTA; GONÇALVES, 2017, p. 01 e 02).

Crepaldi e Bonotto (2018) afirmam que o meio ambiente é tratado na BNCC como algo que precisa ser “investigado, protegido, cuidado e respeitado”. Porém, “a forma como o documento trabalha está longe de abarcar a complexidade da questão ambiental” (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 380). Ferreira e Santos (2018), identificam os interesses da classe dominante no gênero discursivo da BNCC, uma vez que o discurso verticaliza os conceitos de natureza e criança “no momento de homologação da Base” (p. 71). As autoras destacam “em cada feixe, o valor de agendas internacionais, o sujeito potente que se relaciona com a Natureza, a aprendizagem focada nas competências, os objetivos elencados de biopoder e por estímulos de desenvolvimento” (FERREIRA; SANTOS, 2018, p. 71). Estes dados indicam que as concepções de natureza e de Educação difundidas por estas concepções elaboradas pela classe dominante, através dos discursos analisados, na verdade, invisibilizam a Educação Ambiental e criam argumentos que capturam conceitos e lutas populares em favorecimento da classe dominante.

[...] a relação da Natureza na Educação Infantil é uma posição de subjetividade no jogo de poderes que buscam na infância uma forma de governar carregado de intencionalidades. A BNCC atingirá todas as crianças das instituições infantis através de um discurso que não é neutro, e uma vez, apresenta a Natureza na perspectiva mercadológica se relaciona nas tessituras dos feixes discursivos de modo utilitarista na formação humana, e isso, em todos os currículos de Educação Infantil do Brasil (FERREIRA; SANTOS, 2018, p. 72).

De acordo com as perguntas frequentes na sessão “para que existimos” do *site* do PCNIA, o programa se alinha aos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU: “O Criança e Natureza acredita que os objetivos do programa se alinham aos ODSs” (INSTITUTO ALANA_g), segundo o *site*, “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) foram negociados na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em 2015, para orientar políticas nacionais e atividades de cooperação internacional até 2030” (INSTITUTO ALANA_g). Assim, o PCNIA reafirma os discursos que colocam a natureza como capital humano, as crianças como futuro guardiões do planeta e o vínculo afetivo como forma de educar para a preservação ambiental: “A natureza contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, para que compreendam a importância de cuidar e reforcem o vínculo natural e orgânico com a comunidade, tendo a natureza como mediadora (Objetivo 3)” (INSTITUTO ALANA_g).

O discurso da natureza como capital humano, tanto afirma que a natureza melhora o desenvolvimento cognitivo, como afirma habilidades e competências atribuídas às crianças: “Em escolas que usam a natureza como sala de aula, há comprovadamente uma melhora no desempenho dos alunos. Além disso, eles tendem a ser mais criativos, concentrados, autônomos e com maior imunidade a doenças (Objetivo 4)” (INSTITUTO ALANA_g). O conceito de natureza, a partir do PCNIA e da ONU, também é usado para naturalizar a pobreza, relativizar as desigualdades sociais e invisibilizar a luta de classes, a partir da apropriação de conceitos como democracia e inclusão o programa constrói um discurso que invisibiliza a historicidade das disparidades de “poder aquisitivo”, ou de “situação socioeconômica”, como exemplos de expressões com as quais o PCNIA se refere à classe trabalhadora.

A natureza é apresentada como “democrática e inclusiva, dialoga e acolhe pessoas de todas as idades, sem distinção de gênero ou poder aquisitivo (Objetivo 5). Diante [...] da concentração da população em cidades, o Criança e Natureza advoga para que ofereçam mais áreas verdes (Objetivo 11)” (INSTITUTO ALANA_g). Além de invisibilizar a luta de classes, por outro lado, a partir da concepção da criança como cidadã do futuro e da Educação Ambiental como vínculo afetivo, os discursos do PCNIAs e da ONU silenciam sobre os efeitos degradadores do grande capital global no meio ambiente: “Entendemos que as crianças são as futuras guardiãs do planeta e, ao criarem vínculo afetivo com os ambientes naturais, serão mais propensas a preservar a natureza quando adultas (Objetivos 6, 14 15, 16 e 17)” (INSTITUTO ALANA_g).

No campo da ação imediata, as propostas de aumentar a diversidade das atividades oferecidas aos estudantes são importantes, porque, de fato, promovem experiências para os indivíduos, cada iniciativa da escola, cada melhoria no espaço físico, são ações constituidoras do processo educativo. Muitas crianças e jovens têm contato com as artes, os esportes e às atividades de Educação Ambiental por meio de projetos sociais e oficinas de contra-turno nas escolas.

Portanto, mais uma vez cumpre salientar que esta tese reconhece e reforça que a Educação Ambiental e a garantia de direitos se dão, também, no campo das individualidades, das subjetividades e das experiências, porém, enquanto políticas públicas não podem se restringir ao âmbito individual ou atender apenas as parcelas privilegiadas da sociedade, ainda mais no contexto de extrema desigualdade da sociedade brasileira e das urgências das questões ambientais globais. Não obstante a relevância das propostas colocadas pelo PCNIA para modificações nos espaços escolares, como: quebrar o cimento do espaço escolar para que este ganhe “terra, areia e árvores” (BARROS, 2018, p. 33); que todo espaço que se torne mais

natural e ecológico e que se aumentem as ofertas de atividades aos estudantes. É preciso ponderar que na perspectiva discursiva, a exclusividade dos aspectos pragmáticos e imediatistas da temática, em enunciados como: “A cidade de São Paulo tem 2,6 m² de área verde por habitante. A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda 12 m² de área verde por habitante. Imagine o impacto nesse número se pudéssemos contabilizar os espaços escolares como áreas verdes!” (BARROS, 2018, p. 33 e 34), coloca o discurso do PCNIA (BARROS, 2018) numa perspectiva restrita do conceito de natureza e de Educação Ambiental, pois, além da ênfase em soluções simples e paliativas, não há uma problematização dos problemas socioambientais.

Por meio de uma visão pragmática, o discurso “ambiental” carrega uma concepção comportamentalista e conservacionista acerca da natureza e da sociedade, construindo um senso comum a partir de uma sociabilidade individualista que, naturalizando as desigualdades socioambientais, por meio de um discurso despolitizado, apaga os aspectos históricos e as categorias de raça, classe e gênero dos conflitos de classes da cidade, bem como acerca dos bens comuns e naturais essenciais à vida humana, fazendo parecer que o que vai reverter as desigualdades são as iniciativas individuais, voluntárias e de baixo custo, como se mostra no enunciado que segue:

E o que pode acontecer quando uma escola se associa a uma igreja, praça ou parque, e passa a levar as crianças diariamente para brincarem e aprenderem por lá? A experiência e o senso comum, bem como teorias e pesquisas, mostram que, à medida em que esses territórios são ocupados, a violência e a depredação declinam. [...] as pessoas andam mais e com isso tornam-se mais ativas, reduzindo a incidência de obesidade; a convivência social aumenta, bem como o sentimento de pertencimento; e, mais, alguns estudos comprovam que pessoas que habitam lugares arborizados têm menos queixas de saúde e mais bem-estar mental do que pessoas que moram em locais não arborizados (BARROS, 2018, p. 34).

As pesquisas apontadas pelo texto são duas brasileiras (AMATO-LOURENCO, 2016; VERÍSSIMO, 2012) uma do campo da arquitetura, a outra da medicina e as três demais são estadunidenses (KONDO, 2015; SALLIS, 2009; KUO, 1998) dos campos da saúde pública, medicina e psicologia. Foi possível verificar, nas fundamentações dos discursos do PCNIA, a predileção por referenciais estrangeiros de países desenvolvidos e pelos brasileiros desde que sejam de autoria de “parceiros”, construídos de acordo com as concepções da classe dominante. As diferenças entre países e a privação de direitos das “comunidades vulneráveis” são tratadas sem historicidade e sem problematização, como se fossem fatalidades, fenômenos naturais e não históricos, políticos e sociais. Tais características podem ser verificadas no enunciado que segue:

Nos Estados Unidos, os distritos escolares (equivalentes às delegacias de ensino no Brasil) estão entre os maiores proprietários de terras do país. No Brasil não há dados sistematizados sobre essa relação, mas é possível inferir que as escolas representam uma parcela significativa das áreas públicas em uma cidade. Afinal, a maioria das comunidades tem uma escola. E toda escola tem algum tipo de pátio. Muitos são cobertos de concreto e fechados para a população. Poucos são usufruídos em sua plenitude pelos estudantes. Esses espaços representam uma incrível perda de oportunidades para todas as crianças, especialmente aquelas de comunidades vulneráveis (BARROS, 2018, p. 32 e 33).

Estes conceitos, tanto o de “natureza” como o de “educação integral”, precisam questionar a propriedade privada, a integração entre o campo e a cidade no modo de produção dos alimentos e de gestão dos recursos naturais como água, terra, florestas, que deveriam ser comuns a todos e não reduzidos à mercadoria. A ideia da integralidade promovida pela classe dominante, na verdade, é uma contradição, porque o movimento discursivo fragmenta e restringe os conceitos. Como foi visto, as problemáticas decorrentes do capitalismo e da luta de classes são tratadas pelo PCNIA como fatalidades, como problemas isolados, e não como processos históricos e sociais que podem ser transformados historicamente pela sociedade, é o que mostra o seguinte enunciado:

O momento de crise estrutural das cidades em decorrência de problemas como planejamento urbano deficiente, rápido adensamento e especulação imobiliária, aliados à supremacia dos carros em detrimento de pedestres ou ciclistas, levaram ao desaparecimento tanto dos espaços verdes designados como tal (praças, parques, jardins e arborização de acompanhamento viário) ou não (terrenos baldios, campinhos, grandes espaços abertos e desocupados), quanto da criança e do adolescente nas cidades e seus espaços livres. [...] Há ainda a questão do cuidado e zelo: as praças públicas e os parques existentes sofrem com o abandono do poder público e, muitas vezes, são utilizados para fins ilícitos como o tráfico de drogas e o vandalismo ou servem de refúgio para pessoas desabrigadas (INSTITUTO ALANA, 2019a, p. 02 e 03).

Os discursos colocam o foco nas práticas cotidianas, nos “territórios educativos”, no “diálogo intersetorial” (BARROS, 2018, p. 31), nas ferramentas de resolução de problemas, contudo, o fazem de forma despolitizada. A instrumentalização discursiva, pela lógica do capital, pode ser verificada na invisibilização da historicidade das problemáticas socioambientais, na apresentação da pobreza de forma naturalizada, como um fenômeno individual, as quais problematizam apenas as aparências dos problemas, sem mencionar as causas. A partir destes discursos a classe dominante justifica a sua inserção nas escolas e na Educação, o PCNIA segue esta tendência:

Para a maioria das crianças vivendo em grandes centros urbanos, há poucas áreas verdes disponíveis e a segurança é uma barreira real para explorações, vivências e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Essas crianças e suas famílias vivem em bairros onde quase tudo ao redor está pavimentado e ocupado por construções ou tráfego. Nessas comunidades, nós precisamos fazer mais do que conservar a fração de

natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar (BARROS, 2018, p. 34).

Diante destas formas discursivas o PCNIA não problematiza a urbanização, nem a segurança enquanto uma barreira para as crianças, sugere ações imediatas e pragmáticas que seriam muito bem vindas para as crianças e para as escolas, se fossem parte de um projeto maior de distribuição da riqueza e combate às desigualdades socioambientais. Segundo Correa (2019), em linhas gerais, a disputa de sentidos no campo da Educação Infantil no Brasil consiste, de um lado, na defesa da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade em creches e pré-escolas, como na legislação, por outro, em modelos alternativos de baixo custo, aos quais se alinha o PCNIA em enunciados como:

Apesar de muitas vezes essas escolas serem vistas como lugares privilegiados por seus espaços, recursos ou equipes, elas mostram ser possível, mesmo com poucos meios e em condições precárias, ousar tirar bebês, crianças e jovens de dentro das salas para o grande mundo que há lá fora (FLEURY, 2018, p. 14).

Estas disputas de discursos, concepções e projetos de sociedade, refletem a luta de classe e, portanto, são “situações-limites” (FREIRE, 2014), pontos decisivos de tensões e disputas no campo das produções humanas, no interior das classes sociais. São os conflitos entre as relações de poder que perpassam a Educação e toda a configuração sócio-cultural resultante do sistema econômico hegemônico (PACÍFICO, 2012), em confronto com as lutas populares pelos “comuns” (FEDERICI, 2019) que disputam o significado do papel dos sujeitos na produção e reprodução social e cultural. Segundo Correa (2019), por trás de projetos alternativos, muitas vezes, há projetos empresariais e lucrativos.

As alternativas de *baixo custo*, velhas conhecidas da Educação Infantil, voltam à carga sob uma nova lógica: a do “empreendedorismo social”. Embora ele procure tingir os negócios de impacto social com um verniz de benevolência, usando a promoção de bem-estar social como um objetivo (ou chamariz) desse tipo de empreendimento, tais negócios não deixam de ser essencialmente lucrativos. Aqui, também, o papel do Estado é ressignificado. De provedor direto do direito à educação na primeira infância, ele se transforma em uma espécie de “parceiro” dos novos empreendedores sociais, um divulgador privilegiado dos modelos “alternativos” em que as famílias (na verdade, as mães) cuidam e educam suas crianças em casa (CORREA, 2019, p. 88 e 89, grifo da autora).

Correa (2019) se refere ao “embate sobre os sentidos da educação no campo da primeira infância” (p. 86) e cita como exemplo o documentário *O começo da vida* (2016), produzido pela Maria Farinha Filmes, produtora do Alana Lab, o núcleo de negócios do Instituto Alana (ver Figura 5), em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Bernard Van Leer e a Unicef, o qual, a partir de imagens e textos emocionantes que mostram bebês e crianças em toda a sua potência vivendo experimentações e descobertas, sutilmente, afirma a mensagem de

que “o melhor para todas as crianças é que elas sejam cuidadas por suas mães. Nas poucas cenas em que as educadoras são ouvidas, a audiência praticamente não percebe que elas estão falando sobre o problema das condições de trabalho nas creches e pré-escolas” (CORREA, 2019, p. 86). Segundo a autora, o documentário reúne fala de economistas, psiquiatras, psicanalistas e outros profissionais, bem como de mulheres que relatam que deixaram seus empregos e carreiras para cuidarem de seus filhos bebês.

Como é de se esperar, essa cantilena pequeno-burguesa exclui qualquer comentário sobre as desigualdades existentes entre as mulheres que participam do documentário. Gisele Bündchen, modelo internacional, conta no filme que não compra brinquedos para os seus filhos por achar mais importante que eles possam construí-los. Ao mesmo tempo, a jovem moradora de um cortiço em São Paulo afirmou ter sido escolhida para deixar o emprego para cuidar de seu bebê, enquanto era filmada lavando o cabelo de seu pequeno em um banheiro coletivo com um frasco de shampoo Johnson's, uma das patrocinadoras do longa. Ela explica que não acha correto deixar o bebê com uma pessoa qualquer, mas não menciona o fato de que, ainda que optasse por trabalhar, ela teria muita dificuldade para encontrar vagas em creche pública na cidade de São Paulo, onde há enormes filas de espera (CORREA, 2019, p. 87).

Lamare (2016), ao analisar política brasileira para a Educação Infantil, identifica uma tendência discursiva que afirma a infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano e, por isso, a Educação Infantil não deve transmitir e produzir conhecimento, mas sim inclusão e coesão social. Restando para a classe trabalhadora a exploração do trabalho e uma Educação focada no cotidiano, no senso comum, nas competências exigidas pelo mercado, na competição, na meritocracia e na obediência. Assim, um pragmatismo tem ancorado boa parte das argumentações que embasam a política educacional voltada para as creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora (LAMARE, 2016). Segundo a autora, tal tendência discursiva está alinhada às diretrizes dos organismos internacionais e aos argumentos que relacionam a Educação Infantil com inclusão e coesão social, cuja concepção de formação humana é baseada no espontaneísmo, no relativismo e nos processos singulares de subjetivação (LAMARE, 2016, p. 29).

Federici (2019) denuncia que a ONU e as grandes corporações nunca se opuseram aos programas de ajustes estruturais impostos pelo Banco Mundial, FMI e OMC aos países do chamado “terceiro mundo” como resposta à “crise da dívida”, o que afunda a população em uma pobreza mais intensa do que o período colonial. Tais políticas de austeridade impostas determinam cortes nas ofertas de emprego e no acesso à terra. A autora, ao analisar o discurso das políticas de gênero construídas pela ONU, mais especificamente a Plataforma de Ação de Pequim (NAÇÕES UNIDAS, 1995), denuncia o alinhamento com a lógica da propriedade privada na legislação em detrimento dos comuns e da ocupação contínua e comunitária da terra, como em grande parte da África, do México e de outras regiões na América Latina, “onde o

Banco Mundial vinha se esforçando por instituir títulos individuais de propriedade e o mercado da terra, enfrentando uma enorme resistência” (FEDERICI, 2019, p. 246). A autora esclarece que

“Crédito” refere-se a créditos rurais e microcréditos que tanto têm sido promovidos pelo Banco Mundial e por diversas organizações não governamentais desde o final dos anos 1970 como a solução para a pobreza no campo, levando milhões de trabalhadores rurais e pequenos empresários ao endividamento e a serem escravos dos bancos (FEDERICI, 2019, p. 246 e 247).

Segundo Federici (2019), de fato, a plataforma de Pequim beneficiou mulheres que podiam comprar terra ou obter uma propriedade através do marido “e cujo direito de acesso é com frequência questionado por familiares de seu cônjuge” (p. 246). Segundo a autora, na África, na Ásia e na América Latina, diariamente mulheres são desalojadas por companhias da mineração ou do agronegócio, de forma que as garantias legais não lhe atingem, pois “os únicos meios que essas mulheres dispõem para adquirir terras são a ocupação e o cultivo de terras públicas sem uso, prática muito difundida na África” (p. 247).

Federici (2019) denuncia como “a linguagem dos comuns foi apropriada pelo Banco Mundial e pela ONU e colocada a serviço da privatização” (p. 306). Segundo a autora, a partir do argumento de proteger a biodiversidade e conservar os “comuns globais”, o Banco Mundial, ao lado da ONU, transformou florestas tropicais em reservas ecológicas voltadas para o ecoturismo, expulsando as populações que há séculos viviam e tiravam os seus sustentos dessas florestas, revisou a lei internacional do acesso aos oceanos, direcionando as riquezas para os interesses do Capital. “O Banco Mundial e a ONU não estão sozinhos na tarefa de adaptar a ideia do comum aos interesses de mercado” (FEDERICI, 2019, p. 307), os economistas e planejadores capitalistas têm criado um conjunto de conceitos como “capital social”, “economias de doação”, “altruísmo”, etc. para adaptar políticas públicas aos interesses do mercado, comoditizando as relações sociais e os recursos naturais, ou seja, transformando a vida em mercadoria.

Para localizar o PCNIA no âmbito da produção ideológica da classe detentora do capital, os dados foram esquematizados (Figura 9) afim de permitir uma visualização do cruzamento das perspectivas materiais e discursivas nos vários níveis, o que, apesar de algum grau de simplificação, devido ao recorte e à necessidade de sintetizar, busca mostrar em seu conjunto como os discursos se relacionam com os interesses de classe e como as temáticas instrumentalizadas pelo capital adentram os conteúdos das políticas públicas. As categorias foram registradas na figura abaixo (Figura 9):

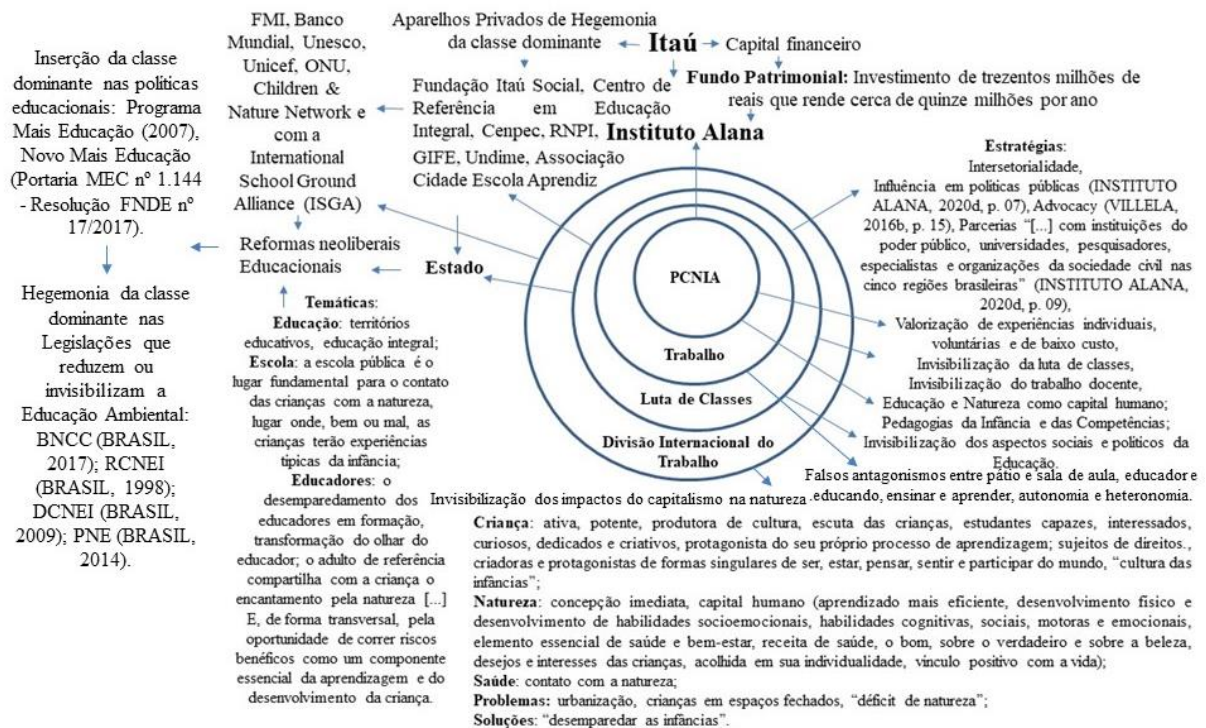


Figura 9 - Registros dos dados discursivos e do posicionamento de classe do PCNIA na disputa na construção de políticas públicas educacionais

A figura acima (Figura 9) ao mostrar o discurso em suas relações sociais também mostra o caminho que converte o discurso em ideologia, que se torna política e adentra a construção do conhecimento, disputando hegemonia também no campo cultural e legislativo, além da dominação material e econômica. Portanto, é necessário pontuar a complexidade deste contexto que constitui o atual estado discursivo hegemônico em torno da temática e a necessidade de demarcar categorias fundamentais aos interesses da classe trabalhadora, que dizem respeito, inclusive, ao rigor científico da construção de conhecimentos em Educação na realidade brasileira.

A construção ideológica baseada no “‘esverdeamento’ do sistema político-econômico – tal como [...] no discurso do [...] ‘desenvolvimento sustentável’ ou nas correntes hegemônicas da “sustentabilidade”, predominantemente colocada como uma série de ajustes [...] no sistema [...] vigente” (SILVEIRA, 2012, p. 28), não atende aos critérios científicos à medida que diminuem ou ocultam categorias fundamentais do campo educacional. Como foi visto, há uma tendência da perspectiva da classe dominante, em diminuir e invisibilizar, inclusive, o termo Educação Ambiental, tal estratégia se verifica também na legislação: BNCC (BRASIL, 2017); RCNEI (BRASIL, 1998); DCNEI (BRASIL, 2009); PNE (BRASIL, 2014), o que mostra que a hegemonia exercida pela classe dominante no Brasil, da qual decorre o PCNIA, se encontra em

um estágio desenvolvido e de forma injusta e desproporcional em relação à classe trabalhadora, onde está a maioria das crianças.

A temática *Criança e Natureza* não pode ser vista separada das lutas das mulheres, das lutas ambientalistas e, portanto, anticapitalistas, porque criança é sociedade e natureza, porque a vida depende dos recursos naturais comuns e vitais e porque chegamos aos níveis globais da degradação ambiental causada pelo modo de produção capitalista, o que destrói a biodiversidade e a diversidade cultural, ameaça a existência de muitas espécies, inclusive, a humanidade. A contradição estrutural entre discurso e base econômica (ou classe social, ou luta de classes) de projeção internacional precisa ser problematizada, porque é invisibilizada. Dessa forma, os interesses do capital, absorvem palavras progressistas, esvaziam suas dinâmicas e significados, dividem movimentos, eliminam os componentes críticos e redesenham as agendas políticas.

3.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Lamare (2016) afirma uma escassez de pesquisas que relacionam as questões críticas do capital e do trabalho no campo da Educação Infantil, assim, “A falta desses estudos precisa ser ressaltada e pensada no marxismo” (p. 20), pois o pensamento crítico reforça a visão da arena de lutas em que estão as crianças da classe trabalhadora “atualmente sob a aparência de um fenômeno de expansão de número de vagas, têm sucessivamente perdido possibilidades de reversão do processo de reestruturação do capitalismo em âmbito universal” (p. 20). Portanto, enquanto papel social e histórico da pesquisa, cumpre “apreender a construção do conhecimento científico como questão política, visando reconstruir totalidades a partir das particularidades que dialogam entre si” (LAMARE, 2016, p. 20).

Segundo Walter Benjamin (2009b) “o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo” (p. 499), portanto, no pensamento crítico, o ato de conhecer não é apenas descrever os fenômenos, sistematizar e organizar, ou mesmo a aplicação de um método e técnicas de pesquisa, é mais que isso. Segundo Loureiro (2019) é a compreensão do complexo relacional, através do “confronto entre o conhecimento prévio que carregamos em nossas visões de mundo e o real, [...] em direção a um novo conhecimento que nos mobilize para certos fins. É o movimento metódico de apreensão do real pela explicitação das relações que formam uma totalidade” (LOUREIRO, 2019, p. 97). Marx e Engels (2009) destacam como base da História o desenvolvimento do processo real da produção, da vida

imediate e das formas de intercâmbio estabelecidas na sociedade civil em seus diversos estratos, bem como na representação das forças sociais na ação do Estado, assim, é possível explicar “os diferentes produtos teóricos e formas da consciência – a religião, a filosofia, a moral” (p. 58).

Assim, os autores afirmam que a concepção materialista da História mostra que

[...] a história não termina resolvendo-se na “Consciência de Si” como “espírito do espírito”, mas que nela, em todos os estágios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros, que cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração. Mas que, por outro lado, também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial – mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2019, p. 58 e 59).

O materialismo histórico dialético trata não apenas da dimensão ontológica, “mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53), portanto, é preciso assumir que o conhecimento aqui elaborado, devido ao contexto de quem pesquisa e escreve, está inscrito numa mentalidade marcada por uma visão eurocêntrica, da cultura branca, ocidental, patriarcal e colonizadora. A assunção de tal limitação é o passo inicial para transformar este estágio e construir uma postura crítica capaz de compreender a si mesma e os conhecimentos com as marcas e limitações dos tempos.

Tal consciência coloca o desafio de ampliar o espectro do olhar investigativo por meio de conhecimentos construídos em outros territórios e perspectivas da realidade e da História. Provavelmente, esta tese não responderá a este desafio devido às limitações do tempo, do recorte de pesquisa e do processo de formação humana que é o curso de doutorado. Descolonizar o olhar investigativo torna-se, portanto, uma meta de vida e de formação daqui para frente. Assim, o meu próprio processo e os meus referenciais devem ser criticados à luz do momento histórico atual, para que seja possível apreender e construir o conhecimento no movimento vivo da História e dar seguimento às discussões, problematizações e pautas com potenciais emancipadores.

Ressalto que o “eurocentrismo” não é “uma localização física e homogênea, como se toda a Europa ou qualquer tradição de lá oriunda fosse necessariamente burguesa, branca, cristã e heteronormativa” (LOUREIRO, 2019, p. 39), mas sim “complexas relações entre Estados-Nação e classes na modernidade capitalista”, as quais no Brasil, a classe dominante obteve benefícios políticos e econômicos, a partir das práticas dos países centrais do capitalismo, “assimilando e reproduzindo suas culturas. Atuam também, nessa dinâmica, no cenário internacional na manutenção desse padrão societário, de divisão internacional do trabalho e de

acumulação de capital” (LOUREIRO, 2019, p. 39). Diante disso, a descolonização do campo do conhecimento brasileiro é um processo de luta.

A presente tese construiu um olhar que reconhece a importância das várias abordagens perante o tema da relação criança e natureza, porém, considera que para abordá-lo criticamente em uma sociedade como a brasileira é preciso sim considerar as dimensões históricas, políticas e econômicas que produzem efeitos nas crianças, na natureza, nesta relação enquanto um acontecimento natural, social, e inerente à produção e à reprodução da vida, pois Segundo Engels (1979), “o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real” (ENGELS, 1978, grifo do autor), de forma que não há dicotomia entre sociedade e natureza.

Harvey (2016) expõe dois conceitos de contradição, o primeiro corresponde à lógica aristotélica, segundo a qual duas declarações opostas são tão conflituosas que ambas não podem ser verdadeiras. “Se uma é verdadeira, a outra é falsa” (p. 15) e não podem coexistir. “O segundo uso do termo “contradição” acontece quando duas forças aparentemente opostas estão presentes ao mesmo tempo em determinada situação, entidade, processo ou evento” (HARVEY, 2016, p. 15). É neste segundo significado que se dá a luta de classes, as disputas de interesses, as tensões discursivas que, no modo de produção capitalista, assumem historicamente processos de opressão e emancipação.

Como foi visto, a disputa em torno da construção do conhecimento reflete a luta de classes que se dá na base material da sociedade, assim, “os conhecimentos científico, tecnológico e filosófico não são neutros, mas se situam nos processos sociais e nas contradições de classe e atendem a determinados fins, sendo verdades socialmente determinadas” (LOUREIRO, 2015, p. 163). Os discursos sempre estão posicionados na perspectiva das classes sociais, por isso, a historicidade é um critério para a construção do conhecimento científico.

Segundo Marx e Engels (2009) quando as ideias, a cultura e a teoria se descolam da base material do mundo, ou seja, quando elas se pretendem puras, acabam descontextualizadas e encobrem as reais contradições entre as relações sociais vigentes e a força de produção existente, de forma que a contradição pareça natural ou apenas uma incoerência moral, individual, sem revelar a intrínseca relação coletiva entre os sujeitos, a força de produção, o estado da sociedade e a consciência.

Podemos viver perfeitamente bem em um mundo fetichista de sinais, signos e aparências superficiais sem precisar saber muita coisa sobre seu funcionamento (da mesma maneira que acionamos um interruptor sem saber nada sobre a geração de eletricidade). Em geral, só quando acontece alguma coisa excepcional – as prateleiras do supermercado aparecem vazias, os preços sobem vertiginosamente, o dinheiro que temos no bolso se desvaloriza de repente (ou a luz não acende) – é que fazemos

perguntas mais amplas e mais importantes sobre por que e como as coisas acontecem “lá fora”, atrás das portas e plataformas de descarga do supermercado, que podem afetar tão drasticamente a vida e o sustento diário (HARVEY, 2016, p. 19).

As formações de sociedade modificaram o meio historicamente e, portanto, as relações sociais são parte da natureza, pois “entrar em ligação com os indivíduos à sua volta é o começo da consciência do homem de que vive de fato numa sociedade” (MARX; ENGELS, 2009, p. 44 e 45). Essa consciência primitiva encontra o seu desenvolvimento e formação posterior com o aumento da produção e com a divisão do trabalho material e espiritual. Neste ponto, Engels e Marx (2009) criticam o idealismo decorrente desta divisão: “A partir desse momento, a consciência *pode* realmente dar-se à fantasia de ser algo diferente da consciência da práxis existente, de representar *realmente* alguma coisa sem representar nada real” (p. 45, grifos dos autores).

Assim, enxergar criticamente a “ponte” entre o cotidiano e a construção do conhecimento é perceber como os signos estão ligados às ideologias e como estas se ligam à luta de classes no modo de produção capitalista. “Para a filosofia da *práxis*, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1978, p. 70, grifo do autor). Neste sentido, “*as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo” (BAKHTIN, 2006, p. 43, grifos do autor).

Loureiro (2014) dá exemplos de conceitos polissêmicos, como “sustentabilidade” e “educação”, os quais não são delimitados por um único marco “interpretativo, compreensivo e discursivo”, são distintas interpretações que disputam a produção de conhecimento em torno de certos conceitos, palavras ou temas, os quais muitas vezes são apropriados “por diferentes agentes sociais que disputam hegemonia e o utilizam como um capital simbólico” (LOUREIRO, 2014, p. 39). O entendimento do que seja a Educação e o seu papel social, guarda em seus significados possibilidades de concepções, que variam de acordo com a luta de classes. A visão de mundo e o projeto de sociedade contidos nos discursos indicam os interesses de classe. Os discursos da classe dominante sobre Educação, muitas vezes, adquirem um caráter redentor e salvador, ou mesmo esta é tomada como meio de superação das desigualdades sociais, no entanto, como foi visto, esta ideia é uma estratégia ideológica para encobrir as causas das desigualdades.

Diante do vínculo entre a transformação social e a Educação, Loureiro (2019) lembra que o fenômeno educativo, “ao mesmo tempo em que é indissociável dos movimentos transformadores, é igualmente elemento de reprodução das relações dominantes, uma vez que se realiza em sociedades determinadas e atende a certos fins quando é instituída” (LOUREIRO, 2019, p. 21). Assim, trabalho e educação implicam intencionalidade e teleologia, ou seja, sequências de atos conscientes que visam um objetivo. Loureiro (2019) afirma que o caráter ontológico da educação e do trabalho humano implica a forma coletiva, as condições materiais de existência da sociedade, daí decorrem a linguagem e a sociabilidade, que definem “significados, sentidos e a possibilidade de criação e transmissão de culturas” (LOUREIRO, 2019, p. 33), fatores constituidores da existência social.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1980, p. 202).

Segundo Luckács (2013), “o mais alto grau do ser que conhecemos é o social. Ele se eleva a partir das bases da existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico” (p. 52), ou seja, sequências de intencionalidades que levam a determinados fins e outras intencionalidades.

O caráter ontológico do trabalho e da criação humana se dá na “inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que [...] assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Portanto, em termos coletivos o *Ser social* é uma “contínua realização de pores teleológicos” (LUCKÁCS, 2013, p. 52) e intencionalidades, cujas bases são o mundo do trabalho, enquanto práxis humana em interação metabólica com a natureza. “A prática, enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana, é também o fundamento de sua relação estética com a realidade” (VÁZQUEZ, 1968, p. 53). Portanto, o ato de transformação da natureza ou da sociedade, se dá pela necessidade humana de se afirmar enquanto ser humano, de se manter e se elevar enquanto tal (VÁZQUEZ, 1968).

Assim, a Educação participa do “desenvolvimento da produção social como cultura – inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente – e na construção e reprodução dos valores culturais” (LOUREIRO, 2019, p. 21), de forma que antes de ser um

processo de escolarização formal é um conjunto de relações sociais entre pessoas e grupos que visam criar ou reproduzir o que é comum e coletivo.

O conceito de “comuns”, segundo Federici (2019), é central na discussão dos movimentos sociais contemporâneos, diante da lógica capitalista neoliberal que, a todo custo, submete e converte a vida e o conhecimento em mercadorias. Portanto, o conceito de “comuns” é também um critério para se pensar as soluções para a crise ambiental atual. A intensificação do modelo econômico capitalista ameaça o equilíbrio do planeta, porque afeta terras, mares, árvores, animais, humanos, água potável, alimento e tudo que for possível ser privatizado (FEDERICI, 2019).

Segundo Siqueira (2011) a crise social e as desigualdades na infância decorrem de um complexo de relações econômicas, políticas, culturais e religiosas, no contexto de um modelo econômico desigual. Assim, o discurso, ao partir do princípio de que a infância é uma construção social, não pode “reduzir o “social” apenas à interação de pessoas, uma vez que, na base do modo de produção capitalista, as pessoas e as coisas se intercambiam num mesmo plano de mercado” (SIQUEIRA, 2011, p. 46).

As relações humanas são produzidas a partir de situações desiguais, da mesma forma os “danos ambientais” são distribuídos de acordo com as classes sociais. No Brasil a maioria das pessoas estão, na luta de classes, na parcela desfavorecida, que fica submetida às piores condições e às situações de maior vulnerabilidade, o que marca e determina a vida das crianças.

Ao mesmo tempo, a produção da sociabilidade, através da Educação e da cultura, é instrumentalizada pela classe dominante para ocultar as relações sociais desiguais e privilegiar ideais de “integração” (SIQUEIRA, 2011), consensos que geram conformação social, que ressaltando a socialização e a participação da criança na sociedade, ocultam as injustiças socioambientais e naturalizam as relações sociais de opressão. A inserção da classe dominante nas políticas públicas brasileiras segue o “programa da Terceira Via (o guia de orientação para o neoliberalismo do século XXI)” (MARTINS, 2007, p.04), o qual atende aos interesses de manutenção da posição de classe detentora do capital.

No campo da infância, a racionalidade técnico-instrumental fundamenta as concepções que consideram a criança como um “ser do futuro”, a partir de argumentos que justificam a imputação nas crianças de competências e habilidades, racionais ou emocionais, compatíveis com os ideais do mercado, ou seja, afirmando que elas serão adultas, profissionais e, finalmente, sujeitos, “herdeiros do planeta”. A partir dessa concepção as identidades das crianças não se pautam por aquilo que elas são (indivíduos no interior de suas classes sociais), mas por aquilo que elas poderão ser a partir das orientações da lógica do mercado, de acordo com as ideias de

sujeito e sociabilidade criadas pela parcela dominante da sociedade brasileira. Portanto, o discurso que constrói a concepção de criança como um “ser do futuro”, elaborado pela hegemonia do Capital, não pode ser considerado científico e, muito menos, pautar políticas públicas.

Da mesma forma, a concepção de criança como sujeito de direitos, que afirma a infância como categoria histórica e social, que é um passo histórico importante no processo de construção dos direitos das crianças, nos discursos da classe dominante sobre Educação, é instrumentalizada para fundamentar a ideia da “criança protagonista”, que também atende às diretrizes do mercado. Assim, as conquistas das leis são apropriadas pela lógica do capital para dar aparência progressista aos discursos neoliberais, mas esses, na verdade, quando se direcionam à classe trabalhadora, enfatizam as habilidades e competências desejáveis para formar trabalhadores resilientes e obedientes que se adequem à exploração. Desta forma, os discursos aparelhados pela lógica de mercado privilegiam perspectivas individualistas, imediatistas e utilitaristas, para encobrir um projeto de mundo e de sociedade que reproduz a dominação de classe.

Neste contexto, a instrumentalização da concepção de criança como sujeito de direitos assume argumentos que ressaltam ideais de Educação como capital humano, ou mercadoria, e não como formação humana e construção do Ser social, ou seja, ao invés de assumir um papel crítico, sensível e responsável para com a vida de cada sujeito e sua situação de classe, assume uma dinâmica homogeneizadora, competitiva, quantitativa e meritocrática, afirmando arbitrariamente a ideia de que o acesso à escola combate a pobreza, assim, esvazia de significados os aspectos transformadores dos processos educativos da classe trabalhadora para formar “habilidades cotidianas” em projetos de baixo custo.

Não se quer defender aqui que a Educação não ofereça às crianças e jovens preparação para o mundo do trabalho, este é um elemento importante do processo educativo, porém, a qualificação da ideia de sujeito, e de “trabalhador”, é objeto de luta de classes no campo discursivo, portanto, é um ponto que deve ser problematizado e nunca invisibilizado. Chamo a atenção para a qualificação deste preparo para o mundo do trabalho: se educamos e construímos conhecimento para a alienação e para a obediência, a Educação se torna reprodução das desigualdades. Se educamos para a libertação e para a emancipação, o trabalho envolve o diálogo crítico, questionador e consciente em relação às raízes históricas das injustiças socioambientais e a elaboração de políticas públicas reparadoras que rompam com a lógica da exploração e da mercantilização da vida.

Este campo de contradições em que as escolas estão inseridas mostra que o papel da Educação, por uma perspectiva emancipatória, não é apenas “tornar a pessoa apta para o convívio social e para o mercado de trabalho segundo normas preestabelecidas, mas para formá-lo como cidadã, capaz de conviver em sociedade e, mais do que isso, de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver” (LOUREIRO, 2019, p. 22). Emancipação e pensamento crítico são ferramentas para “a superação objetiva das relações sociais que nos limitam enquanto humanidade e impõem uma forma destrutiva de nos relacionarmos com a natureza” (LOUREIRO, 2019, p. 22).

A Educação, segundo Marx (1999), deve ser vista a partir de uma visão que considera que as circunstâncias são modificadas pelos seres humanos e que a coincidência entre a atividade humana e a modificação da realidade só pode ser compreendida racionalmente como prática transformadora. O autor também afirma que a essência humana não se define em algo abstrato e individual, mas no conjunto das relações sociais. Loureiro (2005) afirma que a ação de educar consiste em “emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições” (p. 1484), portanto, para a perspectiva crítica, nenhum conteúdo intelectual será considerado conhecimento socialmente construído, se não considerar o contexto, o todo, o coletivo, o modo de produção, bem como, as perspectivas políticas e sociais que marcam as condições de existências e construções das subjetividades dos sujeitos. Enquanto os discursos privilegiarem o individualismo e ocultarem as estruturas sociais e econômicas, estarão, na verdade, criando instrumentalizações do discurso e estratégias ideológicas para alienar os significados críticos que envolvem as temáticas que tratam da relação da sociedade com a natureza, construindo, assim, uma sociabilidade submetida à lógica predatória do capital, contrária à vida.

A infância está no campo da tensão da sociedade de classe, como condição de classe social, tempo não apenas cronológico, etário ou biológico, mas também como tempo social e histórico (SIQUEIRA, 2011), como condição de classe. Portanto, o conceito e a identidade das crianças só podem ser construídos pelo conhecimento, através da compreensão da sua condição de classe e da historicidade das injustiças socioambientais brasileiras. Segundo Marx e Engels (2009) “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente das suas relações reais” (MARX; ENGELS, 2009, p. 55), é através destas também que os sujeitos podem se libertar dos obstáculos “nacionais e locais, colocados em relação prática com a produção (também com a espiritual) de todo o mundo e colocados em condições de adquirir a capacidade de fruição

para toda essa variada produção de toda a Terra (as criações dos homens)” (MARX; ENGELS, 2009, p. 55).

O sistema capitalista objetifica as crianças a partir da exploração da classe trabalhadora, portanto, assim como a luta de classes, a categoria trabalho foi central nesta pesquisa para identificar as especificidades da temática *Criança e Natureza*, a partir de dados históricos e materiais, que indicam a luta de classes do cotidiano até a divisão internacional do trabalho. Trata-se de uma categoria ontológica que atinge a totalidade da relação humana com a natureza, o que, segundo Foster (2000), Marx chamou de “metabolismo” ecológico e social através do trabalho. Tais categorias são constituidoras da temática e, portanto, são indispensáveis nos processos de construção de conhecimento acerca da relação das crianças com a natureza, bem como na produção de políticas públicas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

Alguns devem se perguntar: mas aproximar a temática da criança do campo das análises marxistas não seria um enquadramento forçado e, por vez, arbitrário, já que Marx não se ocupou de estudar a criança e a infância, mas a lógica de desdobramento do modo de produção capitalista? A resposta para essa questão não pode ser outra: a criança não se desloca da História e Marx, ao analisar as contradições do modo de produção capitalista, não estava preocupado apenas com o funcionamento do sistema, mas em como ele se alastrou e converteu a vida humana em exploração, alienação e barbárie. A criança não foi poupada desse processo (SIQUEIRA, 2011, p. 166).

A divisão do trabalho no sistema capitalista produz contradições que encobrem a escravatura latente na família que, numa forma ainda rudimentar, dispõe a força de trabalho alheia, de maneira que “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa enuncia-se em relação à atividade o mesmo que na outra se enuncia relativamente ao produto da atividade” (MARX; ENGELS, 2009, p. 47).

O trabalho é alienado, usurpado e invisibilizado desde as relações familiares até as relações laborais propriamente ditas: cada indivíduo é colocado numa posição social de acordo com a natureza do trabalho dentro do sistema de produção capitalista que, tradicionalmente patriarcal, subjuga mulheres e crianças à exploração capitalista através do ocultamento do trabalho produtivo e reprodutivo da mulher, “como o trabalho doméstico não remunerado realizado pelas mulheres, com o qual os empregadores contam para a reprodução da força de trabalho” (FEDERICI, 2019, p. 308).

Muito se discute a respeito da conceituação do trabalho doméstico; se seria ele um “trabalho improdutivo” ou apenas com “valor de troca”. Porém, o trabalho doméstico é necessário para a conservação e reprodução da capacidade de trabalho, pois quanto menos esforço despenderem para a manutenção da sua vida, maior força produtiva dos/as trabalhadores/as estará disponível para a exploração pelo capital (MACEDO, 2016, p. 43).

Portanto, as categorias acerca do trabalho das mulheres, de produção e reprodução social, conferem rigor à investigação científica e indicam que “a infância em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social” (SIQUEIRA, 2011, p. 45), gênero e raça. Portanto, cumpre afirmar que a questão problematizada na presente pesquisa não é apenas as atividades desempenhadas em Educação Ambiental, se a escola vai fazer um jardim, se as crianças vão plantar e brincar na natureza, na praça ou no parque, estas atividades são válidas e podem ser objetos de estudo, mas o elemento crítico, é o significado crítico e transformador das atividades, os aspectos qualitativos que são trabalhados a partir das ações em Educação Ambiental e, sobretudo, na construção das políticas públicas. Assim, ainda que de forma resumida, na figura abaixo (Figura 10), os dados registrados possibilitaram construir uma comparação entre as temáticas a partir das perspectivas da classe dominante e a partir da Educação Ambiental Crítica:

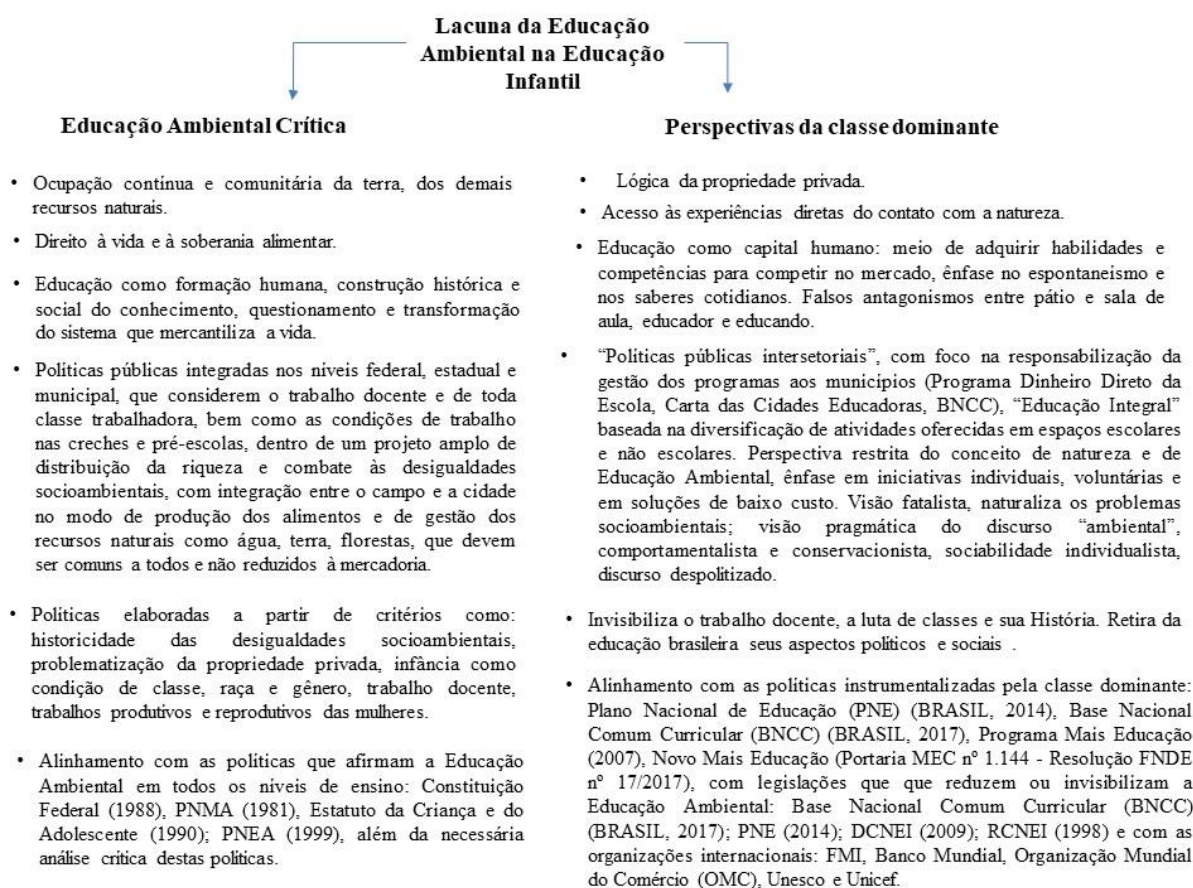


Figura 10 – Comparação discursiva entre as Educação Ambiental Crítica e as perspectivas da classe dominante

A Educação, a cultura e a construção de conhecimentos devem produzir conhecimentos que considerem as condições para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional para as

crianças, suas famílias e os profissionais da Educação, mas também pensamento crítico para que seja possível construir uma sociabilidade transformadora das condições de opressão. Não colocando essa responsabilidade para as crianças e jovens de hoje e do futuro, mas ampliando os significados críticos e políticos da ação educativa e das políticas públicas, enxergando as contradições sociais na Educação como “situações-limites” que, ao serem investigadas historicamente, integram a totalidade de políticas públicas necessárias para a superação das situações de opressão. Assim, a Educação não cumpre o papel redentor da salvação, mas participa do processo histórico das lutas para reverter as injustiças socioambientais que afetam a vida das crianças.

3.3 CRIANÇA E NATUREZA: SUBSTANTIVOS FEMININOS

A conceituação crítica sobre a infância está envolta na formação social hegemônica do capital, que invisibiliza as mulheres, as crianças e a natureza, que são as fontes da produção e da reprodução da vida. O movimento intelectual crítico diante do tema implica o desocultamento de tais aspectos, tornando-os categorias de investigação e reflexão. Assim, cumpre pontuar que o modo como os seres humanos produzem os meios de subsistência é como a sociedade exterioriza a sua humanidade, assim, socialmente e na troca metabólica com a natureza, os indivíduos constroem suas identidades, subjetividades e meios de vida. “Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24 e 25, grifos dos autores).

Segundo Engels (2012), “A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais” (p. 97), assim também, historicamente, se constitui o Estado: “uma instituição que [...] não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda” (p. 137). Segundo Macedo (2016) as mulheres são duplamente exploradas neste processo, através do trabalho doméstico não remunerado, o qual é indispensável para a reprodução capitalista, “O trabalho gratuito e obrigatório, feito pelas mulheres para suas famílias, é um trabalho para o capital. E a mulher tem, assim, o seu trabalho explorado no âmbito da reprodução, além de sua força de trabalho vendida no processo produtivo” (MACEDO, 2016, p. 44).

O papel da mulher e seu trabalho produtivo e reprodutivo são naturalizados e invisibilizados na sociedade capitalista, ou seja, o valor produzido por elas torna-se invisível para o mercado e não é contabilizado na produção de riqueza na sociedade. O trabalho de gerar crianças (futuros trabalhadores) e de manter um lar (condição indispensável para a vida e a saúde das pessoas) não é considerado produção de valor, são atividades relegadas às mulheres que são, na sociedade patriarcal e capitalista, depreciadas, diminuídas e até ridicularizadas.

A questão da reprodução e do trabalho doméstico (FEDERICI, 2019), o lugar das mulheres e das crianças na sociedade capitalista, assim como a luta dos povos tradicionais e dos movimentos sociais (Indígenas, Quilombolas, Movimento dos Sem Terra, etc.) pela própria existência, são categorias fundamentais que precisam ser consideradas nas elaborações de políticas públicas educacionais, pois a Educação em seu caráter eminentemente político, precisa problematizar as injustiças socioambientais em seus aspectos materiais, históricos e transformadores.

Discutir, considerando a historicidade, sobre a proteção das crianças e da natureza é considerar a História das disputas por terras e da luta de classes, porque as crianças estão nos contextos das lutas históricas, muito embora, tanto a historicidade, como a infância, quanto o trabalho feminino são facilmente invisibilizados, seja na sociabilidade, na produção de conhecimentos e políticas públicas ou no mundo do trabalho. Estas categorias são, culturalmente, desvalorizadas e subjugadas, o trabalho docente na Educação Infantil, desempenhado em sua maioria por mulheres, é exemplo disso. Portanto, o desvelamento desta perspectiva na presente pesquisa é imprescindível para tratar do lugar e do papel das crianças, das mulheres e da natureza no contexto do sistema capitalista.

Contudo, diante do que foi visto, a concepção de criança como sujeito de direitos não pode desconsiderar as categorias críticas, como classe, raça, gênero e o trabalho das mulheres e da natureza, pois a exploração destes trabalhos é um impedimento para a garantia dos direitos das crianças. “as mulheres desempenham um papel especial como principais sujeitos da reprodução de sua comunidade” (FEDERICI, 2019, p. 14), os povos tradicionais ou as “etnias sustentáveis” têm um papel preponderante na preservação da biodiversidade e da diversidade cultural, que são fundamentais para o equilíbrio ecológico do planeta, pois estes povos detêm “os modos de convivência historicamente viáveis” (LOUREIRO, 2019, p. 86) no tocante à relação humana com a natureza.

[...] a luta pela soberania territorial e pela diversidade cultural dos povos tradicionais e seu reconhecimento pelo Estado e a sociedade em geral não é só uma questão de dívida histórica a ser superada, ou de exaltação a práticas que despertam curiosidade, simpatia ou gosto, mas de garantia de direitos

sociais e de existência de modos de vida distintos dos interesses do capital e de seu padrão civilizatório – modos com os quais aprendemos e nos nutrimos para lutas (LOUREIRO, 2019, p. 82).

Diante dos desafios socioambientais do tempo presente e da necessidade da radicalização da defesa da vida, a presente pesquisa ressalta o aspecto discursivo da construção do conhecimento, portanto, realiza o esforço de construir um conhecimento crítico, criticando a si mesmo e apontando, inclusive, as faltas e limitações do conhecimento que constrói. Assim, é possível deixar claro os próximos passos necessários para aprimorar os fundamentos necessários do conhecimento dialético e transformador sobre a temática *Criança e Natureza* no contexto brasileiro. O Brasil tem inúmeros exemplos de lutas dos movimentos sociais da classe trabalhadora, da luta feminista, dos povos originários, indígenas, quilombolas, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, no qual há, inclusive uma articulação entre as crianças, o “Sem Terrinha”, é um dos exemplos expoentes que são peças fundamentais para a construção do conhecimento em torno da temática “criança e natureza” no Brasil.

Desde pequenas, as crianças Sem Terrinha aprendem que para vivenciar seus direitos é preciso lutar. De Norte a Sul ouvimos relatos de crianças que sofrem preconceitos por serem acampadas, seja pelo cheiro de fumaça nas roupas ou pelo barro nos sapatos, enfim, por marcas da luta pela terra. É preciso lutar por terra, por moradia, por escola, por saúde, por comida sem veneno, pelos direitos que deveriam ser básicos a todos os cidadãos (ADRIANO, 2019).

Federici (2017), a partir da perspectiva feminista, desenvolve a crítica da crítica, acerca da invisibilização das mulheres, das crianças e do trabalho feminino na produção da riqueza e da força de trabalho, das quais dependem o capital. A autora afirma que mesmo autores críticos e rigorosos como Marx e Engels naturalizaram o trabalho das mulheres de produção e reprodução da vida, no entanto, como afirmam os autores, este trabalho feminino explorado e invisibilizado está na base da divisão do trabalho que é social e historicamente construída.

Com a divisão do trabalho, [...] e qual por sua vez se assenta na divisão natural do trabalho na família e na superação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a repartição [...] desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e dos seus produtos e, portanto, a propriedade, a qual tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, na qual a mulher e os filhos são os escravos do homem (MARX; ENGELS, 2009, p. 46 e 47).

Estas observações críticas são fundamentais aqui, não exatamente para serem discutidas no contexto da obra de Marx, mas para enfatizar aspectos que não podem faltar na produção de conhecimento sobre a temática *Criança e Natureza* e sobre Educação Ambiental na Educação Infantil. Tais aspectos precisam ser ressaltados, porque são historicamente invisibilizados. De acordo com Federici (2017), Marx e o movimento socialista europeu em seu conjunto

naturalizava o trabalho doméstico e “idealizava o trabalho industrial como a forma normativa de produção social e como potencial nivelador das desigualdades sociais” (p. 86). Segundo a autora:

Marx considerava que, com o decorrer do tempo, as distinções em torno de gênero e idade se dissipariam. Ele não conseguiu apreciar a importância estratégica, tanto para o desenvolvimento do capitalismo como para a luta contra ele, da esfera de atividades e relações pelos quais nossas vidas e a força de trabalho são reproduzidas, começando pela sexualidade, a procriação e, primeiro e principalmente, o trabalho doméstico não remunerado das mulheres (FEDERICI, 2017, p. 86).

Federici (2017), no entanto, ressalta a importância das obras de Marx e Engels, pois enquanto o capitalismo for o modo de produção dominante as perspectivas feministas anticapitalistas precisarão se valer da obra de Marx. Contudo, a autora afirma que é preciso ir além: como fizeram ao abordarem o trabalho doméstico não remunerado na década de 70, leram politicamente a análise de Marx relacionando com suas vidas de exaustão do trabalho doméstico e elaborando os fundamentos do “Movimento a favor do Salário para o Trabalho Doméstico”, do qual a autora fez parte. Ela afirma que Marx realizou um estudo completo e profundo da exploração do trabalho das mulheres e das crianças nas fábricas, mas o resultado do seu trabalho quanto à questão de gênero é mais descritivo do que analítico. Assim, ela aponta que questões de gênero e raça não são meramente culturais, não estão dissociadas da questão das classes sociais e, portanto, não podem ser naturalizadas. Afirma que Marx

Não nos informa, por exemplo, como o emprego de mulheres e crianças nas fábricas afetou as lutas dos trabalhadores, quais debates motivaram suas organizações ou como isso afetou as relações entre mulheres e homens. Por outro lado, temos vários comentários moralistas, tais como que o trabalho fabril degradava o “caráter moral” das mulheres ao promover condutas “promíscuas” e as fazia descuidar de seus deveres maternos. Quase nunca as mulheres são retratadas como atoras capazes de lutar por si mesmas. Geralmente, aparecem como vítimas, embora seus contemporâneos notassem sua independência, seu comportamento estrondoso e sua capacidade de defender seus interesses contra as tentativas por parte dos donos das fábricas de reformar seus costumes (FEDERICI, 2017, p. 89).

Diante destas questões a autora reafirma que o assunto tem um lugar marginal numa obra tão vasta como *O Capital* e que categorias fundamentais como família, sexualidade e trabalho das mulheres, são passageiras. A autora reconhece a análise do capital e da luta de classes deixada por Marx, mas afirma que “apesar de sua condenação das relações patriarcais”, construiu um conhecimento “a partir de uma perspectiva masculina – a do ‘homem que trabalha’, o assalariado industrial em cujo nome a Internacional se formou, considerado o portador da aspiração universal à libertação humana (FEDERICI, 2017, p. 86). Neste aspecto, Federici (2017) afirma que Marx sugere que o capitalismo, mesmo com suas mazelas, pode ser a base para uma forma superior de sociedade, além disso, tomou a divisão sexual do trabalho

como algo natural, “como os economistas políticos clássicos, Marx não considerava as tarefas domésticas como um tipo de trabalho historicamente determinado, com uma história social específica” (FEDERICI, 2017, p. 99). A autora explica que

[...] como mulheres, não precisaríamos nos unir aos homens da fábrica para fazer parte da classe trabalhadora e realizar uma luta anticapitalista. Poderíamos lutar autonomamente, começando com o nosso próprio trabalho em casa, [...] primeiro contra os homens das nossas famílias, uma vez que, através dos salários dos homens, do casamento e da ideologia do amor, o capitalismo permitiu que os homens dirigissem nosso trabalho não remunerado e disciplinassem nosso tempo e espaço (FEDERICI, 2017, p. 104).

Neste sentido, diante do capitalismo dependente vivido no Brasil, as crianças, mulheres, os povos originários, os camponeses, os quilombolas e toda comunidade que vive dos recursos da natureza de forma comunal, sofrem diversas camadas de opressão e alienação dos seus direitos. Assim, historicamente se construiu uma imagem do trabalho doméstico, dos trabalhos de cuidado e da própria natureza como uma fonte inesgotável, como “uma força natural e uma vocação feminina, um dos produtos dessa grande “despensa” que a terra é para nós” (FEDERICI, 2017, p. 99).

Neste sentido, Rodriguez (2013) afirma que “o papel do clima, dos ventos, da chuva, e até da fotossíntese realizada pelas plantas, ainda que imprescindíveis à manutenção da vida, são trabalhos invisíveis e gratuitos” (p. 45), assim como os trabalhos de cuidado da vida humana, realizados geralmente pelas mulheres no âmbito doméstico: “preparação dos alimentos, de socialização das crianças e de atenção aos doentes e idosos” (RODRIGUEZ, 2013, p. 45). Segundo a autora, estes trabalhos não são considerados como parte da produção de riquezas nas contas econômicas nacionais. “O esforço que historicamente tem sido realizado pelas mulheres e o trabalho silencioso que acontece na Natureza não contam economicamente, já que eles não passam pelo mercado, único espaço que confere valor no sistema capitalista” (p. 45). Segundo a autora, os ocultamentos da natureza e do trabalho de cuidado da vida humana “compõe no capitalismo o elemento básico da construção das relações de gênero e das relações com a Natureza” (RODRIGUEZ, 2013, p. 45).

Federici (2017) afirma que o capitalismo transformou o corpo feminino “em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho, tratado como uma máquina natural de criação, funcionando de acordo com ritmos que estavam fora do controle das mulheres” (FEDERICI, 2004, p. 163). Segundo a autora, Marx não tratou desse aspecto da acumulação primitiva em suas análises. “Marx nunca reconheceu que a procriação poderia se tornar um terreno de exploração e, pela mesma razão, um terreno de resistência” (FEDERICI, 2004, p. 164), assim, naturalizou o fato de que

[...] o desenvolvimento capitalista foi acompanhado por um crescimento na população, cujas causas discutiu ocasionalmente. No entanto, como Adam Smith, ele viu esse aumento como um “efeito natural” do desenvolvimento econômico. No Tomo I de *O Capital*, contrastou reiteradamente a determinação de um “excedente de população” com o “crescimento natural” da população. Por que a procriação deveria ser um “fato da natureza” e não uma atividade historicamente determinada, carregada de interesses e relações de poder diversas é uma pergunta que Marx não formulou. Tampouco imaginou que os homens e as mulheres poderiam ter interesses distintos no que diz respeito a fazer filhos, uma atividade que ele tratou como um processo indiferenciado, neutro do ponto de vista de gênero (FEDERICI, 2004, p. 165).

A autora afirma que Marx opera uma contradição quando, em *O Capital*, afirma que o capitalismo pode desenvolver as “forças sociais produtivas a criar condições materiais de produção que são a única base real para uma forma superior de sociedade cujo princípio fundamental é o pleno e livre desenvolvimento de todos os indivíduos” (MARX, 1990, p. 739 *apud* FEDERICI, 2017, p. 90). Federici (2017) afirma não ser possível a industrialização e o desenvolvimento capitalista como “condições para a libertação humana” (p. 92), pois historicamente tais forças nunca foram emancipadoras, “após dois séculos de industrialização, podemos ver que, enquanto o fim do capitalismo não está à vista, a igualdade no âmbito do trabalho tem sido um produto das lutas das mulheres e não um presente de máquinas” (FEDERICI, 2017, p. 94), portanto, o que de fato libertou e emancipou foi a História de luta das mulheres, um aspecto que revela uma categoria essencial para o estudo das infâncias, portanto, cumpre pontuar:

[...] a educação das crianças pequenininhas é, em última instância, um trabalho para o capital realizado pelas mulheres, que inclui também a perpetuação da classe trabalhadora por seus descendentes, pois é parte da reprodução social que forma o tempo de trabalho socialmente necessário. [...] o trabalho doméstico realizado para a família é necessário para que outros (marido, companheiro ou companheira, filhos/as) produzam mercadoria com seu trabalho. Trabalho cuja concretização necessita, assim, do trabalho alienado de outro (MACEDO, 2016, p. 44).

Federici (2017) desvela ainda outros ocultamentos e afirma que “em nenhuma parte de *O Capital*, Marx reconhece que a reprodução da força de trabalho envolve o trabalho não remunerado das mulheres - preparar comida, lavar a roupa, criar os filhos, fazer amor” (p. 96), o assalariado é retratado como se suas necessidades vitais fossem apenas “os alimentos, abrigos, roupas, mas omitindo estranhamente o sexo, seja obtido dentro da configuração familiar ou comprado, o que sugere que a vida do trabalhador é imaculada e somente a mulher é moralmente manchada pelo trabalho industrial”, ressalta ainda que “a prostituta é negada como trabalhadora e é relegada a um exemplo da degradação da mulher”, pertencendo “aos últimos restos da superpopulação”, o “lumpenproletariado” (MARX, 1990, p. 797 *apud* FEDERICI, 2017, p. 96).

Portanto, fica claro o caráter social e histórico do trabalho doméstico e sua importância na luta de classes. A autora afirma que a classe capitalista, ameaçada pela guerra entre as classes, iniciou uma nova estratégia: “aumentando o investimento na reprodução da força de trabalho e o salário dos trabalhadores homens, enviando as mulheres de volta para casa para fazer tarefas domésticas e, nesse processo, mudando o curso da luta de classes” (FEDERICI, 2017, p. 101). Contudo, não se tratava de uma lei protetora, “Reduzir as horas de trabalho das mulheres foi o caminho para uma nova estratégia de classe, que recolocava as mulheres proletárias no lar para produzir não mercadorias físicas, mas trabalhadores” (p. 102). Tal estratégia foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, pois permitiu definir a formação do tipo de trabalhador ideal, obediente, submisso e pronto para a exploração do trabalho.

Esse foi o tipo de trabalhador que permitiu que o capitalismo britânico e norte-americano na virada do século passasse da indústria leve para a indústria pesada, da indústria têxtil para a indústria siderúrgica, da exploração com base na extensão da jornada de trabalho a uma baseada na intensificação da exploração. Isso implica que a criação da família trabalhadora e da dona de casa proletária em tempo integral foram uma parte essencial e uma condição da transição de um excedente absoluto para um excedente relativo. Nesse processo, as tarefas domésticas passaram por um processo de “subsunção real”, tornando-se pela primeira vez objeto de uma iniciativa estatal específica que as ligou mais fortemente à necessidade do mercado de trabalho e à disciplina do trabalho capitalista (FEDERICI, 2017, p. 102).

Como alerta Correa (2019) uma das disputas do campo da Educação Infantil é a tensão entre a universalização da Educação pública e gratuita e o interesse dos mercados que, através do discurso do empreendedorismo social, oferecem alternativas de baixo custo, abrindo nichos de mercado e adaptando a organização social das classes populares de acordo com os projetos de sociedade da classe dominante. Como foi visto, uma das características dos discursos alienadores sobre a Educação Infantil é a invisibilização e a desvalorização do trabalho docente, ao exaltar os métodos de aprendizagem, em detrimento da transmissão de conhecimentos social e historicamente construídos, o discurso da classe dominante aliena o papel do professor de seus aspectos políticos e sociais, reduzindo ao caráter meramente técnico, à categoria de prático-reflexivo, o que invisibiliza sua função de transmitir, teorizar, construir conhecimento, questionar a realidade e transformar a sociedade (ARCE, 2001).

Tal invisibilização, ou redefinição alienadora do papel político e social do trabalho docente, é a mesma que constrói hierarquias para que seja possível criar lugares de inferioridade social para que os trabalhos de cuidado, produção e reprodução da vida não sejam vistos como produtores de valor e riqueza, como base das atividades produtivas. No entanto, o trabalho docente na Educação Infantil exige preparo físico, emocional, intelectual e técnico, para

organizar os tempos, espaços e atividades da prática pedagógica dentro de projetos educativos que garantam o cuidado e a Educação dentro do contexto dos direitos das crianças na sociedade brasileira.

Os processos que hierarquizam e diferenciam as atribuições dos sexos em relação aos cuidados e à educação dos bebês merecem questionamento, assim como o tempo socialmente necessário para a educação e cuidados com os bebês, o papel das creches nesta relação e a hierarquização que prioriza apenas o adulto (homem, branco, hétero, cristão e pertencente às camadas médias). A infância como uma categoria na estrutura social precisa ser ouvida. Há muita complexidade e contradições nas diferentes formas de subordinação por classe, gênero, raça e idade que necessitam de investigação (MACEDO, 2016, p. 43).

As equipes profissionais da Educação Infantil, que são mulheres em sua maioria, precisam se desdobrar para lidar com crianças de diferentes realidades em espaços educacionais que nem sempre oferecem um ambiente saudável e emancipador. Estas e estes, que deveriam ser braços do Estado de cuidado, educação e acompanhamento das crianças, são invisibilizadas, desvalorizadas e oprimidas nos discursos da classe dominante, comprometendo a qualidade da Educação.

Portanto, o papel social da professora ou professor da Educação Infantil é um ponto crítico que deve ser observado e problematizado na construção do campo da Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir de perspectivas críticas e feministas. Este é um ponto de tensão discursiva, uma “situação-limite” (FREIRE, 2014): entre a visibilidade crítica do papel social, político e histórico da Educação e do trabalho docente e a redução do campo à mera prestação de serviços, nicho de mercado e instrumento de dominação do capital.

3.4 DESVELAMENTOS

As estratégias discursivas são aspectos ideológicos que integram as singularidades e universalidades, ou seja, a dimensão cotidiana e subjetiva às objetividades das contradições de classes sociais e suas relações com interesses políticos e econômicos nacionais e internacionais. É possível verificar contradições e silenciamentos nos discursos acerca da relação da criança com a natureza, enquanto estratégias, que são explicadas por meio da identificação das visões de mundo e dos interesses da classe da qual os discursos foram produzidos. No campo da Educação Ambiental, em geral, estes silenciamentos são verificados nas perspectivas discursivas comportamentalistas, pragmáticas e individualistas, ou mesmo naquelas preservacionistas e conservacionistas, que abordam a importância da temática, mas deixam de

problematizar as causas materiais e políticas da degradação socioambiental de proporções globais que enfrentamos nestas primeiras décadas do século XXI.

Portanto, se há preocupação com o meio ambiente, com as crianças de hoje e do futuro, o tempo vindouro precisa ser projetado com estratégias objetivas de interrupção do ciclo escravizador do Capital, ou seja, não basta apenas introduzirmos práticas que possibilitem o contato com a natureza, a sensibilização, a conscientização, ou a mitigação dos impactos ambientais das atividades econômicas, é preciso que tais atividades sejam articuladas com o todo das ações políticas que contrapõem e enfrentam o Capital.

Assim, diante do avanço da mercantilização da vida causada pela hegemonia capitalista neoliberal, cumpre afirmar que os recursos naturais essenciais à vida não podem ser mercadorias ou propriedades privadas, pois são constituidoras do direito à vida. Portanto, neste contexto, as condições materiais, bem como a historicidade e a luta de classes, são critérios para a construção de conhecimentos em Educação em qualquer lugar, mas especialmente num país como o Brasil, onde a disparidade social é extrema. Assim, para elaborar uma visão da complexidade das relações sociais e suas disputas em torno da temática, o último registro de categorias e determinações (Figura 11) buscou reproduzir a totalidade do campo discursivo:

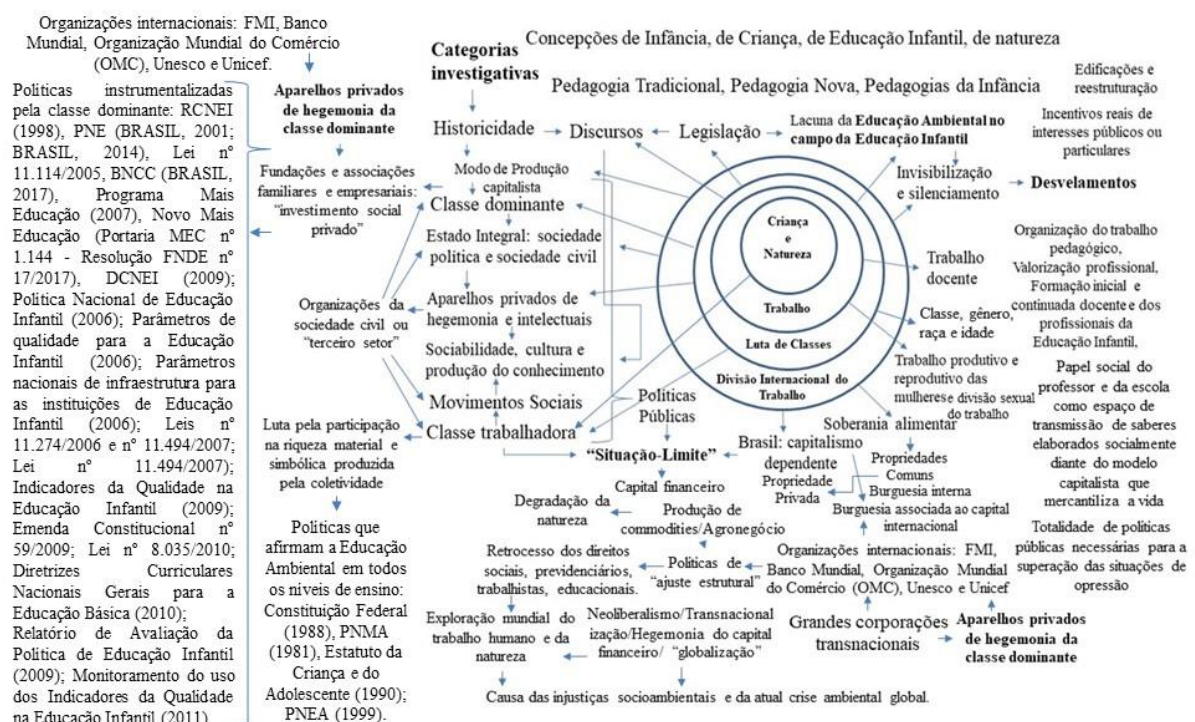


Figura 11 – Registro final de categorias e determinações

Três das categorias fundamentais invisibilizadas em torno da temática são: o papel produtivo e reprodutivo das mulheres; o papel social e político da escola e do trabalho docente,

de transmissão e construção do conhecimento e de contestação do sistema econômico que desumaniza a vida e a contradição entre capital e natureza (MAIA, 2014; ARCE, 2001; MOMM, 2011), entendendo o conceito de natureza aliado aos bens comuns, ao trabalho enquanto metabolismo humano com o mundo natural, ao direito à vida, não apenas na perspectiva individual, mas, sobretudo, coletiva.

Quando se fala sobre os direitos das crianças e sobre o contato com a natureza como premissa para o desenvolvimento saudável e integral, se fala também das condições materiais para que tais direitos sejam garantidos, da situação de trabalho e subsistência das famílias das crianças, da economia e da política do país, da construção cultural e social da coletividade, ou seja, de todo o projeto de sociedade. O modo de produção capitalista, especialmente o atual momento, e os últimos cinquenta anos, em que os interesses do agronegócio se potencializam com a financeirização e mercantilização da vida, impõe-se desafios às classes trabalhadoras e à preservação da natureza, porque o capitalismo organiza a sociedade e a produção de acordo com o ritmo predatório do ciclo de produção material exigido pelo capital, que submete as riquezas naturais e humanas à lógica da mercadoria e da descartabilidade.

[...] vivemos em tempos de hegemonia neoliberal. Essa hegemonia só vem sendo possível, porque as estratégias políticas de dominação foram aperfeiçoadas e se concentraram na formação de uma nova subjetividade coletiva que atravessa muitas práticas sociais. O grande mérito dessa intervenção empresarial foi penetrar capilarmente em todo o tecido da sociedade para redefinir a sociabilidade e difundir a imagem do sistema capitalista como um simples conjunto de relações, um espaço onde, supostamente não haveria mais antagonismos entre classes sociais e defesas de projetos de sociedade (MARTINS, 2007, p. 269).

A função social da escola pública é garantidora dos direitos das crianças e, portanto, a valorização do trabalho docente é condição necessária para que a Educação exerça seu papel de formação humana e para que haja qualidade no fazer educativo. Assim, reconhecer o papel histórico da concepção da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura como conquistas, implica o reconhecimento do papel do saber adulto, social e historicamente construído, que não é apenas diretivo e autodeterminante (SIQUEIRA, 2011), mas também sensível, intuitivo, lúdico e crítico. A construção da autonomia da criança é um processo que se dá na relação com os outros, na heteronomia, no diálogo com o mundo. Portanto, antagonizar ensino e aprendizagem é fragmentar o movimento dialético e dialógico dos processos educativos. Assim, é preciso ressaltar que o ensino é direito das crianças, a Educação, enquanto desenvolvimento de funções psíquicas superiores e construção social e histórica do conhecimento, é dever da escola, do professor, da família, da sociedade e do Estado (MOMM, 2011). Portanto, a Educação deve apresentar às crianças, aos modos delas, através das múltiplas

linguagens da infância, os saberes histórica e socialmente elaborados pelos diferentes povos, através de diferentes meios de informação e de práticas culturais (LUCCA; BONOTTO, 2020). Além da construção e da transmissão do conhecimento, da teorização, é papel da escola questionar e transformar a sociedade (ARCE, 2001). Por isso, a figura do professor, da professora e as necessárias melhorias de condições de trabalho não podem ser apagadas dos discursos sobre a criança, a Educação, bem como, das políticas públicas.

A relação adulto-criança é interdependente, as crianças não sobrevivem sozinhas, não se desenvolvem individualmente se não tiverem como base estrutura material, relações sociais e afetivas saudáveis e de qualidade. Da mesma forma, os adultos podem aprender, se transformar, se humanizar e se desenvolver na relação com as crianças, desde que tenham a base das condições materiais necessárias ao trabalho e à vida. Assim, estas relações não são unicamente biológicas e naturais, são construções sociais que se dão no processo histórico, que se mostram também na construção das Leis e do conhecimento.

A criança depende de cuidado, educação, saúde, afeto, esta heteronomia percorre a família, a escola, a sociedade e o Estado, no entanto, a partir de uma estrutura social de luta de classes e do modo de produção capitalista, o respeito à vida e o pressuposto legal que entende a criança como sujeito de direitos, sem a devida crítica ao modo de produção, se tornam elementos discursivos descolados da realidade que enfatizam a criança como protagonista e invisibilizam esta heteronomia que é parte fundamental para a garantia dos direitos das crianças.

Os conflitos discursivos em torno da relação entre autonomia e heteronomia da criança nos processos educativos, se dão entre a ênfase de um lado e a invisibilização do outro, e também entre a historicização e a naturalização das relações sociais. Estas relações ao serem despolitizadas e naturalizadas, aumenta a assimetria de poder entre as classes sociais, as injustiças socioambientais se intensificam e tornam a relação com a criança um elemento de poder na mão da classe dominante.

Como foi visto, através do cruzamento dos dados discursivos, simbólicos, históricos e econômicos, desde a década de noventa, as políticas educacionais brasileiras têm sido moldadas pela hegemonia de poder e ideologia da classe dominante, através do trabalho de aparelhos privados de hegemonia como: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), da qual o Instituto Alana e a Fundação Itaú Social fazem parte (LAMARE, 2016), dentre outros. Dessa forma, a instrumentalização do conceito de criança como sujeito de direitos, a partir dos elementos discursivos da Pedagogia das Infâncias, têm sido o fundamento das políticas de Educação Infantil (LAMARE, 2016).

Segundo Nascimento (2013) e Lamare (2016) são alguns exemplos de políticas públicas instrumentalizadas pelas concepções conceituais elaboradas pelos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, alinhadas com as orientações dos organismos internacionais: Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); Lei nº 11.114/2005, que autoriza a matrícula a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando o ensino obrigatório para 8 anos; Política Nacional de Educação Infantil (2006); Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2006); Leis nº 11.274/2006 e nº 11.494/2007, sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e a consequente entrada das crianças aos 6 anos na escolarização obrigatória; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Lei nº 8.035/2010); Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (2009); Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011) (LAMARE, 2016; NASCIMENTO, 2013).

No campo da contradição entre a atuação econômica do banco Itaú e o trabalho social através de seus aparelhos privados de hegemonia, dos quais o Instituto Alana faz parte, a partir da análise dos discursos foi possível compreender que estas instituições têm grande “capacidade de mobilização social, na transformação dos projetos da fração financeira em interesses aparentemente universais” (VIEIRA, 2019, p. 15), assim, produzem discursos que geram conformação social diante da luta de classes, o que legitima e favorece a atuação econômica do banco Itaú.

A influência da holding Itaú Unibanco na política educacional escolar da atualidade pode ser verificada pela capacidade de mobilização social e intervenção política, desde os municípios e suas Secretarias de Educação, até agências que regulam as políticas federais de educação. Seu raio de atuação, inicialmente circunscrito ao âmbito regional, adquiriu os contornos nacionais a partir das três últimas décadas. Sob o mote de desenvolver ações que contribuem para a redução das desigualdades e o desenvolvimento da qualidade da educação, a Fundação Itaú Social e o CENPEC participam do bloco no poder que define e redefine políticas públicas educacionais, dirigindo moral e intelectualmente outras organizações da sociedade, agregando à aparelhagem do Estado e conformando fração da classe subalterna ao projeto ético-político da fração burguesa que representa. Ciente da necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre e as classes dirigentes e a massa popular nacional, o Itaú Unibanco construiu um complexo de Aparelhos Privados de Hegemonia voltados para a educação da sociedade, dentro dos princípios do projeto político. Desde os anos 1980, esses Aparelhos se especializaram na disseminação de seu projeto na sociedade civil e na disputa por sua transformação em políticas culturais, sociais e educacionais (VIEIRA, 2019, p. 14 e 15).

Diante de tais percepções é possível confirmar a hipótese de que há uma tendência, forjadamente inovadora que favorece a precarização do trabalho em geral e o trabalho dos profissionais da Educação, assim, através da produção de discursos, esvazia o papel da escola de seus significados políticos e sociais, instrumentaliza o conhecimento, transforma o processo de formação humana em produção de mão de obra, subjuga o processo educativo aos interesses do mercado e, na base econômica, está ligada aos interesses do agronegócio e do mercado financeiro que causam impactos globais na natureza e na sociedade.

Depois de todo o exposto nesta pesquisa, é possível dizer que diante dos conflitos discursivos identificados em torno da temática *Criança e Natureza*, o Instituto Alana tem como fundamento as visões de mundo e os projetos de sociedade que favorecem e perpetuam os poderes das classes dominantes no Brasil, portanto, os discursos do PCNIA assumem uma aparência questionadora e inovadora, mas, se observada com atenção, nota-se que ocultam as causas dos problemas ambientais:

O afastamento da criança em relação à natureza e aos ambientes abertos é fruto de muitos fatores que, em nosso entendimento, estão relacionados entre si e são particulares de cada país e cultura.

No Brasil, apesar de nossa rica herança indígena e africana e da riqueza e diversidade natural de nossos territórios, nos últimos anos assistimos a uma crescente desconexão entre a criança e a natureza cujos impactos são profundos.

É importante entender a gênese as e as consequências de cada um desses fatores para que possamos, juntos, descobrir alternativas e oportunidades para mudar o rumo dessa história (INSTITUTO ALANAa).

Apesar de apontar a necessidade de compreender a “gênese” e as consequências da desconexão entre as crianças e a natureza, em momento algum, os discursos do PCNIA mencionam o problema do agronegócio e do consumo de agrotóxicos no Brasil, por exemplo, o discurso privilegia os aspectos pragmáticos e imediatos do contato da criança com a natureza, o que permite a invisibilização dos aspectos econômicos e políticos e dos níveis regionais e globais da problemática. Assim, é possível também confirmar a hipótese de que o Instituto Alana é um braço da classe dominante que, ao produzir conteúdos que podem vir a cobrir a lacuna no campo da Educação Ambiental na Educação Infantil, constrói uma força hegemônica na produção de conhecimento na área e, conseqüentemente, no âmbito das políticas públicas. No entanto, pelo que foi exposto, é preciso pontuar a necessidade de que estas políticas sejam construídas pela classe trabalhadora. É preciso, na verdade, descolonizar, ou libertar das amarras do capital, a legislação brasileira acerca da Educação Infantil elaboradas sob ideologia neoliberal, desde a década de 1990.

Segundo Harvey (2020) os impactos ambientais, nas empresas capitalistas, são tomados como “transferências de custos, ou o que os economistas chamam de ‘externalidades’ – definidas como custos reais com os quais o capital não tem de arcar (por exemplo, a poluição que é jogada sem nenhum custo no meio ambiente ou sobre os outros)” (p. 235). Segundo o autor, até mesmo os economistas reconhecem que isso é uma falha no mercado, porém, “O maior perigo é que poderes políticos e empresariais recalcitrantes posterguem a ação necessária, e que o ponto de virada irreversível seja ultrapassado antes de o problema ser identificado e resolvido” (HARVEY, 2016, p. 335).

Em 2017, *quando* Donald Trump, então presidente dos Estados Unidos, anunciou que o país deixaria toda sua participação no Acordo de Paris sobre mudanças climáticas firmado em 2015, o físico britânico Stephen Hawking declarou que estávamos em um ponto crítico no qual o aquecimento global estava se tornando irreversível (UOL, 2018). O século XXI está sendo marcado por problemas ambientais que se espalham local, regional e globalmente, “A escala temporal e geográfica do ecossistema do capital tem mudado em função do crescimento exponencial” (HARVEY, 2016, p. 335), o que traz consequências irreversíveis que afetam a saúde de todo o planeta. Assim, é possível dizer que o capitalismo, e toda a sua ideologia, é contra a vida.

Além disso, pode-se afirmar também que o modo de produção capitalista atual, com o avanço das políticas neoliberais, a mercantilização e a financeirização da vida, é responsável, inclusive, pela pandemia da Covid-19, em dezembro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) corroborou as pesquisas que associam o aparecimento do vírus à pecuária e ao agronegócio: “advertiu que o novo coronavírus não será a última pandemia e lembrou que os avanços sanitários serão insuficientes se não houver mudanças com relação ao aquecimento global e o bem-estar animal” (G1, 2020). Portanto, é preciso afirmar o agronegócio está por trás da pandemia da Covid-19 e este tema pouco tem sido tratado.

O modo capitalista degradador da natureza produz *commodities* para exportação, como grãos transgênicos e carnes, no entanto, a demanda da alimentação da maioria da população brasileira, na verdade, é suprida pela agricultura familiar que, como parte da classe trabalhadora, vem perdendo direitos sociais, trabalhistas, previdenciários e acesso à terra e aos bens comuns. Ribeiro (2020) torna visível que 70% da população mundial é alimentada por ação de camponeses e pequenos agricultores. A autora também ressalta que esses grupos são alternativas ao Agronegócio que

deveriam ser apoiadas e fortalecidas. É como um paradigma para pensar soluções desde a base, descentralizadas, coletivas, de solidariedade, para ver como cuidar de nós mesmos, diante de uma ameaça que pode nos infectar, mas também cuidar um do

outro, e continuar trabalhando na criação de culturas completamente questionadoras e contrárias ao sistema capitalista, porque é o que está deixando doente toda a humanidade, a natureza, aos ecossistemas e ao planeta (RIBEIRO, 2020).

As crianças não precisam apenas de tempo e espaço em contato com a natureza, elas precisam possuir a terra e a água, ter acesso aos bens e meios de produção, que devem ser assegurados como bens comuns. Da mesma forma, os direitos trabalhistas, previdenciários e sociais das crianças, dos seus familiares e de todos os trabalhadores e da comunidade da qual ela faz parte, é também um desvelamento diante da temática criança e natureza nos discursos contemporâneos produzidos hegemonicamente pela classe dominante. A criança e o ser humano não apenas precisam interagir com a natureza, mas ter soberania alimentar, o que implica uma luta anticapitalista pela posse coletiva dos comuns, dos recursos naturais e culturais que fazem parte da produção e da reprodução da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos científicos que fazem da Educação um fenômeno político conferem à ação educativa uma postura questionadora em relação à sociedade, que se relaciona com o todo e que compreende o cotidiano escolar no contexto das problemáticas socioambientais, dentro e fora da escola. Tal postura política decorre das relações sociais e dos aspectos históricos da Educação, portanto, não pode ser apagada na produção de discursos e políticas educacionais. Ao identificar invisibilizações e silenciamentos acerca da temática *Criança e Natureza*, foi possível construir um entendimento da disputa de classes no campo ideológico, na construção das políticas e do conhecimento sobre temáticas que dizem respeito à Educação Ambiental na Educação Infantil.

Os aprendizados construídos nesta tese indicaram um problema no campo da construção de conhecimentos e políticas públicas, que ameaça a Educação e o mundo do trabalho como um todo: a instrumentalização, pela classe dominante, dos discursos sobre Educação e a consequente invisibilização do trabalho das mães, dos pais, dos profissionais da educação, da formação dos professores e das especificidades do ofício de educar, da saúde, do corpo, da qualidade de vida dos profissionais, dos familiares e responsáveis da criança, ou seja, das relações sociais das quais depende o seu desenvolvimento integral.

O conceito de trabalho determina a qualidade de vida das crianças tanto na família quanto na escola, uma vez que afeta diretamente a estrutura social das pessoas que lhes cuidam e educam. A partir deste ponto se pode falar da relação das crianças com a natureza, exigindo, primeiramente, que elas tenham condições materiais de vida dignas, soberania alimentar, convivência familiar e social saudáveis. Portanto, a categoria trabalho é fundamental na construção de políticas e na compreensão do fenômeno educativo, porque determina o lugar dos sujeitos no modo de produção capitalista, na divisão e nas lutas entre as classes sociais, nas possibilidades de sociabilidade, até o lugar que ocupam os países na divisão internacional do trabalho.

Num país socialmente desigual como o Brasil, garantir o contato das crianças com a natureza, como um direito, envolve pensar toda a estrutura econômica e política necessária, para que isso seja garantido não apenas no pátio escolar, mas também quanto à segurança, soberania alimentar, aos programas de moradia, saneamento, saúde e também quanto aos trabalhos domésticos e de cuidados, aos trabalhos de seus familiares, dos profissionais da Educação e de todo o complexo necessário para garantir o direito à natureza e à vida, numa perspectiva crítica do entendimento destes conceitos.

O plano para construir uma proposta de Educação Ambiental na Educação Infantil no Brasil precisa considerar a historicidade das desigualdades socioambientais diante da contradição entre o capital e a vida, entre a propriedade privada e os comuns, ou seja, recursos e bens naturais e culturais necessários à vida e que, portanto, não podem ser convertidos em mercadorias. A urgência dos problemas extremos sociais e ambientais, característicos do século XXI, indica que a construção de políticas acerca das crianças e da natureza necessita ser anticapitalista.

De fato, a Educação Ambiental deve passar pela experiência e pelas atividades do cotidiano. No entanto, as pautas que tratam dos aspectos imediatos da ação educativa não são as únicas no que concerne à Educação Ambiental, por isso, não podem resumir as propostas e políticas neste campo. Os esforços e atividades criadas nas escolas no sentido de garantir a brincadeira, a liberdade e a natureza são fundamentais, não se quer aqui desconsiderar a importância dessas ações, mas não podemos colocar nelas a responsabilidade de integrar as crianças com a natureza e de fazer com que as cidades sejam mais verdes. Elas devem ser partes de um conjunto de políticas que questionam e trabalham para libertar as condições de opressão historicamente estabelecidas. Ou seja, as ações imediatas e cotidianas precisam de apoio, de investimentos e de significados discursivos políticos, sociais e transformadores.

As práticas do chão das escolas são importantes, válidas, necessárias, assim como aquelas que criam hortas e jardins, que se apropriam e transformam espaços na comunidade e na cidade. Justamente por serem importantes, merecem significados sociopolíticos transformadores e uma estrutura de políticas públicas que abarque outros direitos sociais e ambientais, bem como, as raízes históricas das desigualdades brasileiras. Tais aspectos precisam entrar nas discussões sobre Educação para que seja possível mudar o rumo do esvaziamento social e político dos conceitos educacionais e ambientais, da fragmentação do conhecimento e das lutas sociais, do aparelhamento e da instrumentalização das políticas públicas brasileiras pela classe dominante.

Desde 2007, ano em que comecei a trabalhar como arte-educadora, venho implementando hortas permaculturais nas escolas e projetos sociais por onde trabalhei, porque acredito que é importante que as crianças vejam o alimento brotar da terra, também porque acredito que as escolas devem ser unidades demonstrativas de sustentabilidade, da vida humana integrada à natureza, com captação da água da chuva, saneamento ecológico, espaços de plantio de alimentos livres de agrotóxico, jardins de ervas medicinais e aromáticas, atelier de artes, teatro, sala de música, de dança, centro de triagem de resíduos sólidos, composteiras, minhocários, quadra de esportes, etc. Assim devem ser as estruturas das escolas do século XXI,

porém, apenas isso seria insuficiente diante das urgências socioambientais de nossos tempos, as ações educativas devem também estar articuladas com políticas públicas integradas que levem em conta a historicidade das desigualdades socioambientais brasileiras.

Escolas assim fazem parte dos meus sonhos, porém, na prática tudo que consegui foi implementar hortas e jardins junto com as crianças dentro do espaço e do tempo das oficinas de arte e Educação Ambiental que eu ministrei, busco fazer disso uma luta constante e um caminho para construir uma Educação Libertadora, porém, em minha experiência percebi que, em geral, as pessoas da escola e da comunidade estão tomadas pelo trabalho e pela luta para sobreviver, falta apoio, materiais, ferramentas, equipe, tempo remunerado de dedicação, etc. Estas experiências me confirmaram o ditado de que “uma andorinha só não faz verão” e que uma escola por si só, de fato, só pode chegar até determinado ponto, no que diz respeito à transformação social. Dificilmente teremos escolas e espaços públicos integrados à natureza e justiça socioambiental a partir de ações pontuais. Por isso não se pode colocar um papel redentor nas iniciativas e ações individuais e locais.

Isso posto, cumpre afirmar que a presente tese concorda que é preciso garantir que as crianças tenham espaços para brincar livremente e cotidianamente em contato com a natureza, os espaços escolares podem e devem oferecer às crianças tempo e espaço para estas atividades de contato com os ambientes naturais, com as árvores, a terra, a luz do Sol, os pequenos animais, o céu, a chuva, o ato de plantar, colher, etc. Foi pela relevância, e a relação direta com a Educação Ambiental na Educação Infantil, que decidi pesquisar a temática, que se relaciona com meus sonhos e com a minha prática profissional.

A presente pesquisa mostrou que é preciso ampliar o olhar para enxergar a criança e a sua relação com a natureza não apenas no espaço da escola, mas garantir que processos educativos e políticas públicas em Educação, sejam um todo conectado de ações para garantir direitos fundamentais, não de caráter assistencialista, mas a partir de estudos, pesquisas e intervenções sociais, culturais e estruturais, que considerem os processos históricos das desigualdades socioambientais e os interesses da classe trabalhadora, haja vista a hegemonia da classe dominante nestes campos. O estudo da infância não se resume ao tempo de vida, é preciso situar as condições materiais em que vivem as crianças dentro do processo histórico e do modo de produção capitalista e, portanto, sua condição de classe social.

De fato, o contato com a natureza cria vínculos afetivos que favorecem a preservação, porém, o vínculo, por si só, não garante que teremos um mundo melhor. Este discurso desenvolvido pela classe dominante, da qual faz parte o PCNIA, ao enfatizar o vínculo afetivo, faz pensar que o que provoca os danos ambientais é a falta de amor dos indivíduos à natureza,

assim o discurso apaga os efeitos do capitalismo, da propriedade privada, da acumulação do capital, da mineração, do agronegócio, que causam desmatamento e envenenamento da terra, poluição do ar e dos oceanos e o quanto os mercados financeiros lucram com esses tipos de destruição da natureza. Assim, os discursos da classe dominante também apagam a História de luta dos povos originários, dos quilombolas, das comunidades tradicionais e dos movimentos sociais que sempre lutaram contra a exploração capitalista e que praticam modos sustentáveis e comunais de produção da vida.

É certo que devemos cultivar os sentimentos de amor à natureza e à vida com as crianças, este vínculo aumenta a chance de que os sujeitos façam algo em prol da vida, contudo, vivemos um momento tão crítico da degradação da biodiversidade e da humanidade, que precisamos possibilitar para as crianças não apenas o vínculo afetivo com a natureza e o pensamento crítico, mas devemos lutar agora para garantir direitos sociais e ambientais para que ainda exista vida, para que as crianças possam ter futuro, para que a água, a terra e os meios de produção, neste mundo, sejam meios de vida e não mercadorias.

Os saberes cotidianos e os interesses e necessidades das crianças são elementos fundamentais na Educação Infantil, que são ressaltados nos discursos elaborados pelo PCNIA e o conjunto da classe dominante que vem construindo hegemonia no campo educacional. Contudo, é preciso dizer que estes aspectos são inseparáveis de seus contextos, ou seja, a escola, os professores, os educandos e a Educação constituem as relações sociais necessárias aos processos educativos e de desenvolvimento das crianças, portanto, não cabe antagonizar o pátio e a sala, o educador e o educando, como foi identificado nos discursos do PCNIA. É preciso compreender o fenômeno educativo em sua dinâmica social, das perspectivas imediatas e subjetivas até aquelas que problematizam as injustiças socioambientais.

A Pedagogia das Infâncias produziu e produz estudos relevantes, mas, por afirmar a concepção da criança como sujeito de direitos e criticar a modernidade e a primazia da razão instrumental na Educação, servindo como instrumento e fundamento discursivo da classe dominante para elaborar uma aparência progressista aos seus discursos, mas, como foi visto, as propostas da classe dominante para a Educação Pública são projetos de baixo custo que reduzem a prática educativa à articulação de saberes cotidianos, vivências espontâneas, aumento do tempo, da diversificação de atividades e do território de ação da escola, com base na aquisição de habilidades e competências afinadas com as exigências do mercado. Assim, através destas produções discursivas, a classe dominante retira da Educação as possibilidades críticas, emancipadoras e libertadoras. Assim, cumpre pontuar que a assunção das crianças como sujeitos da história e de direitos, como produtoras de cultura e conhecimentos, são conquistas

históricas que não podem apagar o papel do trabalho docente, como foi verificado nos discursos elaborados pela classe dominante.

A valorização dos profissionais da Educação é um dos pressupostos para a Educação de qualidade, portanto, diante da estratégia discursiva que privilegia a aprendizagem e os saberes cotidianos em detrimento da transmissão do conhecimento social e historicamente construído, é preciso lembrar que o ensino é direito das crianças. Tal apagamento foi identificado como característica discursiva estratégica da classe dominante para invisibilizar categorias materiais e fundamentais inerentes à temática e elaborar uma proposta alienadora e de baixo custo para a classe trabalhadora. Em contraponto, é preciso afirmar que a Educação não pode ser tratada de forma fragmentada, é um fenômeno que precisa ser visto no todo. A construção do conceito de “Educação Integral”, por exemplo, não pode excluir as classes sociais das crianças, o que implica a luta de classes e sua historicidade.

Uma das características verificadas nos discursos da classe dominante é a invisibilização da luta de classes por meio da naturalização de conceitos como “vulnerabilidade social” e “situação socioeconômica”, que dão uma aparência sociológica aos discursos, mas não aprofundam tais questões, são apresentados sem o caráter histórico, econômico e político de uma sociedade notadamente injusta nos aspectos socioambientais, como a brasileira. O discurso educativo ou ambiental que invisibiliza as contradições do estágio desenvolvido do capitalismo dependente em que se encontra o Brasil, não apenas carece de profundidade e visão crítica, mas também favorece o contexto econômico desumanizador e destruidor da vida.

No campo discursivo, o esvaziamento social e político dos conceitos acerca da Educação: apagamentos históricos, ocultamentos das lutas, silenciamentos, invisibilizações, despolitizações, é a alienação de uma problematização que precisa ser feita agora, urgentemente: é preciso levantar a contradição entre o Capital e a Vida e o quanto isso impacta a natureza, a vida das mulheres, das crianças e de países inteiros.

Os direitos e as garantias legais são conquistas históricas, mas não são o bastante para compreender as crianças e a infância no contexto da luta de classes, na segunda década século XXI, quando o projeto neoliberal no Brasil e a ideologia da globalização, em estágio avançado, reorganizou a condição brasileira de capitalismo dependente, diante da divisão internacional do trabalho. Portanto, ao identificar as limitações dos discursos hegemônicos, elaborados pela classe dominante, é preciso que o desenvolvimento histórico das concepções de criança, infância e natureza, além de afirmar e reafirmar direitos e garantias, construa formas de dar visibilidade à luta de classes e aos seus efeitos nas políticas públicas em Educação e nos demais campos que dizem respeito às crianças e à natureza.

No PCNIA o problema é exposto de forma ampla, é destacado um recorte que justifica as ações e produções do programa: o isolamento das crianças em ambientes fechados causa danos à saúde, portanto, aumentar o espaço e tempo de contato com a natureza garante o desenvolvimento saudável, físico, cognitivo, emocional e espiritual. O discurso elabora e difunde pautas de fácil aceitação que não dialogam com as causas das questões sociais, econômicas e políticas que distanciam as crianças da natureza, apontando vantagens e benefícios que dependem de outras garantias de direitos, que não são tratadas nos discursos e, portanto, são invisibilizadas: acesso à terra, à água potável, moradia, saneamento, soberania alimentar, conhecimento, ensino, trabalho dos profissionais da Educação e de seus familiares.

Em geral, os discursos do PCNIA privilegiam tratar do tempo e espaço escolares e das habilidades da vida cotidiana, resumindo a formação humana para a vida em sociedade à diversificação do currículo escolar em diálogo com a cidade. Um padrão discursivo, visto também na concepção de “Educação Integral” da Fundação Itaú, do TPE, do CENPEC, do Centro de Referências em Educação Integral, da Associação Cidade Escola Aprendiz, do GIFE, dentre outros aparelhos privados de hegemonia da classe dominante que, em seus discursos e produções de conteúdos, invisibilizam a luta de classes e as causas dos conflitos socioambientais, assim, criam ideologias que, no campo dos discursos e da construção de conhecimentos, impossibilitam a libertação social, pois encobrem as raízes dos problemas.

Apesar de um discurso de fácil aceitação, porque não é falso afirmar que o contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento saudável, expressam esta ideia de forma utilitarista e ideológica, pois o contato com a natureza por si só não é suficiente para que a aprendizagem, o desenvolvimento e o senso de pertencimento sejam conquistados pelas crianças, para isso é preciso que haja boas condições sociais de moradia, saúde e trabalho, não apenas nas escolas, mas em toda sociedade, pois, para que as crianças tenham um bom contato com a natureza, elas e suas famílias, precisam ter assegurado o direito à vida. Não adianta que as crianças possam ir para os parques da cidade, sem que tenham em seu cotidiano cuidados, alimentação e Educação de qualidade.

A classe dominante constrói uma ideia de uma sociedade sem conflitos de classe e colocam o foco na responsabilização dos indivíduos e do Estado, como se a sociedade política estivesse alheia às influências dos capitais privados. Assim, através de uma atitude discursiva de cobranças do poder público, o discurso da classe dominante constrói uma postura aparentemente crítica e atuante, pois, o Estado é sim responsável pela garantia de direitos das crianças, mas, dentro do poder público, assim como também na esfera privada, há luta de

classes, na qual a classe dominante brasileira, como foi visto, vem construindo hegemonia no campo da Educação. O PCNIA é parte disso.

Apesar de tratar de assuntos como a sociabilidade, a ocupação do espaço público e pautar a necessidade do contato das crianças com a natureza, o discurso produzido pelo PCNIA utiliza concepções de criança e natureza de forma restrita aos pátios das escolas e aos espaços públicos que a escola pode ocupar, quando, na verdade, o diálogo entre esses dois conceitos levanta questões sociais, políticas e ambientais que os discursos apenas mencionam quando citam termos como “comunidades vulneráveis” ou “condições socioeconômicas”, mas não dedicam um olhar crítico e transformador. O que caracteriza um apagamento das contradições socioambientais e das políticas públicas necessárias à justiça socioambiental, dando lugar às sugestões de propostas individualistas, voluntárias e de baixo custo.

Os discursos produzidos pela classe dominante, detentora do capital, tomam a Educação como nicho de mercado e a utilizam para garantir a dominação das relações entre gerações e classes sociais, utilizando termos como “filantropia”, “voluntariado”, “investimento social privado”, para criar uma aparência aceitável aos discursos instrumentalizadores sobre Educação, gerar consensos sociais, conduzindo os conteúdos e práticas educativas para os interesses do mercado, ou seja, para moldar o “novo trabalhador” e produzir mão-de-obra obediente, perpetuando a luta de classes, que reproduz as desigualdades socioambientais, elaborando um tipo de Educação para a classe trabalhadora e outro tipo para a classe dominante.

De fato, a mudança cultural também perpassa os comportamentos humanos, individuais e coletivos, contudo, do ponto de vista da produção discursiva, que produz pautas, agendas e ações que podem ganhar espaço no campo da produção de políticas, é necessário problematizar os significados sociais e políticos dos conceitos utilizados, bem como contrapor a instrumentalização destas ideias que culpabilizam os indivíduos pelos problemas ambientais e encobrem a lógica destruidora do modo de produção capitalista.

Sem tocar nas perspectivas históricas das injustiças socioambientais, os discursos com aparência inovadora, produzidos pela classe dominante brasileira, são idealistas e alienadores, porque naturalizam as desigualdades sociais, à medida que projetam um futuro sem aprofundar as discussões sobre os desafios e contradições socioeconômicas no momento atual. Apresentam a criança como protagonista, a infância enquanto categoria social, mas não olham para as crianças e as infâncias a partir das perspectivas históricas e das classes sociais. Esta é uma falta do PCNIA.

O argumento de que as crianças precisam de tempo brincando livremente na natureza e que os aparelhos públicos urbanos, bem como as escolas, precisam estar integrados à natureza,

é legítimo e, por isso, é um discurso de fácil aceitação. A questão colocada nesta tese é que a temática precisa atingir significados sociais e políticos amplos e críticos, sob pena de ser instrumentalizada pela classe dominante e, mesmo assim, determinar a Educação Ambiental na Educação Infantil, campo do conhecimento e da transformação social que diz respeito aos problemas ambientais no contexto do capitalismo, à construção do conhecimento, à produção e à reprodução social e cultural da vida. O risco da instrumentalização está no caráter de classe dos discursos, se privilegiam apenas a perspectiva da classe dominante, não podem pautar as políticas públicas, pois, por tudo que foi exposto, estas devem ser pautadas, sobretudo, pela classe trabalhadora.

As contradições e injustiças concernentes aos campos sociais e ambientais no Brasil revelam que, da perspectiva dos direitos das crianças, não se pode problematizar os conceitos de criança e natureza sem apontar as lutas contra o capitalismo e a propriedade privada dos meios de produção, e a favor da soberania e segurança alimentares através da redistribuição das riquezas que, obedecendo a critérios históricos, de classe, raça e gênero, devolva a cada sujeito o direito à vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- A CRIANÇA que se sente capaz. Criança e Natureza. Instituto Alana. 13. abr. 2017. (2 min. 23 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=viEiCB5zFGM>>. Acesso em: 19 dez. 2020. Acesso em: 19 dez. 2020.
- ADRIANO, Juliana. Sem Terrinhas na construção do Movimento. **Página do MST**. 21 fev. 2019. Publicado originalmente na Revista Especial Pedagogia da Terra. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/02/21/sem-terrinhas-na-construcao-do-movimento/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- AIELLO, Carlos Henrique. **Espelhamentos Miméticos nos fenômenos adultescentes e infantescentes**: a glamorização da juventude na produção publicitária. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Paulista (Unip). São Paulo - SP, 2015. Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/ensino/POS_GRADUACAO/strictosensu/comunicacao/download/com_carloshenriqueaiello.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- ALBERTO, Paula Gadioli. **Educação Ambiental e Educação Infantil numa área de proteção ambiental**: concepções e práticas. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90181/alberto_pg_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- ALVES, Letícia. Nova Escola e Instituto Alana promovem evento sobre planejamento na Educação Infantil. **Nova Escola**. 05 fev. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15481/nova-escola-e-instituto-alana-promovem-evento-sobre-planejamento-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- AMATO-LOURENÇO, Luís Fernando; MOREIRA, Tiana Carla Lopes; ARANTES, Bruna Lara de; SILVA Filho, Demóstenes Ferreira da; MAUAD, Thais. Metrópoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. **Estudos avançados**, v. 30, n. 86, p. 113-130, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000100113&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2018.
- A NATUREZA Como Espaço de Acolhimento. Criança e Natureza. Instituto Alana. 14 ago. 2017. (3 min. 50s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ANDI. Parceiros. **Agência de Notícias dos Direitos da Infância** (ANDI). Disponível em: <<https://www.andi.org.br/portal-andi/page/parceiros>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- ANUP. ANUP e Instituto Alana planejam seminário sobre primeira infância. **ANUP notícias**. 16 ago. 2019. Disponível em: <<https://anup.org.br/noticias/anup-e-instituto-alana-planejam-seminario-sobre-primeira-infancia/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

- ARAGÃO, João Paulo Gomes de. As políticas de educação ambiental e suas repercussões sobre o planejamento da educação básica no ensino público brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V.11, No 2: 263-278, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/download/2165/1409/>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- ASHOKA. *Partner*. **Ashokaa**. Disponível em: <<https://www.ashoka.org/pt/partner/instituto-alana>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- _____. Lais Fleury Cunha. Fellow. **Ashokab**. Disponível em: <<https://www.ashoka.org/pt-br/fellow/lais-fleury-cunha>>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- ATADOS. **Alana**. Disponível em: <<https://www.atados.com.br/ong/instituto-alana-1/sobre>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- ATEM, Érika. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos críticos-científicos sobre a infância**. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3108/1/2006_Dis_EAGACosta.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- _____. Um dia no Parque 2020: Contagem regressiva. **Programa Criança e Natureza**. Facebook. 17 set. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=966859323794222&ref=watch_permalink>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- _____. Quando o risco vale a pena. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 30. jun. 2017. (2 min. 49 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DCULd07RzpQ>>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- BECKER, Daniel. A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar. **Programa Criança e Natureza**. 2020. 1h. 57min. 13s. [Live]. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?extid=3ajKN4N6wRUdxo1D&v=915929815556848&ref=watch_permalink&fbclid=IwAR2IYLOLmxvUZgmY0liO8tmWF1O4qykj0XUZHfS4fZHN8sZzUcF_idE3f_U>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. v. 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. **Relexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. 2ª Edição. São Paulo: Duas

Cidades; Editora 34, 2009a.

- _____. **Passagens**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009b.
- BOITO JR., Armando. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n28/a05n28.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- BOMBARDI, Larissa Mies. Coronavírus pode ter surgido do modelo predatório do agronegócio, diz estudo. Redação. **Rede Brasil Atual**. Glauco Faria; Marilu Cabañas. São Paulo. 02 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2020/04/coronavirus-agronegocio-modelo-predatorio/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BÔLLA, Kelly Daiane Savariz. **A natureza precisa das crianças e as crianças precisam da natureza**: a integração entre ecopsicologia e educação como um caminho para o bem-estar e a sustentabilidade. Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7254/1/Tese%20Kelly%20D.%20S.%20B%c3%b4lla.pdf>>. Acesso: 17 set. 2020.
- BOLSONARO, Jair. Veja a íntegra do discurso de Bolsonaro em Davos. **G1**. 22 jan. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/22/veja-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-em-davos.ghtml>>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA)**. Lei Nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 2. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.
- _____. **Congresso Nacional**. Projeto de Lei de 2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225334>>. Acesso em: 08 fev. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

_____. Lei 12.796/2013. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 01 out. 2019

_____. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

_____. Presidência da República. Brasília, Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: eixo 1 - Federalismo Cooperativo - Instituição do Sistema Nacional de Educação e regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição**.

Documento para discussão. Versão preliminar. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.robertounger.com/pt/wp-content/uploads/2017/01/educacao-cooperacao-federativa.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Edital de convocação nº 01, de 10 de outubro de 2018. Resultado final da etapa de habilitação. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**. Brasília: 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/eleicoes/ResultadodaEleio.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (DCNEA)**. Brasília: CNE/CP, 2012a. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: <

- http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.
- _____. STF confirma anulação de condenações do ex-presidente Lula na Lava Jato. Supremo Tribunal Federal. Notícias. 15 abr. 2021. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464261&ori=1>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- BRASIL DE FATO. Rio de Janeiro já registrou 22 crianças baleadas e oito mortas em 2020. **Redação Brasil de Fato**. 07 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/12/07/rio-de-janeiro-ja-registrou-22-criancas-baleadas-e-oito-mortas-em-2020>>. Acesso em: 22 dez 2020.
- BRINCANDO com a Natureza na Cidade - Projeto Criança e Natureza. **Instituto Alana**. Maria Farinha Filmes. Brasil. 2016. (2 min. 36 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iwfaRlbOW08>>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Tese de Doutorado (Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 15 set. 2020.
- CALIL, Ricardo. Ana Lúcia Villela, a força por traz do Instituto Alana. **Revista Trip**. nº 254. 23 mai. 2016. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-ana-lucia-villela-topo-do-ranking-da-forbes-e-coracao-do-instituto-alana>>. Acesso em 05 set. 2020.
- CAMPOS, Maria Malta.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- CARDOSO-COSTA, Gil; GONÇALVES, Patricia Martins. Omissões do Gargamel: os 17 Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável da ONU e os Smurfs. **Anais do IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, 13 a 16 de agosto de 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0201.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5586/1/Carolina%20Machado%20Castelli.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014)**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro; 479 f. 2016.
- CARTA CAPITAL. Instituto Alana lança o projeto Criança e Natureza. **Revista Carta Capital**. 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://envolverde.cartacapital.com.br/instituto-alana-lanca>>

- o-projeto-crianca-e-natureza/>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- CARTA CAPITAL. Análise: de volta ao vergonhoso Mapa da Fome. **Revista Carta Capital**. 14 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/analise-de-volta-ao-vergonhoso-mapa-da-fome/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- CATINI, Carolina. In: SANTOS, João Vitor. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. *IHU On-line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. Edição 539. 19 ago. 2019. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- CÊA, Georgia. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007
- CHILDREN & NATURE NETWORK. **Building a National Movement for Green Schoolyards in Every Community**. San Diego: Children & Nature Network, 2016. Disponível em: <https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/2015/03/CNN_GSY_Report2016_Final.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- CONTRAF-CUT. Em três meses, Temer perdoa quase R\$ 30 bi dos bancos. Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região. **Redação. Contraf-CUT**. 07 ago. 2017. Disponível em: <<https://spbancarios.com.br/08/2017/em-tres-meses-temer-perdoa-quase-r-30-bi-dos-bancos>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: MARIANO, Alessandro. (et al.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- _____. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 9. jan.-jun. 2011. Disponível: <http://www.jpe.ufpr.br/n9_3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CORREA, Bianca.; CÁSSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. **Ponte**. 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://ponte.org/artigo-sem-proteger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- COSTA, César Augusto S.; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Interculturalidade, exclusão e liberdade em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações crítico-metodológicas para a pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/131042/127473>>. Acesso em: 24 set. 2020.
- COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- COUTO, Adriana Regina de Oliveira.; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Educação Ambiental Crítica e Educação Infantil: uma interlocução possível. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2422-1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.
- CREPALDI, Geise Daniele Milagres; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 375-

- 396, out. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p375/37550>>. Acesso em: 26 set. 2019.
- DEPORTE ANDRADE, Paula; COSTA, Marisa Vorraber. Usando crianças para vender: infância e consumo na publicidade de revistas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 230-248, set. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1551>>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DERR, Victoria. Participation as a Supportive Framework for Cultural Inclusion and Environmental Justice. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, vol. 6, nº 1, 2017. 77-89 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.004>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n118/a04n118.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.
- EDUCAÇÃO INTEGRAL. O papel da Educação Integral em tempos de crise, por Natacha Costa. Educação em Quarentena. Notícias. Reportagens. **Centro de Referência em Educação Integral**. 14 abr. 2020. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/#:~:text=Artigo%20produzido%20por%20Natacha%20Costa,da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Cidade%20Escola%20Aprendiz.&text=Atualmente%20%C3%A9%20membro%20do%20Conselho,Movimento%20de%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol. (Natal)** [online]. 2003, vol.8, n.2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. Carta para Joseph Bloch (21-22 de Setembro de 1890). Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. pp. 760-765. in TUCKER, Robert C. (org.) **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- ESCAVADOR. Luiz Miguel Martins Garcia. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/4807576/luiz-miguel-martins-garcia>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- _____. Paula Mendonça de Menezes. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/8789120/paula-mendonca-de-menezes>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- _____. Renato Godoy de Toledo. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/197229714/renato-godoy-de-toledo>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- _____. Ana Claudia Arruda Leite. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3439447/ana-claudia-arruda-leite>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Ana Lúcia Villela. Ativador. Disponível em:

<<https://escolastransformadoras.com.br/ativador/ana-lucia-villela/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. Natacha Costa. Ativador. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/ativador/natacha-costa/>> Acesso em: 15 dez. 2020.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução do coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. Notas sobre gênero em O capital de Marx. **Revista Movimento**, 2017. Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2017/09/genero-o-capital-marx-feminismo-marxista/>>. Acesso em 23 jan. 2019.

_____. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução do coletivo Sycorax. 2004. Disponível em: < http://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2016/08/CALIBA_E_A_BRUXA_WEB.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano.; SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. **Ambiente & Educação** - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA Vol. 23, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8424>>. Acesso em: 06 out. 2019.

FLEURY, Laís. Apresentação. In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. In: PENINA, Mayara. Site reúne informações que ajudam famílias e crianças a se aproximarem da natureza. **Catacra Livre**. 2016. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/catraquinha/site-reune-informacoes-que-ajudam-familias-e-criancas-a-se-aproximarem-da-natureza/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Criança Natureza - Conheça o programa. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. Maria Farinha Filmes. Brasil. 2016. (9 min. 15 s.). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_GeRQKzMmCM>. Acesso em: 04 dez. 2020.

_____. Apresentação. In: INSTITUTO ALANA. Criança e Natureza - os primeiros cinco anos - relatório de impacto de 2015 a 2019. Criança e Natureza. Instituto Alana. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Impacto_CeN_2015-2019.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

FLORESTA SEM CORTES. Quem somos. **Floresta sem cortes**. Disponível em: <<https://florestasemcortes.org.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FOGAÇA, Teresinha. VERDEJANDO o aprender. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 31 ago. 2017a. (3 min. 13 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVtV6V4_mp8>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. Quando o risco vale a pena. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 30. jun. 2017b. (2 min. 49 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DCULd07RzpQ>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

- FORBES. Forbes World's Billionaires List. The Richest in 2020. Profile. Ana Lucia de Mattos Barretto Villela. **Forbes Media LLC**. 2020. Disponível em: <<https://www.forbes.com/profile/ana-lucia-de-mattos-barretto-villela/#498488f4624f>>. Acesso em: 02 set. 2020.
- FOSTER, John Bellamy. **Marx's ecology: materialism and nature**. New York: Monthly Review Press, 2000.
- FRANCO, Marielle. Leia as "últimas palavras" da vereadora Marielle Franco. **R7 Planalto**. 16 mar 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/leia-as-ultimas-palavras-da-vereadora-marielle-franco-26042019>>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- FRANZIM, Raquel. A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar. **Programa Criança e Natureza**. 2020. 1h. 57min. 13s. [Live]. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?extid=3ajKN4N6wRUdxo1D&v=915929815556848&ref=watch_permalink&fbclid=IwAR2iYLOLmxvUZgmY0liO8tmWFIO4qykj0XUZHfS4fZHN8sZzUcF_idE3f_U>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se complementam**. 51ª ed. Questões da nossa época. Vol. 22. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FUHRMANN, Leonardo. Gigantes dos agrotóxicos são principais financiadores de Congresso Brasileiro do Agronegócio. **De olho nos ruralistas**. Observatório do agronegócio no Brasil. 02 ago. 2020. Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2020/08/02/gigantes-dos-agrotoxicos-sao-principais-financiadores-de-congresso-brasileiro-do-agronegocio/>>. Acesso em: 18 dez. 2020
- G1. OMS adverte que covid-19 não será 'a última pandemia. Mundo. Por France Presse. **G1**. 26 dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/26/oms-adverte-que-covid-19-nao-sera-a-ultima-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- G1. Dilma sanciona lei que destina royalties do petróleo para saúde e educação. Mundo. Agência EFE. **G1**. 09 set. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/09/dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-saude-e-educacao.html>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- GADOTTI, Moacir. Pátria Educadora: abrangência da proposta apresentada pela Presidenta Dilma Rousseff no discurso de posse... e algumas ideias a mais. **Rede Educação Cidadã (RECID)**. 2015. Disponível em: <<http://recid.redelivre.org.br/files/2015/11/P%3A1tria-Educadora-Gadotti2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- GARCIA, Luiz Miguel. A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar. **Programa Criança e Natureza**. 2020. 1h. 57min. 13s. [Live]. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?extid=3ajKN4N6wRUdxo1D&v=915929815556848&ref=watch_permalink&fbclid=IwAR2iYLOLmxvUZgmY0liO8tmWFIO4qykj0XUZHfS4fZHN8sZzUcF_idE3f_U>. Acesso em: 09 dez. 2020.

- GIFE. Instituto Alana. **GIFEa**. Disponível em: <<https://gife.org.br/associados/instituto-alana/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Equipe e Conselho. **GIFEb**. Disponível em: <<https://gife.org.br/equipe-e-conselho/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Quem somos. **GIFEc**. Disponível em: <<https://gife.org.br/quem-somos-gife/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Associados. **GIFEd**. Disponível em: <<https://gife.org.br/associados/>>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- GHIRALDELLI Júnior, Paulo. As concepções de Infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 23-34, v.26 - nº 02 - 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680/2078>> Acesso em: 08 out. 2019.
- GONÇALVES, Patricia Martins. **Corporeidade, Educação Estética e Libertadora**: diálogos possíveis a partir do estudo de caso da Escola Projeto Âncora (Cotia-SP). Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2016. Departamento de Educação. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Patricia%20Martins%20Goncalves.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- GOULART, Beatriz. Como articular escolas, áreas verdes e territórios da cidade para uma volta às aulas segura e integrada à natureza. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. Set. 2020. Facebook. Disponível em:
<https://www.facebook.com/watch/live/?v=897714260755239&ref=watch_permalink>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- GOULD, Larissa. Que direitos trabalhistas você perdeu desde o golpe de 2016? **Brasil de Fato**. São Paulo (SP), 03 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/03/video-i-que-direitos-trabalhistas-voce-perdeu-desde-o-golpe-de-2016>>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIMARÃES, Conceição Ribeiro. **Reflexões sobre a racionalidade moderna, sobre a experiência-rememoração e sobre a infância em Walter Benjamin**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89814>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- HADDAD, Fernando. Prólogo. In: MARIANO, Alessandro. (et al.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

- HAMPHRIES, Susan. A Natureza Como Espaço de Acolhimento. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 14 ago. 2017. (3 min. 50s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- HARVEY, David. Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. In: Agamben G, Zizek S, Nancy JL, Berardi F, Petit SL, Butler J, et al. **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bpWWb7X4CRi-VFyMIeQhtNEslFneKmqq/view>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- _____. **A Loucura da Razão Econômica: Marx e o Capital no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- _____. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. Controle social e regulação da publicidade infantil. O caso da comunicação mercadológica de alimentos voltada às crianças brasileiras. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**. Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.72-84, Nov., 2010. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/649>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- HERZOG, Ana Luiza.; VIEIRA, Renata. Bilionários com causa. **Revista Exame**. 19 ago. 2015. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/revista-exame/bilionarios-com-causa/>>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008**. BRASIL, IBGE, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, v. 29, p.1-129, 2008. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2008_v29_br.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- ICMBIO. ICMBio e o Alana lançam o guia Acampando com crianças. **Últimas Notícias - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade**. Ministério do Meio Ambiente. 11 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/10403-icmbio-e-parceiros-lancam-o-guia-acampando-com-criancas>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- IGARAPÉ. *Parceiros*. **Instituto Igarapé**. Disponível em: <<https://igarape.org.br/parceiros/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.
- INSTITUTO ALANA. **Estatuto Social**. 2018. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2018/12/estatuto-Alana_maio_2018.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Saiba Mais. **Instituto Alanac**. Disponível em: <<https://alana.org.br/saiba-mais/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Projeto Criança e Natureza lança site sobre o tema. **Notícias. Instituto Alana**. 20 abr. 2016a. Disponível em: <<https://alana.org.br/projeto-crianca-e-natureza-lanca-site-que>>.

- reune-materiais-sobre-o-tema/>. Acesso em: 03 set. 2020.
- _____. Presidente do Alana fala sobre inclusão e preconceito na ONU. **Notícias. Instituto Alana**. 24 mar. 2016b. Disponível em: < <https://alana.org.br/presidente-do-instituto-alana-fala-sobre-inclusao-e-preconceito-na-onu/>>. 06 jan. 2021.
- _____. Alana na Comissão Municipal de São Paulo dos ODS. **Notícias. Instituto Alana**. 16. nov. 2017. Disponível em: < <https://alana.org.br/alana-na-comissao-municipal-de-sao-paulo-dos-ods/>>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- _____. Manifesto por infâncias ricas em natureza. Criança e Natureza. **Instituto Alanab**. Disponível em: < <https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/>>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- _____. O Programa. **Criança e Natureza**. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/por-que-existimos/o-projeto/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- _____. Sobre Nós. **Instituto Alanad**. Disponível em: <<https://alana.org.br/home-div/>>. Acesso em: 28 set. 2016.
- _____. Desafios. Por que existimos. Criança e Natureza. **Instituto Alanaa**. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/por-que-existimos/desafios/>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- _____. Como o programa Criança e Natureza se alinha aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs) da ONU? Para que existimos. Perguntas Frequentes. Criança e Natureza. **Instituto Alanag**. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/perguntas-frequentes/>>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- _____. VOX Capital. **Instituto Alanaf**. Disponível em: <<https://alana.org.br/project/vox-capital/>>. Acesso em: 08 set. 2020.
- _____. **Criança e Natureza Durante o Isolamento Social**: Sugestões para Educadores. Criança e Natureza. 2020a. Disponível em: < https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sugest%C3%B5es-para-Educadores_Quarentena.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- _____. **Sugestões do Criança e Natureza em tempos de Corona Vírus**. Criança e Natureza. 2020b. Disponível em: < https://criancaenatureza.org.br/noticias/sugestoes-do-crianca-e-natureza-em-tempos-de-coronavirus/?fbclid=IwAR2Z1EuOUEudrxlXmII-JmzVHFfsCaiXe6CTeXtOPkIhORGSOr3VN_XvUBp8>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- _____. **Planejando a reabertura das escolas**: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar. Criança e Natureza. 2020c. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Planejando-a-reabertura-das-escolas.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- _____. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes – 2019a. **Manual de Orientação** – grupo de trabalho em saúde e natureza. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- _____. Em rede pela primeira infância. **Notícias Alana**. 16 dez. 2013. Disponível em: <<https://alana.org.br/em-rede-pela-primeira-infancia/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- _____. Parcerias. Instituto **Alanae**. Disponível em: <<https://alana.org.br/view/parcerias/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- _____. Precisamos garantir uma infância digna para as crianças. **Notícias Alana**. 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://alana.org.br/precisamos-garantir-que-criancas-tenham-uma->>

infancia-digna/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. Pela criação de protocolo de atuação policial em áreas com crianças e adolescentes. **Prioridade Absoluta**. 11 dez. 2019b. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/confronto-armado-rj/>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____.; MOVIMENTO BOA PRAÇA. Manual como ser um boa praça. **Instituto Alana**. Criança e Natureza. Grupo Natureza em Família. Movimento Boa Praça. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2017/07/CeN_manual_como_ser_um_boa_praca-1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. Por uma floresta sem cortes e um projeto de lei orçamentária que priorize a gestão de áreas protegidas em 2021. **Prioridade Absoluta**. Instituto Alanah. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/justicaclimatica/por-uma-floresta-sem-cortes-e-um-projeto-de-lei-orcamentaria-que-priorize-a-gestao-de-areas-protetidas-em-2021/>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

_____. Criança e Natureza - os primeiros cinco anos - relatório de impacto de 2015 a 2019. Criança e Natureza. Instituto Alana. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2020d. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Impacto_CeN_2015-2019.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

_____. Acervo. Criança e Natureza. Instituto Alana. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/biblioteca-2/>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

_____. **Acampano com crianças**. Criança e Natureza. Instituto Alana. Julho de 2019c. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-Acampano-com-Crian%C3%A7as.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

_____. Alana no Centro de Referências em Educação Integral. **Notícias. Instituto Alana**. 23 jul. 2015. Disponível em: <<https://alana.org.br/alana-integra-centro-de-referencia-em-educacao-integral/>>. Acesso: 03 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL - IBAM. **Manual para elaboração de edifícios escolares na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBAM/CPU, PCRJ/SMU, 1996.

INSTITUTO VOTORANTIM. **O aluno protagonista**. 17 jul. 2018. Disponível em: <<http://www.institutovotorantim.org.br/o-aluno-protagonista/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ISGA. O Risco no Brincar e no Aprendizado. **Declaração de Ubud-Hoor**. International School Grounds Alliance (ISGA), 2017. Disponível em: <<https://static1.squarespace.com/static/56f1b6cbe707ebc63b90b4ef/t/59a5f3c5d55b4150fe77556a/1504048071877/ISGA+Risk+Declaration++Portugu%C3%AAs++Portugese.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

JUNDIAÍ. Cidade para as crianças: capacitação envolve técnicos e direciona trabalhos. **Notícias Prefeitura Municipal de Jundiaí**. 05 set. 2018. Disponível em: <<https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2018/09/05/cidade-para-as-criancas-capacitacao-envolve-tecnicos-e-direciona-trabalhos/>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

KAWASAKI, C.S.; CARVALHO, L.M. DE; ROSA, A.V.; BONOTTO, D. M. B.; OLIVEIRA, H. T. DE; CINQUETTI, H.S.C.; SANTANA, LUIZ CARLOS; CAVALARI, R. M. F. A pesquisa em educação ambiental nos EPEAs (2001-2007): natureza dos trabalhos, contextos educacionais e focos temáticos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.4, n.2, p.147-163, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108283>>. Acesso em: 12

jun. 2018.

- KONDO, M. et al. The impact of green stormwater infrastructure installation on surrounding health and safety. **American Journal of Public Health**, v. 105, n. 3, p. 114-121, mar. 2015. Disponível em: <www.fs.fed.us/nrs/pubs/jrnl/2015/nrs_2015_kondo_001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- KUO, F. et al. Fertile ground for community: Inncity neighborhood common spaces. **American Journal of Community Psychology**, v. 26, n. 6, p. 823- 851, dez. 1998. Disponível em: <<http://illinois-online.org/krassa/ps450/Readings/Kuo%20Fertile%20Ground%20Inncity%20Common%20Space.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/FLAVIA-DE-FIGUEIREDO-DE-LAMARE-TESE-VERS%C3%83O-FINAL-29-08-16.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- LEGADO DAS ÁGUAS. Documentário trata da reconexão das crianças com a natureza. Legado das Águas. **Reserva Votorantim**. 10 nov. 2020. Disponível em: < <https://legadodasaguas.com.br/documentario-trata-da-reconexao-das-criancas-com-a-natureza/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trab. educ. saúde**. vol.1, n.2, 2003. p. 203-228. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/03.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- LESSA, Sérgio. Apresentação à Edição Brasileira. In: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LINKEDIN. **Raquel Franzim**. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/raquel-franzim/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- _____. Daniel Becker. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/daniel-becker-672590a/?locale=pt_BR>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- LIVMUNDI. Criança e natureza: no isolamento e no futuro. **Agenda**. 07 out. 2020. Disponível em: < <https://www.livmundi.com/agenda/crianca-e-natureza-no-isolamento-e-no-futuro/>>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.
- _____. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 159-176, dez. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536/3443>>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- _____. Sustentabilidade e educação ambiental: controvérsias e caminhos do caso brasileiro. **Sinais Sociais**. v.9. n. 26. set.- dez. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/488930ad-0522-4b49-bb6f-43d2aae234c5/Revista_SSociais_26web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=488930ad-0522-4b49-bb6f-43d2aae234c5>. Acesso em: 26 jun. 2019.

- _____. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental. Ministério da Educação, Coordenação Geral de educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. UNESCO: Brasília, 2007.
- _____. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- _____. Premissas Teóricas para uma Educação Ambiental Transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 38 8: 37-54, 2003.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.
- LUCKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. [p. 41 a 125].
- MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631373>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- MACHADO, Ricardo B.; LOYOLA, Rafael.; AGUIAR, Ludmilla M. S. **Revista Piauí**. Os números não mentem: ao contrário do que diz Bolsonaro, o Brasil não é o país que mais protege a natureza. 02 out. 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/os-numeros-nao-mentem/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- MAIA, Vânia Roseane Pascoal. **Estudos da Infância no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG**: análises de dissertações do período de 1997-2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=171682>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- MAIA, Vânia Roseane Pascoal.; MACHADO, Carlos R. S. As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área. **EccoS Revista Científica**, n. 40, mayo-agosto, 2016, pp. 163-185 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71548306011.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.
- MANZINI, R. C. R. **Educação Ambiental na Educação da Criança**: análise de uma prática docente. 27 de agosto de 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1337511> Acesso em: 20 mai. 2018.
- MARIA, Ana. Publicações e produções do Instituto Alana serão ferramentas de aprendizagem na Faculdade Sumaré. **Agência Envolverde Jornalismo**. 23 ago. 2016. Disponível em: <<https://envolverde.com.br/publicacoes-e-producoes-do-instituto-alana-serao-ferramentas-de-aprendizagem-na-faculdade-sumare/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Parceiros. **Cidade Escola Aprendiz**. Disponível em: <<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/nossos-parceiros/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

- MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói. 2007. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2009-02-12T132727Z-1852/Publico/Andre%20Martins-Tese.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- MARX, Karl. **O Capital**, livro I, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Teses sobre Feuerbach**. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes, 1999.
- _____. **O Capital** (Crítica da Economia Política), Livro I: o processo de produção do capital. Volume 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENDONÇA, Paula. A aprendizagem ao ar livre no planejamento da reabertura escolar. **Programa Criança e Natureza**. 2020. 1h. 57min. 13s. [Live]. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?extid=3ajKN4N6wRUdxo1D&v=915929815556848&ref=watch_permalink&fbclid=IwAR2IYLOLmxvUZgmY0liO8tmWFIO4qykj0XUZHfS4fZHN8sZzUcF_idE3f_U>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- MENDONÇA, Sônia Regina. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan./jul. 2014.
- _____. Pesquisando com Gramsci: sugestões metodológicas. In: MENDONÇA, Sônia Regina.; LAMOSSA, Rodrigo. **Gramsci e a pesquisa histórica**. 1. ed. Curitiba: Appis, 2018.
- MICHELOTTI, Fernando.; SIQUEIRA, Hipólita. Financeirização das Commodities Agrícolas e Economia do Agronegócio no Brasil: notas sobre suas implicações para o aumento dos conflitos pela terra. **Semest. Econ.**, Medellín, v. 22, n. 50, p. 87-106, Mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-63462019000100087&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- MOMM, Caroline Machado. **Entre Memória e História**: estudos sobre a infância em Walter Benjamin. Florianópolis, 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89351/228559.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jan. 2019.
- MORAIS, Rita Jaqueline. VERDEJANDO o aprender. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 31 ago. 2017. (3 min. 13 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVtV6V4_mp8>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- MOTTA, Vânia Cardoso.; ARGOLLO, Juliana. Em Curso um Sistema Nacional de Educação nos moldes dos Arranjos de desenvolvimento da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em:

- <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4143>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- MOTTA, Vânia Cardoso. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR On-Line**, 16(68), 2016. 323-337p. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082>>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- MPSP. MPSP e Instituto Alana firmam Termo de Cooperação Técnica na área da infância. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Notícias MPSP**. 06 jul. 2020. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/noticia?id_noticia=23013497&id_grupo=118>. Acesso em: 17 dez 2020.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caderno da Infância nº 1 – **Educação da Infância Sem Terra** – Orientações para o trabalho de base. 1 ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2011.
- MUITO ALÉM do Peso. Direção: Estela Renner. Produção: **Maria Farinha Filmes**. Brasil. 2012. (84 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4/>>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher** - Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e experiência**: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913498_2013_completo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- NASCIMENTO, Lucilene Aparecida e Lima do.; MATOS, Eliane Melo de.; BOMFIM, Alexandre Maia do. Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil: um espaço promissor. V Enebio e II Erebio Regional. **Revista SBEnBio** – Edição 7 – Outubro, 2014. Disponível em: <<https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0236-1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner. Produção: **Maria Farinha Filmes**. Brasil. 2016. (96 min.). Disponível em: <<https://ocomecodavida.com.br/filme-completo/>>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- PACÍFICO, Marsiel. **Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin**: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2618?show=full>>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- PACKER, Larissa. In: OLIVEIRA, Caroline.; OLIVEIRA, Sheila. Economia verde é "falácia miraculosa" para tempos de destruição, diz Larissa Packer. **Brasil de Fato**. São Paulo (SP). 21 set. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/21/economia-verde-e-falacia-miraculosa-para-tempos-de-destruicao-diz-larissa-packer>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- PAIXÃO, Thaylla Soares. **Classe social, hegemonia e educação**: análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa em Pós-graduação em Educação - Universidade

- Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: UFJF, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2346>>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- PARANÁ. Secretaria da Comunicação Social. Hora Marcada - Laís Fleury, coordenadora do Programa Criança e Natureza. Paraná Educativa. **Rádio Notícias**. 16 jan. 2020. Disponível em: <<http://www.paranaeducativa.pr.gov.br/modules/debaser2/visualizar.php?audiovideo=1&xfid=15118>>. Acesso: 04 jan. 2021.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PEDIATRIA INTEGRAL. Currículo. **Pediatria Integral**. Disponível em: <<https://pediatriaintegral.com.br/curriculo/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- PERES, Patrícia Maria Schubert. **Percepção da interação criança-natureza por cuidadores no Parque Municipal da Lagoa do Peri, em Florianópolis**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, SC, 2013. 132 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107221/319029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mai. 2018
- PERES, Patrícia Maria Schubert. **Mediação dos pais na interação criança-natureza**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188786/PPSI0772-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 set. 2020.
- PORTINARI, Bianca. Os efeitos do confinamento na saúde mental de crianças e adolescentes. **El País**. Madrid. 06 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/mamas_papas/2020-06-06/os-efeitos-do-confinamento-na-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes.html>. Acesso em: 08 dez. 2020.
- PRIMEIRA INFÂNCIA. Assembleia Ordinária da Rede Nacional Primeira Infância. **Primeira Infância**. 2019. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/evento/assembleia-ordinaria-da-rede-nacional-primeira-infancia/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- PRIORIDADE ABSOLUTA. Instituto Alana assina Termo de Parceria com Conselho Federal da OAB. **Prioridade Absoluta Notícias**. 17 out. 2014a. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/parcerias/instituto-alana-assina-termo-de-parceria-com-oab/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- PRIORIDADE ABSOLUTA. Instituto Alana assina termo de parceria com OAB do Rio de Janeiro. **Prioridade Absoluta Notícias**. 17 out. 2014b. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/instituto-alana-assina-termo-de-parceria-com-oab/rj/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- PRONEWS24H. Por que grandes fazendas produzem grande gripe? 23 abr. 2020. **ProNews24h** Disponível em: <<http://pronews24h.com/por-que-grandes-fazendas-produzem-grande-gripe/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- QUANDO o risco vale a pena. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 30. jun. 2017. (2 min. 49 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DCULd07RzpQ>>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- RAPS. Parceiros. **Rede de Ação Política pela Sustentabilidade**. Disponível em: <<https://www.raps.org.br/parceiros/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- REDE BRASIL ATUAL. Coronavírus pode ter surgido do modelo predatório do agronegócio,

- diz estudo. **Redação. Rede Brasil Atual.** Glauco Faria; Marilu Cabañas. São Paulo. 02 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2020/04/coronavirus-agronegocio-modelo-predatorio/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- REIS, Patrícia dos. O poder da mídia televisiva e sua influência no consumo de alimentos danosos à saúde da criança e do adolescente. In: **3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade e V Congresso Iberoamericano de Investigadores e Docentes de Direito e Informática.** Santa Maria - RS: UFSM, 2015. v. 3. p. 1-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/5-10.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- REIS, Patrícia dos.; OLIVEIRA, Rafael Santos de. A atuação dos movimentos sociais por meio do ciberativismo na defesa dos direitos dos infantes: uma análise do projeto criança e consumo e suas ações no combate à publicidade infantil. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos.** V. 3, n. 2. p. 38 – 57. Maranhão, Jul/Dez. 2017. Disponível em: <<https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/2524-11313-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- RIBEIRO, Silvia. As causas da pandemia. **Jornalistas Livres.** 9 abr. 2020. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/covid-19-as-causas-da-pandemia/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ROCHA, Nilton José dos Reis.; TALGA, Dagmar Olmo. Mídia e agrotóxicos no agronegócio do capital, envenenamento humano e simbólico do planeta. **Razón Y Palabra.** Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Patricia%20Martins/Downloads/737-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2843-1-10-20170116.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- RODRIGUES, Cae. **Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no contexto escolar:** uma sinergia possível. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2421/DissCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 02 fev. 2020.
- RODRIGUEZ, Graciela. Ecofeminismo: superando a dicotomia natureza/cultura. In: **As mulheres na Rio+20:** diversas visões contribuindo ao debate. Organizador Instituto Equit Gênero, Economia e Cidadania Global. Rio de Janeiro: Instituto Equit, 2013.
- SAFATLE, Amália. Terceiro setor sofre com críticas do governo Bolsonaro. **Valor Econômico.** 14 nov. 2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/ue/noticia/2019/11/14/terceiro-setor-sofre-com-criticas-do-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** [S.l.], p. 133-158, fev. 2017. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439/4350>>. Acesso em: 30 set. 2019.
- SALLIS, J. et al. Neighborhood built environment and income: Examining multiple health outcomes. **Social Science & Medicine,** v. 68, n. 7, p. 1285-93, abr. 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19232809>>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- SANTOS, Mara Rubia Paes de Farias dos. **Educação infantil e natureza:** tecendo relações rumo a educação ambiental: enfrentamentos, dificuldades. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza:** as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação

- Infantil no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/2328/2/Zemilda%20do%20Carmo%20W%20N%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e Documentos [MEC]: Há Espaço para a Relação Criança/Natureza na Educação Infantil? In: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22-4168.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- SÃO PAULO. Decreto nº 48.382, de 25 de maio de 2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=65f1c2e9-37ad-424b-a909-992f73cf3b9a>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- _____. SME e Instituto Alana oferecem curso “Criativos na Escola”. Secretaria Municipal de Educação (SME). **SME Notícias**. 11 jul. 2018a. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sme-e-instituto-alana-oferecem-curso-criativos-na-escola/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- _____. **Entidades detentoras de DUP**. Prefeitura Municipal. São Paulo, 2018b. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/governo/Entidades_detentoras_de_DUP_ate_dezembro_2018.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- SÃO ROQUE. Vereador Guto Issa se reúne com representante do Instituto Alana para viabilizar Lei de Combate à Obesidade Infantil. **Câmara Municipal da Estância Turística de São Roque**. 23 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.camarasaoroque.sp.gov.br/noticias/vereador-guto-issa-se-reune-com-representante-do-instituto-alana-para-viabilizar-lei-de-combate-a-obesidade-infantil>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SBP. *Programa Criança e Natureza apresenta relatório de impacto de atividades, que conta com a colaboração da SBP*. **Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP)**. 24 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/programa-crianca-e-natureza-apresenta-relatorio-de-impacto-de-atividades-que-counta-com-a-colaboracao-da-sbp>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SILVA, Gabriella Pizzolante da. **A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004-2014**. 23/02/2017 109 f. Mestrado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5003430>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- SILVA, Marcia Soares da. **O olhar ecológico das crianças no processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017, 100p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.
- SILVA, Maria Cristina Bolela. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTra>

- balhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3457088>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- SILVA, Silvana do Nascimento.; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <<https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na Educação Ambiental Transformadora**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), 2012. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1086/1/TESE%20Romilson%20Martins%20Siqueira.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- SOARES DA COSTA, César Augusto. A Educação a partir das barbas de Marx. **Práxis Filosófica**, n. 34, p. 61-75. Jan. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- SOUSA, Eliezer Henrique da Silva.; RODRIGUES, Vanderson Viana. “O velho com cara de novo”: Jair Bolsonaro – ataques e sucateamento a Educação pública no Brasil. In: SOARES et al. **Corona Vírus, Educação e a luta de classes no Brasil**. Vol.1. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <<https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- STARTAGRO. Por que a Globo criou a campanha “Agro é Tech, Agro é Pop”. **StartAgro**. 05 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.startagro.agr.br/por-que-o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/>>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e Educação Infantil. **29ª Reunião Anual da Anped**, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.
- _____. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- _____. Desemparedar as crianças na escola. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 19 abr. 2017. (3 min. 46 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A>>. Acesso em: 17 dez 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TOMARA. Clientes e parceiros. **Tomara Educação e Cultura**. Disponível em: <<https://tomaraeducacaoecultura.com.br/clienteseparceiros>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Educação Integral: um caminho para a qualidade e a

- equidade na educação pública. **Todos pela Educação (TPE)**. Fundação Itaú Social. Mar. 2015. Disponível em: <https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLL.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- UNDIME. *Parceiros*. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. Disponível em: <<http://undime.org.br/institucional/parceiros>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.
- UNENVIRONMENT. PNUMA e UNESCO se unem ao Instituto Alana na Semana Sem Plástico, alinhados à campanha global #PlasticFreeJuly. **Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)**. *Notícias*. 29 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.unenvironment.org/pt-br/noticias-e-reportagens/comunicado-de-imprensa/pnuma-e-unesco-se-unem-ao-instituto-alana-na-semana>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- VALENTE, Suelen Brandes Marques. **A sociedade civil organizada como catalisadora de transformações na regulação da publicidade brasileira**. 2015. 261 f.. Tese (Doutorado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20069>>. Acesso em: 02 jun. 2019
- VALLE, André Flores Penha. Capital financeiro, frações de classe e a crise política de 2015-16. **44º Encontro Anual da ANPOCS**. SPG21 – Estado e burguesia no Brasil. 01 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmF0cyI7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPIjtzOjQ6IjZMTciO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiOTU3ZmNhYTcwM2I4YzY5ODAwN2JhNDllZjEyZGZlZmEiO30%3D>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- VÁZQUEZ, Sanchez Adolfo. **As Ideias Estéticas de Marx**. Editora Paz e Terra : Rio de Janeiro - RJ, 1968.
- VERDEJANDO o aprender. Criança e Natureza. **Instituto Alana**. 31 ago. 2017. (3 min. 13 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVtV6V4_mp8>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- VERÍSSIMO, R. da S. **Espaço Público e Segurança Pública**: duas abordagens teóricas de prevenção do crime e da violência. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ). 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/8773062/ESPA%C3%87O_P%C3%9ABLICO_E_SEGURAN%C3%87A_P%C3%9ABLICA_DUAS_ABORDAGENS_TE%C3%93RICAS_DE_PREVEN%C3%87%C3%83O_DO_CRIME_E_DA_VIOL%C3%8ANCIA>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- VIEGAS, Patrícia de Lourdes. **A prática de Educação Ambiental no âmbito do ensino formal**: estudos publicados em revistas acadêmicas brasileiras (2007 a 2012). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6785/VIEGAS_Patricia_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- VIEIRA, Nivea Silva. **Hegemonia do Capital Financeiro na Educação Brasileira**: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio

de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tNivea%20Silva%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo- SP: Martins Fontes Editora, 1991.

VILLA-NOVA, Carolina. Ministra Damares Alves agiu para impedir aborto em criança de 10 anos. **Folha de São Paulo**. 20 set. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VILLELA, Ana Lúcia. Abertura do 1º Seminário Criança e Natureza. I Seminário Criança e Natureza. **Instituto Alana**. Youtube. I Seminário Criança e Natureza. São Paulo, 06 jul. 2016a. (11 min. 05 s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4KPhGCSS31A&list=PLwtaWcferGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR&index=4&t=0s>. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. Prefácio. In: LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016b.

_____. In: CALIL, Ricardo. Ana Lúcia Villela, a força por traz do Instituto Alana. **Revista Trip**. nº 254. 23 mai. 2016c. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-ana-lucia-villela-topo-do-ranking-da-forbes-e-coracao-do-instituto-alana>>. Acesso em 05 set. 2020.

VOX PESQUISAS. Disponível em: <<https://www.voxpesquisas.com.br/>>. Acesso em: 08 set. 2020.

VOX CAPITAL. Disponível em: <<https://www.voxcapital.com.br/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

WALENDORFF, Rafael. Com carteira de R\$ 37 bi no agronegócio, Itaú BBA quer ampliar base de produtores. Banco de atacado já quintuplicou o número de pessoas do setor atendidas. **Valor Econômico**. Brasília. 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://valor.globo.com/agronegocios/noticia/2020/08/19/com-carteira-de-r-37-bi-no-agronegocio-ita-bba-quer-ampliar-base-de-produtores.ghtml> ou as ferramentas oferecidas na página>. Acesso em: 27 dez. 2020.

WIKIPEDIA. **Marcos Nisti**. Wikipediab. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcos_Nisti>. Acesso em: 15 dez. 2020

_____. **Neca Setubal**. Wikipediab. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neca_Setubal>. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Alfredo Egidio Arruda Villela Filho**. Wikipediab. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Egidio_Arruda_Villela_Filho>. Acesso em: 07 jan. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Quadro 1 - Identificação de temáticas do discurso sobre os temas “criança e natureza” no senso comum, a partir da pesquisa no google, em agosto de 2018	301
APÊNDICE B - Quadro 2 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos listados a partir da pesquisa no google, em agosto de 2018 com as palavras de busca “criança, natureza, educação ambiental, educação ambiental crítica”	303
APÊNDICE C - Quadro 3 - Levantamento bibliográfico, realizado em agosto de 2018 a partir das palavras “criança, natureza, educação ambiental, educação infantil, educação ambiental crítica” nos bancos da CAPES, da ANPED e da BDTD	306
APÊNDICE D - Quadro 4 - Detalhamento dos trabalhos classificados como “perspectiva crítica” no levantamento bibliográfico	311
APÊNDICE E - Quadro 5 – Estudo do histórico e da legislação - Criança e Natureza no Brasil	316
APÊNDICE F - Quadro 6 - Análise do Estatuto Social do Instituto Alana	321
APÊNDICE G - Quadro 7 – Pesquisas e trabalhos científicos sobre o Instituto Alana	323
APÊNDICE H - Quadro 8 – Títulos e Parcerias Institucionais do Instituto Alana	326
APÊNDICE I - Quadro 9 – Análise dos intelectuais do Instituto Alana	331

APÊNDICE A - Quadro 1 - Identificação de temáticas do discurso sobre os temas “criança e natureza” no senso comum, a partir da pesquisa no *google*, em agosto de 2018

Código:	Enunciados e Palavras-chaves:	Referência:
PG1	“participação das famílias, educadores e poder público”;	INSTITUTO ALANA. Por que existimos. Disponível em: < https://criancaenatureza.org.br/por-que-existimos/ >. Acesso em: 05 mai. 2018.
PG2	“experiência direta – por meio do brincar livre e exploratório [...] disseminar conteúdo para todas as esferas da sociedade”;	INSTITUTO ALANA. Criança e Natureza. Disponível em: < https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/ >. Acesso em: 05 mai. 2018.
PG3	“obesidade infantil e as dificuldades de concentração, equilíbrio e atenção”;	ÉPOCA. Criança e natureza. Disponível em: < https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/04/crianca-e-natureza-como-o-brincar-ao-ar-livre-na-escola-prepara-para-vida.html >. Acesso em: 05 mai. 2018. Esta matéria traz o Instituto Alana e o PCNIA como referências.
PG4	“crianças negras e pobres [...] institucionalizadas em creches e escolas infantis”;	PORTAL APRENDIZ. A criança brincando na natureza é a ideia representativa de uma infância feliz e saudável. Disponível em: < http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/06/14/crianca-brincando-na-natureza-e-ideia-representativa-de-uma-infancia-feliz-e-saudavel/ >. Acesso em: 05 mai. 2018. Esta matéria traz o Instituto Alana e o PCNIA como referências.
PG4	“lógica econômica das armas e do capital e a escola como irmã gêmea de prisões e quartéis e formadora de pessoas para o mercado de trabalho”;	Ibidem.
PG4	“Ritalina”	Ibidem.
PG5	“desenvolvimento infantil [...] intelectual, emocional, social, espiritual e físico [...] déficit de atenção e da hiperatividade”;	LUNETAS. Natureza que educa: a criança livre e conectada com sua essência. Disponível em: < https://lunetas.com.br/natureza-que-educa-a-crianca-livre-e-conectada-com-sua-essencia/ >. Acesso em: 05 mai. 2018. Esta matéria traz o Instituto Alana e o PCNIA como referências.
PG6	“efeito do contato com a natureza para o aprendizado”;	CATRAQUINHA. Estudo canadense investiga o papel da natureza no aprendizado. Disponível em: < https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/estudo-canadense-investiga-o-papel-da-natureza-no-aprendizado/ > . Acesso em: 05 mai. 2018. Este foi o primeiro site que não faz menção ao Instituto Alana ao discorrer sobre o tema “criança e natureza”.
PG7	“Escolas da Floresta [...] Movimento <i>Slowkids</i> ”;	LUNETAS. Natureza que educa: a criança livre e conectada com sua essência. Disponível em: < https://lunetas.com.br/natureza-que-educa-a-crianca-livre-e-conectada-com-sua-essencia/ > Acesso em: 05 mai. 2018. Esta matéria traz o Instituto Alana e o PCNIA como referências.

PG8	“grandes cidades [...] brincar livre”.	ABRIL. 5 razões por que as crianças devem ter mais contato com a natureza . Disponível em: < https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/5-razoes-por-que-as-criancas-devem-ter-mais-contato-com-a-natureza/ >. Acesso em: 05 mai. 2018 Este foi o segundo site que não fez menção ao Instituto Alana ao discorrer sobre o tema “criança e natureza”.
-----	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE B - Quadro 2 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos listados a partir da pesquisa no *google*, em agosto de 2018 com as palavras de busca “criança, natureza, educação ambiental, educação ambiental crítica”

Código:	Referência:	Área, tipo de publicação e ano do trabalho, observações:
LB1.1	GRZEBIELUKA, Douglas.; KUBIAK, Izete.; SCHILLER, Adriane Monteiro. Educação Ambiental: a importância deste debate na Educação Infantil. Revista Monografias Ambientais - REMOA v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/14958/pdf >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Educação Ambiental, Currículo; Artigo; 2014; - “iniciar a formação de cidadãos conscientes com a preservação do meio ambiente desde a Educação Infantil” (p. 3881); - o significado de Educação Ambiental para as Correntes Pedagógicas (p. 3886); - A pesquisa trata da Educação Infantil de uma escola, um estudo de caso, mas não aborda as correntes e políticas da Educação Infantil.
LB1.2	MENEZES, Cássia Maria Vieira Martins da Cunha. Educação Ambiental: a criança como agente multiplicador. (Monografia) MBA em Gestão Estratégica em Meio Ambiente. Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia, São Caetano do Sul, São Paulo, 2012. Disponível em: < https://maua.br/files/monografias/completo-educacao-ambiental-crianca-como-agente-multiplicador-280830.pdf >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Gestão Estratégica em Meio Ambiente, Monografia; 2012; - Considerei o trabalho pouco fundamentado.
LB1.3	MARTINS, Nathália. A Educação Ambiental na Educação Infantil. (Monografia) Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos - Curso de Pedagogia, São Carlos, 2009. Disponível em: http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/trabalhos-de-conclusao-de-curso/tcc-2004/a-educacao-ambiental-na-educacao-infantil >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Pedagogia, Monografia, 2009; - Prática em sala de aula.
LB1.4	NASCIMENTO, Lucilene Aparecida e Lima do.; MATOS, Eliane Melo de.; BOMFIM, Alexandre Maia do. Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil: um espaço promissor. V Enebio e II Erebio Regional. <i>Revista SBEnBio</i> – Edição 7 – Outubro, 2014. Disponível em: < https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0236-1.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2018.	- Educação Infantil, Educação Ambiental, Artigo, 2014; - Crítica; - Palavras-chaves: Infantil; Educação Infantil e Ambiente; Educação Ambiental Crítica; - Traz uma análise da legislação da Educação Ambiental na Educação Infantil; - Afirma uma lacuna na lei sobre o assunto; - O artigo não deixa claro o que entende como Educação Ambiental Crítica.
LB1.5	SANTOS, Mara Rubia Paes de Farias dos. Educação infantil e natureza: tecendo relações rumo a educação ambiental: enfrentamentos, dificuldades e possibilidades. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Disponível em: < https://www.mercado-de-	- Educação Infantil; Livro; 2013; - O livro foi elaborado a partir da dissertação de mestrado da autora; - Estado da arte da Educação Ambiental inserida na Educação Infantil entre os anos de 2003 e 2010;

	letras.com.br/resumos/pdf-02-10-13-19-30-02.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.	
LB1.6	SILVA, Gabriella Pizzolante da. A Educação Ambiental na Educação Infantil: tendências das produções acadêmicas de 2004-2014. 23/02/2017 109 f. Mestrado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara, 2017. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5003430 >. Acesso em: 15 jul. 2018.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil, Dissertação de Mestrado, 2017; - Levantamento bibliográfico sobre pesquisas em Educação Ambiental na Educação Infantil; - A pesquisa traz um embasamento histórico sobre a Educação Infantil e apresenta as “concepções de criança, infância, Educação Infantil e de Educação Ambiental embasam as recentes produções acadêmicas da área da Educação” (p. 16); - Documentos de referência da Educação Infantil não trazem explicitamente a Educação Ambiental com suas implicações, importância e métodos. Observamos que isso se reflete também no contexto acadêmico, evidenciado pelo reduzido número de pesquisas acadêmicas que se voltam a essa temática.
LB1.7	COUTO, Adriana Regina de Oliveira.; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Educação Ambiental Crítica e Educação Infantil: uma interlocução possível. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: < http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2422-1.pdf >. Acesso em: 26 set. 2019.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil, Educação Ambiental; Artigo científico, 2017; - Artigo desenvolvido a partir de estudo de mestrado em curso: “nos propomos a planejar, aplicar e avaliar uma sequência didática com atividades que propiciassem discussões acerca do consumismo com as crianças deste nível de ensino” (p. 04). -Palavras chave: educação ambiental, educação Infantil, consumismo; - Foladori (2001) relações capitalistas-comportamento humano/ambiente - causas da crise ambiental (p. 02); - O trabalho traz fundamentos sobre consumo infantil a partir do Instituto Alana (INSTITUTO ALANA). Criança e consumo. Disponível em: Acesso em: 3.mar.2017.); - Apesar da fundamentação inicial com alguma abordagem crítica, o trabalho foca numa experiência de sequência didática em sala de aula e acaba restringindo suas reflexões para este âmbito.
LB1.8	CREPALDI, Geise Daniele Milagres; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 375-396, out. 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero-seis/article/view/1980-4512.2018v20n38p375/37550 >. Acesso em: 26 set. 2019.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação, artigo científico publicado em revista, 2018. - Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental Crítica. Conhecimentos, Valores e Participação Política. - apresentamos a pluralidade deste campo, em que diferentes visões de EA coexistem: desde as visões comportamentalistas, que colocam nos padrões de comportamento dos indivíduos a responsabilidade pelos desequilíbrios ambientais [...] (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 376); - Compreendendo, porém, que a LDB possui caráter geral, e que seu papel não inclui legislar sobre o currículo escolar, encontramos no Art. 26 que os currículos de Educação Infantil “devem ter base nacional comum”. Esta afirmação nos encaminha para analisar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi

		homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro de 2017. Buscamos olhar especificamente para o capítulo que trata da EI (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 379).
LB1.9	SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades La educación ambiental en la educación infantil: límites y posibilidades. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], p. 133-158, fev. 2017. ISSN 1517-1256. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439/4350 >. Acesso em: 30 set. 2019.	- Artigo científico, 2017; - Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Prática pedagógica; - Artigo resultou de um trabalho de iniciação científica.
LB1.10	FERREIRA, Michella Adriana Bibiano.; SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. AMBIENTE & EDUCAÇÃO - Revista de Educação Ambiental - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA Vol. 23, n. 2, 2018. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8424 >. Acesso em: 06 out. 2019.	- Artigo publicado em Revista Científica, Educação, 2018; - Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Educação Ambiental; - Crítica a BNCC; - Louv (2016); TIRIBA, 2017; Larrosa.
LB1.11	SANTOS, Carla Francielle dos.; SILVA, Alexandre José. A importância da educação ambiental no ensino infantil com a utilização de recursos tecnológicos. R. gest. sust. ambient., Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 4-19, out. 2016/mar. 2017. Disponível em: < https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439 >. Acesso em: 06 out. 2019.	- Artigo publicado em Revista Científica, Educação, 2016.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE C - Quadro 3 - Levantamento bibliográfico, realizado em agosto de 2018 a partir das palavras “criança, natureza, educação ambiental, educação infantil, educação ambiental crítica” nos bancos da CAPES, da ANPED e da BDTD

Código:	Referência:	Observações:
LB2.1	EICHENBERGER, Jacqueline Rogerio Carrilho. Natureza, linguagem e racionalidades: contribuições para uma hermenêutica ambiental. 130 f. Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2014. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1460848 >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Dissertação de mestrado, Educação Ambiental, 2014; - Construções dos conceitos de criança, infância e natureza;
LB2.2	SANTOS, Janaína Roberta dos. Indústria Cultural, Natureza e Educação: uma análise do uso de recursos midiáticos sobre a temática ambiental na escola. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=499313 >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Educação, Meio Ambiente, Tese, 2013; - Construções dos conceitos de criança, infância e natureza;
LB2.3	LIMA, Izenildes Bernardina de. A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2665060 >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Educação, Dissertação, 2015; - Construções dos conceitos de criança, infância e natureza;
LB2.4	GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de Infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. Educação (UFMS), Santa Maria, p. 23-34, v.26 - nº 02 - 2001. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680/2078 > Acesso em: 08 out. 2019.	-Artigo publicado em revista científica, 2001, Filosofia da Educação; - Construções dos conceitos de criança, infância e natureza; - Classifica tendências teóricas educacionais; - Não considerei um trabalho crítico, pois não trouxe as implicações políticas das tendências teóricas apresentadas;
LB2.5	- Perspectiva crítica ¹ (APÊNDICE D);	
LB2.6	MORAIS, Rosane Luzia de Souza. Desenvolvimento cognitivo e motor de crianças nos primeiros anos de vida e qualidade do contexto ambiental: uma análise relacional. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina, Minas Gerais, 2013. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9E3F22/1/ambiente_desenvolvimento___revisado_doc_cd.pdf >. Acesso em: 15 out. 2019.	- Tese de Doutorado, medicina, UFMG, 2013; - Palavras-chave: desenvolvimento infantil; pobreza; educação infantil; ambiente sociocultural; relações familiares; - Construções dos conceitos de criança, infância e natureza;

¹ Os trabalhos classificados como “perspectiva crítica” estão detalhados e analisados no Apêndice D.

		<p>- O trabalho, apesar de mostrar como preocupação central o desenvolvimento de crianças de classes sociais desfavorecidas economicamente, não problematiza a situação social das famílias, portanto, não considere o mesmo como perspectiva crítica.</p>
LB2.7	<p>EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3732326>. Acesso em: 15 mai. 2018.</p>	<p>- Dissertação de mestrado, Educação, 2016; - Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Espaço Educacional. Lugar. Organização do espaço escolar; - Espaço educativo e desenvolvimento infantil.</p>
LB2.8	<p>JARDIM, Danilo Bastos. A criança e o ambiente na infância: um estudo da noção ambiental na escola infantil. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AMFE-9DTLKT>. Acesso em: 15 mai. 2018.</p>	<p>- Dissertação, 2012, Arquitetura; - Espaço educativo e desenvolvimento infantil; - Resumo: “estudo interdisciplinar entre a Psicologia e a Arquitetura, [...] a conduta próambiental das crianças pertencentes à faixa educacional pré-escolar (quatro a seis anos)” (JARDIM, 2012); - Fundamenta na Carta da Terra e na Declaração de Tbilisi. (JARDIM, 2012);</p>
LB2.9	<p>SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/2328/2/Zemilda%20do%20Carmo%20W%20N%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.</p>	<p>- Tese, doutorado, Educação, 2016; - Analisa o discurso dos documentos oficiais do governo sobre Educação ambiental na Educação Infantil, aponta tendências e concepções; - Afirma no resumo que “os documentos oficiais (1988 a 2014), que regulam e orientam a Educação Infantil no Brasil, não [...] permite a [...] relação da criança com a natureza como experiência afetiva” (SANTOS, 2016);</p>
LB2.10	<p>ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2003, vol.8, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.</p>	<p>- Artigo publicado em revista científica, Psicologia, 2003; - Espaço educativo e desenvolvimento infantil; - Práticas escolares; - Não considere um trabalho de perspectiva crítica.</p>
LB2.11	<p>PERES, Patrícia Maria Schubert. Percepção da interação criança-natureza por cuidadores no Parque Municipal da Lagoa do Peri, em Florianópolis. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, SC, 2013. 132 p.</p>	<p>- Dissertação de Mestrado, Psicologia, 2013; - Palavras-chave: Cuidadores. Affordances. Natureza; - Não considere um trabalho de perspectiva crítica.</p>

	Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107221/319029.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 15 mai. 2018.	
LB2.12	DERR, Victoria. Participation as a Supportive Framework for Cultural Inclusion and Environmental Justice. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6(1), 77-89Disponível em: < https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7654/7943 >. Acesso em: 15 mai. 2018.	- Artigo publicado em revista científica, 2017; - Contato com a natureza e participação democrática; - Não considere um trabalho de perspectiva crítica.
LB2.13	MOLINA, Juliana Paola Beltrán.; SALAZAR,.; RAMÍREZ, Carlos Alberto Chacón. Pensamento ambiental estético en torno al ethos/rana/niño. (pensamiento), (palabra). Y Obra, (14), 2015. Disponível em: < http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3296/2854 >. Acesso em: 16 mai. 2018.	- Artigo publicado em revista científica, 2015; - Sentidos estético e artístico; - Não considere um trabalho de perspectiva crítica.
LB2.14	COTRIM, Gabriela Souza.; BICHARA, Ilka Dias. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. Psicol. Reflex. Crit. [online], vol.26, n.2. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/19.pdf >. Acesso em: 16 mai. 2018.	- Artigo científico, Psicologia, 2013; - Sentidos estético e artístico; - “as condições de ocupação e restrições do espaço urbano para as crianças, alertar pais, educadores, responsáveis pelo poder público, planejadores, entre outros, para refletir sobre a cidade como contexto de desenvolvimento, sendo os aspectos relacionados ao brincar apenas a ponta do iceberg” (COTRIM; BICHARA, 2013, p. 394).
LB2.15	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.16	SILVA, Marcia Soares da. O olhar ecológico das crianças no processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017, 100p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5004128 . Acesso em 01/01/2019.	- Dissertação (mestrado), Educação Ambiental, 2017; - Anos iniciais do ensino Fundamental, traz reflexões acerca da concepção dos conceitos de criança e infância; - Dá ênfase à voz e à perspectiva da criança; - Crítica o “adultocentrismo”; - Apesar de utilizar conceitos e referências críticas (Paulo Freire e Loureiro) a pesquisa foca em captar o olhar da criança, o que é muito importante, mas não aprofunda.
LB2.17	LEITE, Eliane da Silveira Meirelles. A Educação Ambiental na busca do escutar: o encontro com a infância. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=419640 >. Acesso em: 16 mai. 2018.	- Tese de doutorado, Educação Ambiental, 2014; - Palavras-chave: Infância. Crianças. Escuta. Encontro. Educação Ambiental.
LB2.18	ESPERANÇA, Joice Araújo. Ser criança na sociedade de consumidores: outros tempos, outras	- Tese (doutorado em Educação Ambiental), 2013;

	<p>Infâncias. Tese (doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=136848> . Acesso em: 24 jan. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Palavras-chave: Infâncias. Consumo. Modernidade Líquida. Escola. Educação Ambiental; - Paradigma pós-moderno; - Infância, consumo e Educação Ambiental; - A pesquisa utiliza uma referência do Instituto Alana: LINN, Susan. <i>Crianças do consumo: a infância roubada</i>. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
LB2.19	- Perspectiva Crítica (APÊNDICE D);	
LB2.20	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.21	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.22	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.23	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.24	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.25	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.26	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.27	- Perspectiva Crítica (APÊNDICE D);	
LB2.28	<p>TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e Educação Infantil. 29ª Reunião Anual da Anped, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo científico, Educação, 2006; - Palavras-chave: crianças, natureza, educação infantil, educação ambiental; - Contrapõe a relação criança-natureza à racionalidade moderna.
LB2.29	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.30	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.31	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.32	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.33	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.34	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.35	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.36	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.37	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.38	<p>ROSA, José Ailto Vargas da. Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação. Espírito Santo, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2292/1/tese_5620_JOS%C3%89%20AILTO%20VARGAS%20DA%20ROSA.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dissertação de Mestrado em Educação, 2011; - Palavras-chave: Infância. Experiência. Racionalidade. Filosofia; - Trata da questão das crianças, da natureza, da ecologia e da Educação, mas não atinge criticidade.
LB2.39	<p>ALBERTO, Paula Gadioli. Educação Ambiental e Educação Infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90181/alberto_pg_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 fev. 2020.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dissertação de Mestrado em Educação, 2011; - Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Infantil, Área de Proteção Ambiental; - Trata da questão das crianças, da natureza, da ecologia e da Educação, a pesquisa é focada na experiência de uma escola, não atinge totalidade crítica, política, socioeconômica, etc.
LB2.40	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	

LB2.41	TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15793/15793_1.PDF >. Acesso em: 04 ago. 2019.	- Dissertação de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, 2010. - Trata da questão das crianças e da natureza na escola, mas não atinge criticidade. Afirma que em 32 dias de observações, em 11 dias as crianças foram para o pátio. É citada na seção “para que existimos” do site do PCNIA.
LB2.42	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.43	- Perspectiva crítica (APÊNDICE D);	
LB2.44	MONTANHIM, Graziela Cristina.; CARON, Mônica Filomena.; CINQUETTI, Heloísa Chalmers Sislá. Aspectos linguísticos e educação ambiental na aprendizagem infantil. Pesquisa em Educação Ambiental (Online) , v. 6, p. 11-32, 2011. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/291578521_Aspectos_linguisticos_e_educacao_ambiental_na_aprendizagem_infantil >. Acesso em: 03 fev. 2020.	- Artigo científico, Educação Ambiental, 2011; - Palavras-chave: Linguagem. Educação infantil. Educação ambiental. Pesquisa-ação;

Fonte: quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE D - Quadro 4 - Detalhamento dos trabalhos classificados como “perspectiva crítica” no levantamento bibliográfico

Código:	Referência:	Observações:
LB2.5	ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: < http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf >. Acesso em: 12 mai. 2018.	- Livro, Educação Infantil, 2010; - Construções históricas dos conceitos de criança, infância, natureza, direitos das crianças, tendências filosóficas e educacionais.
LB2.15	ARRUDA, Fabiana Moura. A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Verônica Regina Müller. Maringá, 2011. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011%20-%20Fabiana%20Arruda.pdf >. Acesso em: 16 mai. 2018.	- Dissertação (mestrado), 2011; - Sentido estético e artístico.
LB2.16	SILVA, Marcia Soares da. O olhar ecológico das crianças no processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017, 100p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5004128 . Acesso em 01/01/2019.	- Dissertação (mestrado), Educação Ambiental, 2017.
LB2.19	ATEM, Érika. Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos críticos-científicos sobre a infância. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, 2006. Disponível em: < http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3108/1/2006_Dis_EAGACosta.pdf >. Acesso em: 16 mai. 2018.	- Dissertação de mestrado, 2006, Educação Brasileira; - Paradigma pós-moderno; - Análise de discurso (arquegenealogia de Foucault), tipo de enunciado e discursividade em jogo; - Crítica as concepções sobre infância e a criança em pesquisas científicas; - Questiona o interesse-relação mídia-criança; - Revisão de abordagens antropológica sobre as crianças: Margareth Mead (1920-1930); - Comentário: No entanto, no marxismo a relação de produção é uma determinação, e não um objeto. A autora não especifica em todo o trabalho que tipo de marxismo ela se refere e que pressupostos ela se valeu para categorizar os trabalhos escolhidos como “discurso crítico”. Além disso, ela afirma o conceito de ideologia para o

		marxismo como sendo uma inverdade. No entanto, para a teoria crítica, não necessariamente a ideologia é algo falso, mas sim uma versão mais popular do conhecimento e da cultura, a ideologia pode ser libertadora ou alienadora.
LB2.20	<p>GUIMARÃES, Conceição Ribeiro. Reflexões sobre a racionalidade moderna, sobre a experiência-rememoração e sobre a infância em Walter Benjamin. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89814>. Acesso em: 20 mai. 2018.</p>	<p>- Dissertação (mestrado), 2013;</p> <p>- Os comentários e observações sobre a pesquisa de Guimaraes (2013) estão nos tópicos: 1.3 (Levantamento bibliográfico) e 1.4 (Construção Conceitual a partir das pesquisas críticas).</p>
LB2.21	<p>MANZINI, R. C. R. Educação Ambiental na Educação da Criança: análise de uma prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2014.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1337511> Acesso em: 20 mai. 2018.</p>	<p>- Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 2014;</p> <p>- Perspectiva crítica; pedagogia histórico-crítica;</p> <p>- Palavras-chave: Ensino. Educação Ambiental. Educação da Criança. Metodologia. Educação;</p> <p>- Usa a pedagogia histórico-crítica, mas não aprofunda na criticidade;</p> <p>- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p>
LB2.22	<p>MOMM, Caroline Machado. Entre Memória e História: estudos sobre a infância em Walter Benjamin. Florianópolis, 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.</p> <p>Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89351/228559.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mai. 2018.</p>	<p>- Dissertação (Mestrado em Educação);</p> <p>- Perspectiva crítica;</p> <p>- Palavras-chave: Educação e infância. Educação Infantil. Infância e Modernidade.</p>
LB2.23	<p>MOMM, Caroline Machado. Sobre infância e sua educação [tese] : Walter Benjamin e Hannah Arendt . Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95094/300083.pdf?sequence=1> . Acesso em: 04 jan. 2019.</p>	<p>- Tese (doutorado), Educação, 2011;</p> <p>- Perspectiva crítica.</p>
LB2.24	<p>SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1086/1/></p>	<p>- Tese, Educação, 2011.</p>

	TESE%20Romilson%20Martins%20Siqueira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.	
LB2.25	ALMEIDA DOS SANTOS, Jussimária. Teoria Crítica, Educação e Infância: (im)possibilidades formativas nas tramas da indústria cultural. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4761151 >. Acesso em: 20 mai. 2018.	- Dissertação de mestrado, Educação, 2016.
LB2.26	NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013. Disponível em: < http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913498_2013_completo.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.	- Tese de doutorado, Educação, 2013; - Perspectiva crítica; - Traz uma abordagem sobre as políticas para a infância.
LB2.27	SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e Documentos [MEC]: Há Espaço para a Relação Criança/Natureza na Educação Infantil? In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22-4168.pdf >. Acesso em: 27 jul. 2018.	- Artigo científico, Educação, 2015; - Analisa documentos oficiais, legislações e orientações.
LB2.29	LAMARE, Flavia de Figueiredo de. Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/FLAVIA-DE-FIGUEIREDO-DE-LAMARE-TESE-VERS%C3%83O-FINAL-29-08-16.pdf >. Acesso em: 21 mai. 2018.	- Tese de doutorado, Políticas Públicas e Formação Humana, 2016; - Perspectiva crítica; - Análise crítica sobre os documentos governamentais das políticas em Educação Infantil; - Comentários, citações e observações sobre a pesquisa de Lamare (2016) estão nos tópicos: 1.3 (Levantamento bibliográfico), 1.4 (Construção Conceitual a partir das pesquisas críticas) e 1.5 (Contexto das Políticas Públicas em Educação Infantil no Brasil).
LB2.30	MACEDO, Elina Elias de. Crianças pequenininhas e a luta de classes. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631373 >. Acesso em: 29 jul. 2018.	- Tese (Doutorado em Educação), 2016.
LB2.31	MARTINS, André Silva. Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói. Disponível em: < http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2009-	- Tese, doutorado, Educação, 2006; - Resumo: [...] analisar as estratégias de educação política implementadas pela classe burguesa no Brasil contemporâneo para difundir [...]

	02-12T132727Z-1852/Publico/Andre%20Martins-Tese.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018;	uma nova sociabilidade [...] aparelhos privados de hegemonia, na sociedade civil, e pelos seus intelectuais na aparelhagem de Estado. O referencial teórico-metodológico de análise é baseado no historicismo gramsciano.
LB2.32	MAIA, Vânia Roseane Pascoal.; MACHADO, Carlos R. S. As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área EccoS Revista Científica, núm. 40, mayo-agosto, 2016, pp. 163-185 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil Disponível em: < http://www.redalyc.org/pdf/715/71548306011.pdf >. Acesso em: 21 mai. 2018.	- Artigo científico, Educação Ambiental, 2016; - Palavras-chave: Crianças. Infância. Educação ambiental. Justiça ambiental.
LB2.33	SILVEIRA, Wagner Terra. O fundamento estético na Educação Ambiental Transformadora. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), 2012. Disponível em: < https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/000010071.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2020;	- Dissertação de mestrado, 2012, Educação Ambiental; - Não trata do tema criança-natureza, trazem estudos importantes acerca da Educação Ambiental crítica e transformadora.
LB2.34	SOARES DA COSTA, César Augusto. A Educação a partir das barbas de Marx. Práxis Filosófica, Cali, n. 34, p. 61-75, Jan. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882012000100004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 30 abr. 2020.	- Artigo científico, 2012, Educação; - Não trata do tema criança-natureza, mas traz estudos importantes acerca da Educação Ambiental crítica e transformadora.
LB2.35	PACÍFICO, Marsiel. Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2618?show=full >. Acesso em: 24 mai. 2018.	- Dissertação de Mestrado, Educação, 2012; - Não trata do tema criança-natureza, traz estudos importantes acerca da Educação Ambiental crítica e transformadora.
LB2.36	SILVA, Maria Cristina Bolela. A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3457088 >. Acesso em: 24 mai. 2018.	- Estado da Arte das pesquisas em Educação Ambiental Crítica; - Não trata de Educação Infantil.
LB2.37	MAIA, Vânia Roseane Pascoal. Estudos da infância no programa de pós-graduação em educação ambiental da FURG: análises de dissertações do período de 1997-2012. Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2014. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=171682 >. Acesso em: 10 nov. 2019.	- Dissertação de Mestrado, Educação Ambiental, 2014; - Palavras-chave: Infância, Pedagogia Histórico-crítica, Psicologia Histórico-cultural, Estudos da infância, Educação Ambiental.
LB2.40	RODRIGUES, Cae. Educação Física, Educação Ambiental e Educação Infantil no contexto escolar: uma	- Dissertação de Mestrado em Educação, 2007.

	sinergia possível. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2007. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2421/DissCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso: 02 fev. 2020.	
LB2.42	CRUZ, Ana Cristina Souza; ZANON, Angela Maria. Investigando a prática pedagógica de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a presença da educação ambiental em um escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, 2011, Ribeirão Preto - SP: USP, 2011. Disponível em: < http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0132-1.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2020.	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo científico, educação Ambiental, 2011; - Palavras-chave: Escola integral, EA crítica, Formação permanente.
LB2.43	NEVES, Juliana Pereira.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Adubando sonhos: Educação Ambiental com crianças. In: IV EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2007, Rio Claro - SP. Anais do IV EPEA - CD, 2007. v. 1. Disponível em: < http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR67.pdf >;	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo científico, 2007, Educação Ambiental; - Resumo: [...] sociedade historicamente marcada pelo antropocentrismo, cientificismo e reducionismo, pela fragmentação da realidade, urbanização e capitalismo [...]; - “educação ambiental crítica e transformadora” (p.03); - Pesquisa-ação participativa [...] mapeamento ambiental [...] temas geradores (p. 07); - Trata da questão das crianças, da natureza, da ecologia e da Educação, mas não atinge criticidade.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE E - Quadro 5 – Estudo do histórico e da legislação - Criança e Natureza no Brasil

Histórico da Educação Infantil	Legislação: criança e natureza
<p>Século XVIII</p> <p>Processo Europeu de transição do feudalismo para o capitalismo, reorganização da sociedade [...] modo de produção doméstico pelo fabril [...] mulheres foram trabalhar nas fábricas [...] muda a maneira das famílias cuidarem e educarem os seus filhos [...] transformação da estrutura social [...] As mulheres que não foram trabalhar nas fábricas, cuidam dos filhos daquelas que estavam na indústria [...] (MANZINI, 2014);</p>	
<p>Século XIX</p> <p>As primeiras instituições de educação de crianças na Europa e nos Estados Unidos, voltadas para a classe trabalhadora, eram assistencialistas, datam da primeira metade do século XIX [...] Jardim de Infância [...] criado em meados de 1840 em Blankenburgo (Alemanha), por Froebel e a escola de Robert Owen, criada em New Lanark, na Escócia, no ano de 1816 eram mais criativas e emancipadoras (MANZINI, 2014);</p>	
<p>Século XX</p> <p>As primeiras instituições educacionais infantis assistencialistas no Brasil partiram do setor privado durante as duas décadas iniciais do século XX, não havia caráter pedagógico, o desenvolvimento infantil não era uma preocupação, eram caracterizadas por tendências jurídico-policiais (que justificava as ações a partir do abandono moral infantil), médico-higienistas e religiosas (que argumentavam o combate à mortalidade infantil) [...] A educação das crianças é diferenciada de acordo com a classe social, o jardim de infância, mais associado à criatividade e à sociabilidade infantil, é direcionados para os ricos, asilos e creches, associados à carência e à deficiência para as crianças da classe trabalhadora (MANZINI, 2014; ABRAMOWICZ, 2003). Estas diferenças sociais caracterizam a institucionalização da Educação Infantil no Brasil, influenciando no trabalho e no reconhecimento dos profissionais, o que resulta em disparidades na formação e nos salários. A Educação Infantil se institucionaliza junto com a urbanização no final da década de 1960 na Europa e nos Estados Unidos e no Brasil a partir de 1970 (ABRAMOWICZ, 2003);</p> <p>O Advento das cidades, sua organização política, econômica, social, se dá no contexto da industrialização e implementação do Estado liberal caracterizado pela democracia representativa e pelos “valores” da meritocracia, liberdade individual, progresso e propriedade. A questão social se constituiu de forma precária no hiato entre a economia e a política. O crescimento exacerbado das cidades, devido à imigração do campo, intensificou o antagonismo de classes, a exploração do trabalho humano, o modo de viver e trabalhar dos</p>	<p>Século XX – década de 1980</p> <p>Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981 - PNMA;</p> <p>A primeira etapa histórica da Educação Infantil na política pública, segundo Nascimento (2013), foi o começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país, período de 1875 a 1985; A Educação Ambiental é prevista na Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei Nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Conforme o art. 2º inciso X, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida “<i>a todos os níveis de ensino</i>”, de modo transversal. A Educação Infantil, uma vez que esta integra a primeira etapa da educação básica, deve está incluída no desenvolvimento das políticas em Educação Ambiental (ARAGÃO, 2016);</p> <p>Constituição Federal de 1988 a criança passou a ter garantido seu direito à educação na legislação (BRASIL, 1988);</p> <p>O termo “educação ambiental” aparece uma vez na CF (BRASIL, 1988), artigo 225, § 1º, inciso VI, no capítulo sobre meio ambiente, afirmada para todos os níveis de ensino, visando a preservação do ambiente (SANTOS; FERREIRA, 2015);</p> <p>Década de 1980 e 1990</p> <p>A segunda etapa histórica da Educação Infantil na política pública, segundo Nascimento (2013), é marcada pela Assembleia Nacional Constituinte, a promulgação da Constituição Federal e a elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança, período de 1986 a 1996;</p> <p>Década de 1990</p> <p>A terceira etapa histórica da Educação Infantil na política pública, segundo Nascimento (2013), é marcada pelo momento de formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a</p>

<p>brasileiros se organiza em condições sub-humanas. Tamanho empobrecimento contrastava com os ideais do mercado por mais produção e consumo (SIQUEIRA, 2011);</p> <p>A segunda metade do século XX foi um marco no aparato legal quanto ao trato da criança no Brasil, a legislação ultrapassa a criança como problema social e passa a afirmá-la no campo do direito e da cidadania. Há um panorama de inclusão-exclusão quanto à ideia de criança no aparato legal, ora para criminalizar e discriminar, ora para reafirmar direitos e identidades. O tema da infância abandonada, ao criar a figura da criança-menor em contraposição à criança, coloca a lógica do castigo e da proteção. O conjunto jurídico-legal-assistencial brasileiro normatiza a pobreza e a sociedade de classe (SIQUEIRA, 2011);</p> <p>Compromisso global “Educação para Todos” firmado em Jontien (1990) (SIQUEIRA, 2011);</p> <p>O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, resultou das lutas dos movimentos sociais pelo direito da criança à Educação, a antecipação da escolarização das crianças possibilita o trabalho feminino fora do ambiente doméstico (ABRAMOWICZ, 2003);</p>	<p>realização dos direitos da criança, período a partir de 1996;</p> <p>Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90;</p> <p>Plano Decenal de Educação para Todos (1993);</p> <p>O primeiro documento que formaliza uma Política Nacional de Educação Infantil foi publicado em 1994 (BRASIL, 1994), quando o MEC criou uma Comissão Nacional de Educação Infantil (LAMARE, 2016);</p> <p>De 1994 a 1996 o Ministério da Educação elaborou documentos da Política Nacional de Educação Infantil;</p> <p>Inédita no Brasil, a LDB/96 determina a Educação Infantil como dever de Estado e como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996);</p> <p>A expressão “educação ambiental” aparece uma vez na LDB/1996, como conteúdo obrigatório no ensino fundamental e médio (SANTOS; FERREIRA, 2015);</p> <p>A LDBEN afirma que os currículos de Educação Infantil devem ter base nacional comum;</p> <p>Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997), a versão preliminar é marcada pelas reformas neoliberais educacionais estabelecidas no Brasil, o Estado assume minimamente os financiamentos e o máximo a definição dos conhecimentos que devem ser socializados (ARCE, 2001);</p> <p>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1998);</p> <p>Os RCNEI expressaram a visão “construtivista” em que o conhecimento é construído na interação entre as crianças, não considera a sua transmissão, coloca a centralidade na criança, sem considerar o trabalho do professor (MOMM, 2011);</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1998);</p> <p>Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil, Ministério da Educação (BRASIL, 1998);</p> <p>Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999);</p> <p>Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, (BRASIL, 1999) afirma a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis do processo educativo, formal e não formal;</p>
<p>Século XXI</p> <p>Redefinição da política neoliberal no Estado brasileiro nos primeiros anos do século XXI, a</p>	<p>Século XXI – década de 2000</p> <p>Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001);</p>

<p>burguesia, a partir do tema global “Educação para Todos” firmado em Jontien, em 1990, pleiteia mais vagas na escola pública, medidas econômicas associadas às sociais. O discurso utiliza termos como: equidade, redução da pobreza, direitos das mulheres, dos negros, das crianças. Contudo, a concepção de Educação Infantil é uma ideia instrumental do processo educativo das crianças, para o futuro sucesso escolar, para desenvolver competências e habilidades alinhadas aos interesses e à lógica do Capital. Tal concepção fragmenta e fragiliza a política pública, oculta contradições sociais (LAMARE, 2016);</p> <p>A política não é neutra no contexto da luta de classes brasileira, porque a Educação Infantil também foi organizada de acordo com a exploração humana e a perpetuação dos interesses das classes dominantes. As desigualdades se dão não apenas no aspecto quantitativo do atendimento da Educação, mas também qualitativo, havendo três tipos de instituições: creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental, para as crianças da classe trabalhadora o atendimento tem caráter de guarda, assistência e educação compensatória, para as crianças da classe média há uma proposta baseada no processo escolar, na valorização do conhecimento e da educação enquanto progresso e prosperidade econômica. Estes argumentos marcam a justificativa do investimento na educação escolarizada nos últimos anos e, em decorrência desta concepção burguesa de Educação, foi promulgado um grande número de políticas para a infância neste último período (NASCIMENTO, 2013);</p> <p>Lamare (2016) analisou o texto das políticas públicas criadas entre os anos de 2003 e 2011: Política Nacional de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (2009). Os referidos documentos apresentam argumentos com a base epistemológica da Pedagogia da Infância e não necessariamente relativa à ciência, ao conhecimento historicamente produzido. A formação almejada nas políticas afirma uma concepção que instrumentaliza a educação de acordo com as demandas do capital. Há um alinhamento destas políticas com as diretrizes dos organismos internacionais e os discursos que apontam a Educação Infantil como “inclusão social”. A afirmação da expansão do acesso à Educação Infantil como via de inclusão social, forja o entendimento que tal oportunidade dada ao indivíduo lhe possibilita, por mérito, a ascensão social, o direito é centrado como um fenômeno meramente individual. A Política Nacional de Educação Infantil cita pesquisas sobre</p>	<p>Em 2001, a partir do PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), algumas metas são estabelecidas para a Educação Infantil, e estas embasam a Política Nacional de Educação Infantil, publicada em 2006 (BRASIL, 2006d) (LAMARE, 2016, p. 136 e 137);</p> <p>Lei nº 11.114/05, que autoriza a matrícula a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando o ensino obrigatório para 8 anos; Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006);</p> <p>Política Nacional de Educação Infantil (2006) o problema da injustiça social é reduzido às categorias de inclusão e exclusão, corroborando com as diretrizes dos organismos internacionais, conceitos como: equidade, coesão social, oportunidade e solidariedade são tomados sem uma discussão acerca da relação capital-trabalho na sociedade capitalista, focando na motivação dos sujeitos para que superem suas condições de vida, construindo um consenso de aceitação do real (LAMARE, 2016);</p> <p>Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) assinala a inexistência de áreas externas ou ao ar livre em muitas escolas (CASTELLI, 2019);</p> <p>Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), em 2006 o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Infantil (MANZINI, 2014); Leis nº 11.274/06 e nº 11.494/07, que dispõem sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e sobre a consequente entrada das crianças aos 6 anos na escolarização obrigatória;</p> <p>Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;</p> <p>Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil em (BRASIL, 2006);</p> <p>Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) traz avanços, mas, na prática, os direitos básicos estão longe de ser garantidos devido à falta de uma metodologia adequada, à excessiva escolarização ou a alfabetização precoce, a pouca autonomia docente sobre a própria ação e a baixa remuneração são fatores que impedem uma Educação de qualidade (MANZINI, 2014);</p> <p>Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos;</p> <p>Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE, 2009) anteriormente aprovadas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98), revela a contribuição da Sociologia da infância, uma concepção que assume a infância como categoria histórica e como construção social, uma concepção de criança como cidadã, sujeito de direitos, entendida como produtora e produzida na cultura (MOMM, 2011);</p>
--	---

<p>desenvolvimento humano, formação de personalidade, construção da inteligência, aprendizagem nos primeiros anos de vida, culturas infantis, experiência pedagógica, pedagogia da infância, mas não informa nenhuma referência ou autor. A demanda por Educação Infantil aumenta, mas carece de sustento teórico para uma prática pedagógica de qualidade. O discurso se volta para as particularidades, experiências e práticas de cada um, vincula o aprender à escolha individual, afirmando uma concepção neoliberal, invisibilizando a função da escola de socialização do saber científico, artístico, cultural, e não a adaptação das crianças ao ambiente existente. Assim, o discurso se dá em torno da afirmação da valorização da criança e da infância, do respeito à diferença e à diversidade, ao contexto do indivíduo, às experiências pessoais. Por meio de processos singulares de subjetivação, a concepção de formação humana é baseada no espontaneísmo e no relativismo, (LAMARE, 2016);</p> <p>O discurso da necessidade de investimentos na Educação Infantil, que se fundamenta em James Heckman, não é adequado para a realidade do Brasil, porque alia a Educação Infantil à redução da pobreza, à ideia da meritocracia, de que a universalização e expansão da Educação Básica oferece cidadania a todos, responsabilizando os indivíduos, em suas competências e capacitações “socioemocionais”, pela sua inclusão social. Assim, o discurso oculta as contradições concretas da sociedade e da vida das crianças, reduz a intencionalidade educativa ao desenvolvimento infantil, à pedagogia das competências, à lógica empresarial. A Educação Infantil não pode ser incumbida de solucionar as desigualdades sociais, as quais não podem ser vistas como problemas individuais (LAMARE, 2016);</p> <p>A partir dos anos 2000 as políticas brasileiras voltadas para as crianças foram formuladas juntamente à Unicef, Unesco, BM, ONU, OCDE, há um caráter de administração da pobreza. A construção destas políticas se dá no contexto da reforma do Estado, a obrigatoriedade da pré-escola é marcada por profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, reduzindo o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora ao desenvolvimento das crianças e ao controle da desigualdade. Assim, os discursos va e argumentam que as creches e pré-escolas devem ser espaços de socialização, inclusão e coesão social (LAMARE, 2016);</p> <p>Intelectuais individuais e coletivos atuam no interior do Ministério da Educação (MEC) através de programas que abrem as portas para setores do empresariado, como o “Todos pela Educação” (TPE), e trabalham para construção hegemônica na elaboração do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja disputa se dá entre os grupos no interior do MEC, onde há predominância da perspectiva empresarial do TPE, que submete a organização do</p>	<p>Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil (2009);</p> <p>A concepção expressa na Constituição Federal (1998) se mantém apenas em alguns documentos, como, por exemplo, na DCNEI (2010);</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEI) (BRASIL, 2010) se refere à criança como produtora de cultura, mas ainda expressa uma indefinição de identidade pela qual passa o campo da Educação Infantil (MOMM, 2011);</p> <p>Século XXI – década de 2010</p> <p>Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2011);</p> <p>Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 8.035/2010, para o decênio 2011-2020, a meta é universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Ainda em relação à creche, etapa mais cara da Educação Básica, a meta de 50% se mantém até 2020 (NASCIMENTO, 2013);</p> <p>Lei nº 12.796/2013, que altera a LDB (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatória a educação básica gratuita a partir dos quatros anos, por meio das pré-escolas;</p> <p>A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação, MEC; UNESCO (BRASIL, 2013), destaca James Heckman, que recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 2000, ele afirma que programas para a primeira infância trazem grande contribuição para o desenvolvimento econômico, o investimento nos primeiros seis anos de vida traz mais retorno do que aquele aplicado em períodos posteriores, o que poupa recursos na área social, demandados posteriormente para aquelas pessoas que não tiveram esse programa na infância, “é uma forma de preparar a mão de obra futura; [...] libera a mulher para a inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 35). Este documento revela a lógica empresarial-privada se apropriando do campo educativo-público;</p> <p>A alteração na LDB (Lei 12.796/2013) que prevê em seu artigo 4º a abrangência do ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos, o debate sobre a qualidade das práticas e currículo na Educação Infantil se torna ainda mais necessário;</p> <p>Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014);</p> <p>A substituição da expressão Educação ambiental por “sustentabilidade sócio ambiental” no atual PNE (Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014);</p> <p>O Pátria Educadora (BRASIL, 2015b) propõe um sistema de responsabilização baseado em testes meritocráticos (para estudantes e professores), divulgação do desempenho da escola publicamente, recompensas e sansões. Cria-se um discurso que tira o foco da desigualdade social, das contradições entre capital e trabalho, para uma</p>
--	--

<p>sistema público de ensino às demandas do mercado. Nas disputas quanto ao financiamento da educação pública, a perspectiva empresarial do TPE propõe uma política de racionalização financeira aos municípios e estados, por parte da União, no desenvolvimento e manutenção da educação básica. Os mecanismos empresarial-gerenciais de controle da produção, de aumento da produtividade e de resultados e desempenhos, exercem função de controle social no campo da Educação e podem vir a ser consolidados como política pública nacional através do SNE (MOTTA; ARGOLLO, 2016);</p>	<p>ideia de cidadania baseada na igualdade de oportunidades através do acesso à Educação básica (LAMARE, 2016); A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma na perspectiva mercadológica e utilitarista da natureza e da formação humana (FERREIRA; SANTOS, 2018);</p>
---	--

APÊNDICE F - Quadro 6 - Análise do Estatuto Social do Instituto Alana

Conteúdo:	Palavras-chaves e apontamentos:
Capítulo II – Dos objetivos e finalidades Finalidade/Missão (art. 2º)	Assistência social, educação, cultura, esporte, população em geral, qualidade de vida, direitos das crianças e dos adolescentes. “população em geral”, “Homem”, “conscientizando-o”, “capacidades plenas”, “honrar a criança”.
Meios/estratégias (art. 2º, § 1º)	Debates, discussões, simpósios, conferências, assistência social, proteção e amparo da população carente, cursos, palestras, eventos, saúde, pesquisa, programas nutricionais e educativos, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, cidadania, voluntariado, esportes, gestão, alianças estratégicas nacionais e internacionais, ações judiciais, políticas públicas, consumo, consumismo, licenciamentos, propriedade intelectual.
Concretização (art. 2º, § 1º)	Execução de projetos, programas e planos de ação, doação de recursos (físicos, humanos, financeiros), prestação de serviços, ongs sem fins lucrativos, setor público
Art. 2º, § 3º	Alienar ou dispor, produtos ou serviços, renda, recursos, objetivos institucionais.
Art. 2º, § 4º	Vantagens, excedentes operacionais, dividendos, bonificações, participações, parce objetivo social.
Art. 2º, § 5º	Outras associações ou sociedades em deliberação, assembleia geral.
Art. 3º Princípios Art. 4º Coibição de vantagens aos dirigentes.	Legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade, eficiência, raça, cor ou religião, execução direta, programas, planos de ações, doação de recursos físicos, humanos e financeiros, serviços intermediários, apoios, outras organizações sem fins lucrativos, órgãos do setor público, gestão administrativa, coibir vantagens para os dirigentes. Art. 3º - Quais os fundamentos teóricos, epistemológicos, de tais princípios? Parágrafo único: execução direta de projetos, programas, planos de ações, doações, recursos físicos, humanos e financeiros, serviços intermediários, outras organizações sem fins lucrativos, órgãos do setor público. (vínculos entre frações de classe e apropriação do público pelo privado?). Art. 3º - gestão administrativa que impede vantagens pessoais aos dirigentes ou às pessoas jurídicas parceiras.
CAPÍTULO IV – DOS ASSOCIADOS Art. 5º Categorias dos associados	Categorias dos associados, fundador, ata de constituição, benemérito, Assembléia Geral, relevantes serviços prestados, efetivo, nomeado pela Diretoria, aprovado em Assembléia Geral, após dois anos de dedicação, colaborador, serviços gratuitos ou doações, objetivos sociais, honorários: pessoas públicas, ajuda material ou moral.
Art. 5º § 1º Art. 5º § 2º Art. 6º Direito ao voto na Assembleia Geral. Art. 7º Direitos e atribuições dos associados	Art. 5º § 1º pedido de demissão por escrito à diretoria, retirada do associado, 30 dias de antecedência. Art. 5º § 2º associados beneméritos, efetivos, colaboradores e honorários, livro próprio. Art. 6º associado fundador, benemérito e efetivo, um voto na Assembléia Geral. Art. 7º Direitos e atribuições dos associados a) votar e ser votado, cargos eletivos; b) tomar parte nas Assembléias Gerais; c) participar de eventos; d) solicitar aos órgãos de administração e fiscalização, informação contábil, balanço; e) projetos e críticas, fomentar as funções institucionais.
Art. 8º Deveres dos associados Art. 9º Os associados não respondem pelos encargos do IA	Deveres dos associados, estatutárias e regimentais, acatar decisões da Assembleia; decoro, imagem, conservação do patrimônio, finalidades, qualquer espécie de contribuição financeira, assessoria técnica, prestação de serviços; comparecer às Assembléias ou reuniões. Os associados não respondem, nem subsidiariamente, pelos encargos do IA.

<p>Art. 10º Deveres dos associados, penalidades; Parágrafo Único - infrações</p>	<p>Art. 10º Estatuto, regulamentos internos, diretoria aplica penalidades aos infratores, penalidades de advertência, suspensão e eliminação, quadro social. Parágrafo Único – infrações, penalidades, a critério da Diretoria: a) inadimplemento ou atraso, pagamento, mensalidades, prestações pecuniárias; b) dissolução judicial, decretação de falência, concordata; c) falta de comunicação dos dados cadastrais que impossibilite convocação para a assembleia; d) descumprimento do estatuto social, previstas no artigo 8º ; e) motivos graves, deliberação, maioria absoluta, Assembleia Geral.</p>
<p>Art. 11º Suspensão da aplicação da penalidade CAPÍTULO V – DOS ÓRGÃOS ESTATUTÁRIOS: Art. 12º Órgãos do IA §1º, §2º, §3º</p>	<p>Suspensão da aplicação da penalidade, órgãos do IA: Assembleia Geral, Diretoria, Conselho Fiscal e Conselho consultivo. O IA não remunera os cargos da diretoria, do conselho fiscal e do conselho consultivo, as atividades dos associados, atuações gratuitas. Posse dos diretores e conselheiros, assinatura do termo de posse, livros de Atas, mandato, órgãos sociais, extinto, falta não justificada, 3 (três) reuniões.</p>
<p>CAPÍTULO VI – ASSEMBLEIA GERAL Art. 13º - Constituição da Assembleia Geral §1º Art. 14º - Competências da Assembleia Geral</p>	<p>Art. 13º - Assembleia Geral constituída pelos associados em pleno gozo dos direitos estatutários; presidida pelo diretor presidente. Art. 14º - a) eleger e destituir a diretoria, o conselho fiscal e consultivo; b) reformas estatuto; c) extinção do IA; d) alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens materiais; e) participação do IA em outras associações e sociedades; f) regimento interno e regimento do fundo patrimonial; g) ordens normativas, funcionamento interno do IA; h) deliberar, qualquer assunto não tratado no estatuto.</p>
<p>Art. 15º - Assembleia Geral Ordinária Art. 16º - Assembleia Geral extraordinária</p>	<p>Art. 15º - Assembleia Geral Ordinária, uma vez por ano; a) programação anual, b) relatório anual, demonstrativo de resultados; c) eleger diretoria, conselho fiscal, conselho consultivo; d) discutir e homologar as contas e o balanço aprovado pelo conselho fiscal. Art. 16º - Assembleia Geral extraordinária, convocada; a) diretoria; b) Conselho Fiscal; c) Conselho Consultivo; d) requerimento dos fundadores; e) requerimento dos associados, 1/5 um quinto mínimo, artigo 7º, quites com as obrigações sociais.</p>
<p>Art. 17º - Convocação da Assembleia Geral</p>	<p>Convocação da Assembleia Geral, edital, fixado na sede e/ou publicado na imprensa local, circulares, quórum qualificado, artigos 25, 28, 42 e 43, instalação da Assembleia Geral, maioria dos associados, segunda convocação, número mínimo, representação, procuração, procurador, cópia da procuração protocolada, sede social do IA.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

APÊNDICE G - Quadro 7 – Pesquisas e trabalhos científicos sobre o Instituto Alana

Código:	Título e endereço eletrônico:	Observações e referências:
LBIA1	REIS, Patrícia dos. O poder da mídia televisiva e sua influência no consumo de alimentos danosos à saúde da criança e do adolescente. In: 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade e V Congresso Iberoamericano de Investigadores e Docentes de Direito e Informática, 2015, Santa Maria. 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade e V Congresso Iberoamericano de Investigadores e Docentes de Direito e Informática. Santa Maria - RS: UFSM, 2015. v. 3. p. 1-15. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/5-10.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2019.	- Artigo científico, 2015, Direito; - O texto aponta a falta de norma regulamentadora sobre a publicidade infantil, cita pesquisas e o trabalho do programa Criança e Consumo do Instituto Alana. O foco está na ideia do consumo e na falta de regulamentação, o texto não fala de como os interesses do Capital determinam o problema examinado.
LBIA2	HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. Controle social e regulação da publicidade infantil. O caso da comunicação mercadológica de alimentos voltada às crianças brasileiras. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.72-84, Nov., 2010. Disponível em: < https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/649 >. Acesso em: 02 jun. 2019.	- Artigo científico, 2010, Comunicação em Saúde; - Palavras – chaves: publicidade infantil; controle social; obesidade infantil; regulamentação; criança; - A autora é Coordenadora Geral do Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana: Isabella Vieira Machado Henriques - Advogada, Mestre em Direito das Relações Sociais – Direitos Difusos e Coletivos – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Coordenadora Geral do Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana. isabella@institutoalana.org.br - O texto não fala da produção, não questiona a indústria de alimentos e nem o agronegócio, aponta as consequências do problema na publicidade e nos problemas de saúde pública, mas não questiona a produção de alimentos. - Há outras citações deste trabalho no tópico 1.2 O Instituto Alana e o Programa Criança e Natureza.
LBIA3	AIELLO, Carlos Henrique. Espelhamentos Miméticos nos fenômenos adultescentes e infantescentes: a glamorização da juventude na produção publicitária. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Paulista (Unip). São Paulo - SP, 2015. Disponível em: < https://www.unip.br/presencial/ensino/POS_GRADUACAO/strictosensu/comunicacao/download/com_carloshenriqueaiello.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2019.	- Tese de doutorado, 2015, Comunicação; - O autor menciona o Instituto Alana nos agradecimentos da tese, depois como referência na luta pelos direitos na infância e adolescência. - “Para Mônica Spada e Souza, diretora executiva da Maurício de Souza Produções restringir a publicidade infantil é subjugar a inteligência das crianças, que, na sua avaliação, tem todas as condições para compreender a diferença entre realidade e fantasia e também tem direito ao acesso à informação. Mônica é defensora da tese de que são os pais que tem que definir o que seus filhos podem ver – mesmo que, em grande parte das vezes, as crianças estejam sozinhas diante da televisão” (p. 100). - Há outras citações deste trabalho no tópico 1.2 O Instituto Alana e o Programa Criança e Natureza.
LBIA4	DEPORTE ANDRADE, Paula; COSTA, Marisa Vorraber. Usando crianças para vender: infância e	- Tese de doutorado, Educação, 2001; - “Análise da publicidade em revistas semanais de grande circulação, discutimos o quanto é produtivo

	<p>consumo na publicidade de revistas. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 230-248, set. 2010.</p> <p>Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1551>. Acesso em: 02 jun. 2019.</p>	<p>para o mercado econômico a aliança entre infância e consumo, e argumentamos que esse uso das crianças na publicidade contribui para uma nova concepção de infância: a infância do consumo. Uma infância erotizada, preocupada em adquirir, em mostrar-se, uma infância insaciável e sempre em movimento. É essa infância que está chegando à escola com novos interesses, preferências e condutas, tornando-se merecedora de toda a nossa atenção” (p. 230).</p>
LBIA5	<p>REIS, Patrícia dos.; OLIVEIRA, Rafael Santos de. A atuação dos movimentos sociais por meio do ciberativismo na defesa dos direitos dos infantes: uma análise do Projeto Criança e Consumo e suas ações no combate à publicidade infantil. Rev. de Movimentos Sociais e Conflitos. Maranhão. v. 3. n. 2 (p. 38 – 57). Jul/Dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323378639_A_ATUACAO_DO_S_MOVIMENTOS_SOCIAIS_POR_MEIO_DO_CIBERATIVISMO_NA_DEFESA_DOS_DIREITOS_DOS_INFANTES_uma_analise_do_Projeto_Crianca_e_Consumo_e_suasacoes_no_combate_a_publicidade_infantil>. Acesso em: 02 jun. 2019.</p>	<p>- Artigo científico publicado em revista, 2017;</p> <p>- O artigo está disponível na biblioteca do site Criança e Consumo do Instituto Alana;</p> <p>- Palavras-chave: Crianças e adolescentes. Proteção Integral. Publicidade infantil. Movimento Social. Ciberativismo;</p> <p>- “Como conclusão tem-se que o Projeto Criança e Consumo configura-se um movimento social de empoderamento na busca pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes” (p. 38).</p>
LBIA6	<p>VALENTE, Suelen Brandes Marques. A sociedade civil organizada como catalisadora de transformações na regulação da publicidade brasileira. 2015. 261 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20069>. Acesso em: 02 jun. 2019.</p>	<p>- Tese de doutorado, Comunicação, 2015;</p> <p>- A autora parte de autores como: Gramsci (Estado Ampliado), Bauman;</p> <p>- [...] investigar as iniciativas da sociedade civil organizada diante da regulação da publicidade brasileira, especialmente a atuação do Instituto de Defesa do Consumidor e do Instituto Alana, questionando e denunciando campanhas publicitárias que contrariam o interesse público, para identificar que tipo de crítica está sendo elaborada pelos próprios consumidores organizados em instituições independentes. [...] a sociedade civil foi analisada na concepção gramsciana de Estado Ampliado (p. 07).</p> <p>- [...] método dialético, Análise de Conteúdo (p. 06).</p> <p>- “Alana e Idec têm demonstrado a importância da organização da sociedade civil para a mudança da sociedade política, num plano que envolve táticas e estratégias legítimas de atuação. Nesse sentido, foi possível identificar na atuação destes grupos uma arena privilegiada de luta pela regulamentação da publicidade” (p. 27).</p> <p>- Há outras citações deste trabalho no tópico 1.2 O Instituto Alana e o Programa Criança e Natureza.</p>
LBIA7	<p>PERES, Patrícia Maria Schubert. Mediação dos pais na interação criança-natureza. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,</p>	<p>- Tese, Psicologia, 2017;</p> <p>- O comentário sobre este trabalho está no tópico 1.2 O Instituto Alana e o Programa Criança e Natureza.</p>

	Florianópolis, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188786/PPSI0772-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y >. Acesso em: 17 set. 2020.	
LBIAS8	BÔLLA, Kelly Daiane Savariz. A natureza precisa das crianças e as crianças precisam da natureza: a integração entre ecopsicologia e educação como um caminho para o bem-estar e a sustentabilidade. Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Criciúma, 2019. Disponível em: < http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7254/1/Tese%20Kelly%20D.%20S.%20B%c3%b4lla.pdf >. Acesso: 17 set. 2020.	- Tese, Ciências Ambientais, 2019; - O comentário sobre este trabalho está no tópico 1.2 O Instituto Alana e o Programa Criança e Natureza.
LBIAS9	CASTELLI, Carolina Machado. Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achaduros contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: < http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5586/1/Carolina%20Machado%20Castelli.pdf >. Acesso: 19 set. 2020.	- Tese, Educação, 2019; - Palavras-chave: Bebês. Crianças bem pequenas. Natureza. Educação infantil; - “Esse movimento tem conquistado espaço no Brasil, a exemplo dos programas “Criança e Natureza” (do Instituto Alana) e “Ser Criança é Natural” (do Instituto Romã). Entretanto, no bojo das publicações produzidas por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, identifiquei uma aparente lacuna no que tange à relação entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, posteriormente confirmada por um levantamento de trabalhos, dissertações e teses nacionais [...] Por um lado, esses estudos, embora pouco voltados para a creche, revelam a importância da relação criança-natureza (para crianças e para a natureza), apontada, inclusive, a partir das próprias crianças, e estudos internacionais demonstram essa importância sobretudo apresentando como resultados diferentes benefícios do contato humano em geral – e das crianças – com a natureza (ver CHAWLA, 2012). Por outro lado, foi perceptível que as condições de promoção dessa relação na educação infantil, instituição que as crianças têm frequentado cada vez mais, pouco se efetivam, como é possível verificar nos estudos de Tiriba (2005), Freire (2008), Silva (2010), Cassimiro (2012) e Toledo (2010; 2014), identificados no levantamento (CASTELLI, 2019, p. 14).

APÊNDICE H - Quadro 8 – Títulos e Parcerias Institucionais do Instituto Alana

Código:	Projeto/ programa/Ação/Título/Parceria/Conjunto de Parceiros:
TPI1	Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Disponível em: < https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime >. Acesso em: 08 jan. 2020. Conjunto de Parceiros: Instituto Alana, Fundação Telefônica/Vivo, Fundação, Santillana, Unicef, Itaú Social, Fundação Lemann.
TPI2	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Edital de convocação nº 01, de 10 de outubro de 2018. Resultado final da etapa de habilitação. Disponível em: < https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/eleicoes/Listafinalposrecurso_EleioConanda_FINAL2.pdf >. Acesso em: 28/06/2019.
TPI3	Título de Utilidade Pública Utilidade pública conferida pela prefeitura de São Paulo por meio do decreto nº 48.382, de 25 de maio de 2007 SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Disponível em: < https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/governo/Entidades_detentoras_de_DUP_ate_dezembro_2018.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2019. SÃO PAULO. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Disponível em: < http://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=65f1c2e9-37ad-424b-a909-992f73cf3b9a >. Acesso em: 29 jun. 2019.
TPI4	Editora Aquariana, realização: Alana, Apoio institucional: Instituto Romã – vivências com a natureza, Suzano (Ecofuturo); Livro: LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016 Conjunto de Parceiros: Editora Aquariana; Instituto Romã; Suzano (Ecofuturo).
TPI5	Maria Farinha Filmes – INSTITUTO ALANA. <i>Parcerias</i> . Disponível em: < https://alana.org.br/view/parcerias/ >. Acesso em: 17 dez. 2020. Filme: O começo da vida, também dirigido por Renner [...] Data de lançamento: 5 de maio de 2016 (Brasil) Diretora: Estela Renner Roteiro: Estela Renner Música composta por: Ed Côrtes Produção: Marcos Nisti, Luana Lobo Produzido em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Bernard Van Leer e a Unicef; Filmes: <i>Muito além do peso</i> [2012], de Estela Renner, <i>Criança, a alma do negócio</i> (2011) e <i>Tarja Branca</i> (2014).
TPI6	Ciranda de Filmes - INSTITUTO ALANA. <i>Parcerias</i> . Disponível em: < https://alana.org.br/view/parcerias/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI7	Alana é cliente da VOX Capital, VOX Pesquisas VOX Pesquisas. Sobre. Disponível em: < https://www.voxpesquisas.com.br/ >. Acesso em: 08 set. 2020. INSTITUTO ALANA.VOX Capital. Disponível em: < https://alana.org.br/project/vox-capital/ >. Acesso em: 08 set. 2020. Conjunto de Parceiros: Abril, Akatu, Alana, Brasilprev, Coca-cola, Consul, Danone, Dentsu, Diageo, DM9DDMB, FCBBrazil, Fiat, Flora, Froboi, GAP, Globosat, GNT, Grendene, HSBC, Jhonson&Jhonson, JWT, Latam, Leo Brunet Tailor Made, Lew'Lara/TBWA, L'oréal, Luigi Bertolli, Ministério do Turismo, Mobil, Monange, Multishow, Neogama, Nestlé, Nike, Nissan, O Boticário, Canal Off, Ogilvy, Renault, Sky, Social Bank, Sportv, Takeda, Unilever, Vivo, Wieden Kennedy, WMcCann, Y&R.
TPI8	<i>Holdings</i> Itaúsa

	A história do Instituto Alana parte dela e do seu irmão Alfredo que são herdeiros da <i>holding</i> Itaúsa (com participações das famílias Setúbal e Moreira Salles), que controla o Itaú-Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos. Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) (Vieira, 2019, p. 14).
TPI9	Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), GIFE. <i>Instituto Alana</i> . Disponível em: < https://gife.org.br/associados/instituto-alana/ >. Acesso em: 03 jul. 2019. As instituições que constituem o GIFE estão descritas no ítem 2.2 O Instituto Alana.
TPI10	Ministério do Meio Ambiente - parceria com o Instituto Alana; Um exemplo é o Ministério do Meio Ambiente, que já fez uma parceria com o Instituto Alana para a realização de cartilhas, distribuídas em todas as escolas públicas do país, sobre o impacto do consumismo na sustentabilidade e no meio ambiente. Outro exemplo é o caso do Projeto de Lei 5.921. [...] consumismo na infância (VALENTE, 2015, p. 126)
TPI11	ICMBio ICMBIO. <i>ICMBio e o Alana lançam o guia Acampando com crianças</i> . Últimas Notícias. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente. 11 jul. 2019. Disponível em: < https://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/10403-icmbio-e-parceiros-lancam-o-guia-acampando-com-criancas >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI12	Território do Brincar - INSTITUTO ALANA. <i>Parcerias</i> . Disponível em: < https://alana.org.br/view/parcerias/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI13	Fundo Zona Leste Sustentável - INSTITUTO ALANA. <i>Parcerias</i> . Disponível em: < https://alana.org.br/view/parcerias/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI14	Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) ANDI. <i>Parceiros</i> . Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI). Disponível em: < https://www.andi.org.br/portal-andi/page/parceiros >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI15	Instituto Igarapé IGARAPÉ. <i>Parceiros</i> . Disponível em: < https://igarape.org.br/parceiros/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI16	Ashoka ASHOKA. <i>Partner</i> . Disponível em: < https://www.ashoka.org/pt/partner/instituto-alana >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI17	Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) ANUP. <i>ANUP e Instituto Alana planejam seminário sobre primeira infância</i> . 16 ago. 2019. Disponível em: < https://anup.org.br/noticias/anup-e-instituto-alana-planejam-seminario-sobre-primeira-infancia/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI18	Nova Escola ALVES, Letícia. Nova Escola e Instituto Alana promovem evento sobre planejamento na Educação Infantil. Nova Escola. 05 fev. 2019. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/15481/nova-escola-e-instituto-alana-promovem-evento-sobre-planejamento-na-educacao-infantil >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI19	Legado das Águas LEGADO DAS ÁGUAS. Documentário trata da reconexão das crianças com a natureza. Legado das Águas. Reserva Votorantim. 10 nov. 2020. Disponível em: < https://legadodasaguas.com.br/documentario-trata-da-reconexao-das-criancas-com-a-natureza/ >. Acesso em: 17 dez. 2020 Reserva Votorantim.
TPI20	Instituto Votorantim INSTITUTO VOTORANTIM. <i>O aluno protagonista</i> . 17 jul. 2018. Disponível em: < http://www.institutovotorantim.org.br/o-aluno-protagonista/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI21	Cidade Escola Aprendiz CIDADE ESCOLA APRENDIZ. <i>Parceiros</i> . Disponível em: < https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/nossos-parceiros/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI22	Faculdade Sumaré MARIA, Ana. Publicações e produções do Instituto Alana serão ferramentas de aprendizagem na Faculdade Sumaré. Agência Envolverde Jornalismo. 23 ago. 2016. Disponível em: < https://envolverde.com.br/publicacoes-e-producoes-do-instituto >

	alana-serao-ferramentas-de-aprendizagem-na-faculdade-sumare/>. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI23	Tomara Educação e Cultura TOMARA. Clientes e parceiros. Tomara Educação e Cultura. Disponível em: < https://tomaraeducacaoecultura.com.br/clienteseparceiros >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI24	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS) RAPS. Parceiros. Rede de Ação Política pela Sustentabilidade. Disponível em: < https://www.raps.org.br/parceiros/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI25	Plataforma de voluntariado Atados ATADOS. Alana. Disponível em: < https://www.atados.com.br/ong/instituto-alana-1/sobre >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI26	Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) SBP. <i>Programa Criança e Natureza apresenta relatório de impacto de atividades, que conta com a colaboração da SBP</i> . Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). 24 jul. 2020. Disponível em: < https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/programa-crianca-e-natureza-apresenta-relatorio-de-impacto-de-atividades-que-counta-com-a-colaboracao-da-sbp/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI27	Slowkids - INSTITUTO ALANA. <i>Parcerias</i> . Disponível em: < https://alana.org.br/view/parcerias/ >. Acesso em: 17 dez. 2020. Projeto social na Comunidade de São Miguel Paulista, Alana Foundation.
TPI28	Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) INSTITUTO ALANA. _____. <i>Em rede pela primeira infância</i> . Notícias. 16 dez. 2013. Disponível em: < https://alana.org.br/em-rede-pela-primeira-infancia/ >. Acesso em: 17 dez. 2020. PRIMEIRA INFANCIA. Quem faz parte. Organizações. Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/organizacoes/ >. Acesso em: 03 jan. 2021. _____. Assembleia Ordinária da Rede Nacional Primeira Infância. 2019. Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/evento/assembleia-ordinaria-da-rede-nacional-primeira-infancia/ >. Acesso em: 03 jan. 2021. Parceiros: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Bernard Van Leer; Patrocínio: Petrobrás e Governo Federal. PRIMEIRA INFANCIA. Quem Somos. Parceiros. Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/ >. Acesso em: 03 jan. 2020. A constituição do grupo gestor (2014-2016) da RNPI era: Organização Não Governamental (ONG) Avante – Educação e Mobilização Social, Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (Ciespi/PUC-RJ), Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem (CPPL), Criança Segura, European Brain and Behaviour Society (EBBS), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Abrinq, Instituto da Infância (Ifan), Instituto Alana, Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omeq/BR) e Plan (LAMARE, 2016, p. 23).
TPI29	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) PRIORIDADE ABSOLUTA. Instituto Alana assina Termo de Parceria com Conselho Federal da OAB. Notícias. 17 out. 2014a. Disponível em: < https://prioridadeabsoluta.org.br/parcerias/instituto-alana-assina-termo-de-parceria-com-oab/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI30	OAB do Rio de Janeiro PRIORIDADE ABSOLUTA. Instituto Alana assina termo de parceria com OAB do Rio de Janeiro. Notícias. 17 out. 2014b. Disponível em: < https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/instituto-alana-assina-termo-de-parceria-com-oab/rj/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI31	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Edital de convocação nº 01, de 10 de outubro de 2018. Resultado final da etapa de habilitação. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Brasília: 2018. Disponível em: < https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/eleicoes/ResultadodaEleio.pdf >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI32	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ministrando o curso “Criativos na Escola” para 455 profissionais

	SÃO PAULO. SME e Instituto Alana oferecem curso “Criativos na Escola”. Secretaria Municipal de Educação (SME). Notícias. 11 jul. 2018a. Disponível em: < https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sme-e-instituto-alana-oferecem-curso-criativos-na-escola/ >. Acesso em: 17 dez. 2020.
TPI33	Termo de Cooperação Técnica na área da infância com o Ministério Público do Estado de São Paulo. MPSP. MPSP e Instituto Alana firmam Termo de Cooperação Técnica na área da infância. Ministério Público do Estado de São Paulo. Notícia. 06 jul. 2020. Disponível em: < http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/noticia?id_noticia=23013497&id_grupo=118 >. Acesso em: 17 dez 2020.
TPI34	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) UNENVIRONMENT. PNUMA e UNESCO se unem ao Instituto Alana na Semana Sem Plástico, alinhados à campanha global #PlasticFreeJuly. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Notícias. 29 jul. 2020. Disponível em: < https://www.unenvironment.org/pt-br/noticias-e-reportagens/comunicado-de-imprensa/pnuma-e-unesco-se-unem-ao-instituto-alana-na-semana >. Acesso em: 17 dez. 2020
TPI35	UNESCO UNENVIRONMENT. PNUMA e UNESCO se unem ao Instituto Alana na Semana Sem Plástico, alinhados à campanha global #PlasticFreeJuly. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Notícias. 29 jul. 2020. Disponível em: < https://www.unenvironment.org/pt-br/noticias-e-reportagens/comunicado-de-imprensa/pnuma-e-unesco-se-unem-ao-instituto-alana-na-semana >. Acesso em: 17 dez. 2020
TPI36	Campanha Florestas sem Cortes FLORESTAS SEM CORTES. Quem somos. Disponível em: < https://florestasemcortes.org.br/ >. Acesso em: 27 dez. 2020. Conjunto de Parceiros: 350.org Brasil, Amigos da Terra – Amazônia brasileira, Apremavi, BVRio, Cidades Afetivas, Climainfo, Instituto Ethos, Fundação Avina, Greenpeace, Rede GTA – Grupo de trabalho Amazônico, Hivos – people unlimited, Hospitais Saudáveis, Instituto Centro de Vida, Idesam, Imaflora, Imazon – 30 anos, Inesc, Instituto 5 elementos – Educação para a Sustentabilidade, Instituto Pólis, IPAM – Amazônia, IPE – Instituto de Pesquisas Ecológicas, Instituto Socioambiental, ISPN – 30 anos – Instituto Sociedade, População e Natureza, Marcha Mundial do Clima, Mater Natura – Instituto de Estudos Ambientais, Observatório do Clima, OJC, Saúde e Alegria, SPVS, Transparência Internacional Brasil (FLORESTAS SEM CORTES).
TPI37	Centro de Referência em Educação Integral Conselho gestor (VIEIRA, 2019, p. 266 e 267). Conjunto de Parceiros: [...] O Centro de Referência em Educação Integral se propõe a pesquisar e sistematizar “caminhos possíveis” para a educação integral no país; é gerido pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto Oi Futuro, pela Faculdade 267 Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o <i>Instituto Alana</i> , Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS) (VIEIRA, 2019, p. 266 e 267). EDUCAÇÃO INTEGRAL. Parceiros. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/parceiros/ >. Acesso em: 04 jan. 2021. Apoio Institucional: Unesco Coletivo Articulador: FLACSO Brasil, Fundação Gol de Letra, Unicef, Fundação Vale, Instituto Península, British Council, Comunidade Educativa CEDAC, Avante Educação e Mobilização Social, Mais Movimento de Ação e Inovação Social, Instituto Rodrigo Mendes Educar para Incluir, Instituto Alana, CENPEC, Cenários Pedagógicos, CIEDS, Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto Natura, Oi Futuro. Parceiros de conteúdo: Criativos da Escola Design for Change, Movimento de Inovação na Educação, Escola Digital, Porvir O futuro se aprende, De Olho nos Planos, Todos pela Educação, Portal Aprendiz, Movimento Down, GGN, Laboratório

	<p>de Educação, Diversa Educação Inclusiva na prática, Campanha Nacional Direitos à Educação, Edutopia, Teaching Tolerance, Palavra Maestra, Fundação Telefônica Vivo, Mais Movimento de Ação e Inovação Social, Instituto Alana, CENPEC, CIEDS, The conversation, Lunetas.</p> <p>Realização: Cidade Escola Aprendiz (EDUCAÇÃO INTEGRAL).</p>
--	--

APÊNDICE I - Quadro 9 – Análise dos intelectuais do Instituto Alana

Intelectual Cargo/Formação/Atuação nos setores públicos e privados/ Pertencimento Corporativo/Formação, produção, atuação intelectual
<p>Ana Lúcia Villela - Fundadora e copresidente do Alana Sócia da Maria Farinha Filmes. É Vice Presidente do Conselho de Administração do Grupo Itaúsa e membro de conselhos e comitês do Itaú Cultural, Itaú Social, Comitê de Sustentabilidade da Duratex, Instituto Akatu, CCFC (Commercial Free Childhood), Conectas e Instituto Brincante, é Ashoka Fellow (ESCOLAS TRANSFORMADORAS) Os irmãos Ana Lúcia Villela e Alfredo Egydio Arruda Villela Filho, herdeiros da <i>holding</i> Itaúsa (com participações das famílias Setúbal e Moreira Salles), que controla o Itaú-Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos. VILLELA, 2016^a; VILLELA, 2016b.</p>
<p>Alfredo Egydio Arruda Villela Filho - presidente e maior acionista do Grupo Itaúsa Junto com a irmã Ana Lúcia Villela é herdeiro da <i>holding</i> Itaúsa (com participações das famílias Setúbal e Moreira Salles), que controla o Itaú-Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos. Irmão de Ana Lúcia Villela, herdeiros da <i>holding</i> Itaúsa (com participações das famílias Setúbal e Moreira Salles), que controla o Itaú-Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos. É bisneto de Alfredo Egídio de Sousa Aranha, fundador do Banco Itaú foi apontado pela revista Forbes como possuidor de uma fortuna de 3,2 bilhões de dólares, o que o torna 347º homem mais rico do mundo e o 10º do Brasil. Listado em 2016 entre os 70 maiores bilionários do Brasil pela revista Forbes (WIKIPEDIAc); Executivo e engenheiro formado pelo Instituto Mauá de Tecnologia.</p>
<p>Marcos Nisti - vice-presidente e CEO do Instituto Alana, é casado com Ana Lúcia Villela. Fundou a produtora de realidade virtual Junglebee e a distribuidora cultural Flow. Co-fundador da Maria Farinha Filmes (WIKIPEDIAa). Advogado. É um dos criadores, escritores e produtor executivo da série “Aruanas”, coproduzida com Rede Globo (WIKIPEDIAa).</p>
<p>Laís Fleury - Coordenadora do PCNIA “Prefeito Luiz Fernando Machado apresentou o Grupo de Trabalho formado a partir da capacitação oferecida pelo Instituto Alana e Unidade de Gestão de Planejamento Urbano e Meio Ambiente (UGPUMA)” (JUNDIAÍ, 2018). Laís Fleury, coordenadora do Programa Criança e Natureza (PARANA, 2020). “in 1998, [...] She found a job in the Regional Office of the Ministry of Culture, providing guidance for the writers of cultural proposals to be approved under the Federal Cultural Incentive Law (Rouanet Law)” (ASHOKAb). “In the short term, Laís’s goal is to establish more partnerships. Prospective partners include NGOs working in the region to implement new libraries, the Ministry of Education to share experiences and formulate of new Brazilian public policies in the area of stimulation of reading, and the Instituto Fonte to assess qualitatively the project and the methodology used” (ASHOKAb). “Laís Fleury [...] cofundadora da Associação Vaga Lume, é reconhecida como empreendedora social pela Ashoka desde 2003. Desde 2015 coordena o programa Criança e Natureza do Instituto Alana, é membro do Conselho de Líderes da International School Ground Alliance” (LIVMUNDI, 2020). “she decided to live in São Paulo and study business administration, attaining her degree in 1999 [...] she began in 1996 to work at Linear Investments, which administers funds for third parties. She worked for two years in the commercial area selling investment funds” (ASHOKAb). Pós-graduada no tema “A vez e a voz das crianças: escuta antropológica e poética das infâncias” (LIVMUNDI, 2020).</p>
<p>Raquel Franzim - Coordenadora da área de Educação do Instituto Alana. Dedicou 14 anos ao ensino público na rede municipal da cidade de São Paulo. Educadora desde 1995, atuou como professora, coordenadora pedagógica, formadora de professores e coordenadora de projetos em Organização Não-Governamental. Desde 2015 atua no Instituto Alana. Foi assessora pedagógica, coordenou o Programa Escolas Transformadoras do Brasil com a Ashoka e atualmente coordena a área de educação.</p>

<p>É uma das organizadoras das publicações ‘Protagonismo - a potência de ação da comunidade escolar’, ‘O ser e o agir transformador - para mudar a conversa sobre educação’ e ‘Criatividade - mudar a educação, transformar o mundo’. Assina o argumento da série produzida pela Maria Farinha Filmes e dirigida por Cacau Rodhen ‘Corações e mentes, escolas que transformam’. É professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu ‘A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias’ na Casa Tombada (LINKEDIN).</p>
<p>Paula Mendonça de Menezes, assessora pedagógica do PCNIA, é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do campo de Educação Indígena. É produtora de conteúdo no Curso de Especialização Cultura e História Indígena pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou cerca de 10 anos no Parque do Xingu, com iniciativas voltadas à educação e registro cultural de comunidades indígenas, por meio do Instituto Socioambiental. Participou do processo de formação de professores, produção de material didático e o desenvolvimento da elaboração do Projeto Político Pedagógico de escolas indígenas. É parceira do Projeto Território do Brincar na pesquisa de brincadeiras indígenas (ESCAVADOR). Junto com Bebel Barros escreveu o texto da publicação do PCNIA: “Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza (BARROS, 2018). Paula Mendonça. Mestranda em Educação na Universidade de São Paulo. Trabalha como educadora no ensino fundamental e como consultora autônoma desenvolve formação de professores voltada à cultura da infância e à inclusão da temática indígena no currículo escolar, de acordo com a lei n.11.645/2008 (ESCAVADOR).</p>
<p>Bebel Barros (Maria Isabel Amando de Barros) – pesquisadora do PCNIA Junto com Paula Mendonça de Menezes escreveu o texto da publicação do PCNIA: Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza (BARROS, 2018). Também foi organizadora da referida publicação.</p>
<p>Isabella Henriques, diretora do programa Criança e Consumo - Advogada, OAB/SP nº 155.097 - Diretora de Advocacy e Direitos da Criança</p>
<p>Renato Godoy - assessor de Relações Governamentais do Instituto Alana (ESCAVADOR) Vereador Guto Issa se reúne com representante do Instituto Alana para viabilizar Lei de Combate à Obesidade Infantil (SÃO ROQUE, 2018). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2006), graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (2008) e especialização em Advocacy e Políticas Públicas pela FGV-SP. Atualmente é assessor de Relações Governamentais do Instituto Alana. (ESCAVADOR).</p>
<p>Ana Claudia Arruda Leite - Diretora de Educação do Instituto Alana Participou do Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, da Universidade de Harvard e NCPI - Núcleo de Ciência pela Infância, e da Escuela de La RED de Posgrados en Infancia y Juventud, CLACSO-OEI, Escuela Regional MOST-UNESCO, em Montevideu, Uruguai. (ESCAVADOR). É Mestre em Ciências Sociais da Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (ESCAVADOR).</p>
<p>Angela Barbarulo, advogada responsável pelo projeto Justiça Climática e Socioambiental do programa Prioridade Absoluta.</p>
<p>Carolina Pasquali - Diretora de Comunicação e Educação.</p>
<p>Cacau Araujo -Coordenadora - Alana Foundation jul. de 2017 - Creative Strategist -Alana Lab - fev. de 2016 – jul. de 2017 - São Paulo (LINKEDIN)</p>