

## Educação ambiental na educação inicial argentina: cambia, todo cambia?

*Environmental education in argentina's child education: does everything change?*

*La educación ambiental en la educación inicial argentina: ¿cambia, todo cambia?*

Elizandra Garcia da Silva<sup>I</sup>

Tatiane Garcia da Silva<sup>II</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi realizar um levantamento do trato legado à educação ambiental (EA) pelos *Diseños*<sup>1</sup> Curriculares para a Educação Inicial das 23 Províncias Argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A metodologia, documental, foi subsidiada pelo levantamento e análise da legislação argentina e dos *Diseños* Curriculares para a Educação Inicial das 23 Províncias Argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, sobre os quais empreendemos leitura de “análise de conteúdo” e identificamos as concepções de EA, debatidas à luz das referências da área.

**Palavras-chave:** Sociedade Capitalista. Exploração Predatória do Capital. Argentina. Educação Ambiental. *Diseños* Curriculares para a Educação Inicial.

### ABSTRACT

The objective of this study was to carry out a survey of the legacy of Environmental Education/EE by the Curricular Designs for Initial Education on the 23 Argentine Provinces and Autonomous City of Buenos Aires. The documentary methodology was supported by the survey and analysis of Argentine legislation and the Curricular Plans for Initial Education of the 23 Argentine Provinces and Autonomous City of Buenos Aires, on which we undertook a reading of “content analysis” and identified the conceptions of EA, discussed in light of area references.

**Keywords:** Capitalist Society. Predatory Exploitation of Capital. Argentina. Environmental Education. Curricular Designs for Initial Education.

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue realizar un levantamiento del legado de Educación Ambiental/EA por los Diseños Curriculares de Educación Inicial de las 23 Provincias Argentinas y la Ciudad Autónoma

1 Optamos pela manutenção da palavra na língua espanhola por não haver tradução correspondente para a língua portuguesa.

<sup>I</sup>Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: elizandragarcia@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1580-156X>

<sup>II</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza, PR, Brasil. E-mail: elizandragarcia@id.uff.br  <http://orcid.org/0000-0002-1471-0420>

de Buenos Aires. La metodología documental se apoyó en el levantamiento y análisis de la legislación Argentina y los Diseños Curriculares de las 23 Provincias argentinas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre los cuales realizamos una lectura de “análisis de contenido” e identificamos las concepciones de EA, discutido a la luz de las referencias en el área.

**Palabras clave:** Sociedad Capitalista. Explotación Depredadora del Capital. Argentina. Educación Ambiental. Diseños Curriculares para la Educación Inicial.

## INTRODUÇÃO

“Cambia lo superficial  
Cambia también lo profundo  
Cambia el modo de pensar  
Cambia todo en este mundo  
Cambia el clima con los años [...]”  
(Mercedes Sosa, 1984)

Este estudo teve por objetivo realizar um levantamento do trato legado à educação ambiental (EA) pelos *Diseños Curriculares* para a Educação Inicial das 23 Províncias Argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A educação inicial argentina compreende a escolarização de crianças de 45 dias aos cinco anos de idade. Durante esse nível de ensino, os alunos de 45 dias a dois anos de idade são inseridos nos Jardins Maternais, e os alunos de três a cinco anos de idade frequentam os Jardins de Infância; destacando-se que, no processo de incorporação das políticas internacionais que preconizaram a educação básica de nove anos, apenas alunos de cinco anos têm sua escolarização como obrigatória (Silva, 2007).

Os *Diseños Curriculares* se constituem nas diretrizes curriculares de cada nível de ensino, mas, apesar de obrigatórios pela Lei Federal de Educação, nem todas as províncias argentinas realizaram suas formulações ou abordaram todos os conteúdos obrigatórios, particularmente para este estudo a EA.

Balizados pelo princípio de que o trato da EA, nos *Diseños*, não se constitui enquanto fenômeno isolado, que se explica por si só, ou que possui nos muros escolares suas delimitações, empreendemos uma tentativa de ultrapassarmos esses muros e apreendermos esse fenômeno no contexto social em que se insere e que o determina: o modo de produção capitalista.

Impossibilitados de realizar uma análise em perspectiva histórica desse modo de produção e suas implicações sobre a natureza, entendida por nós, com base nas leituras marxianas, como uma das forças produtivas<sup>1</sup> da engrenagem desse sistema social, realizamos um recorte histórico que tem como ponto de partida a década de 1970 e se estende até os dias atuais.

Justificamos esse recorte embasados em estudos que nos antecederam e que indicam a crise do capital da década de 1970 como gênese da aceleração e aprofundamento da exploração das forças produtivas, entre elas a natureza, com vias à saída da crise e à retomada dos níveis de crescimento e taxas de lucros (Antunes, 1995; Silva *et al.*, 2022).

Além desse avanço sobre a natureza, essa década e as subsequentes protagonizaram mudanças profundas em outra força produtiva, o trabalho, o que incide diretamente na formação do trabalhador e, portanto, nas políticas educacionais (Antunes, 1995).

1 Ver Marx (2013).

As mudanças referentes ao trabalho foram envidadas a partir da realização, pelo capital, de uma profunda reestruturação produtiva, com o intuito de flexibilizar os modos de produção, como já apregoava o toyotismo japonês. Flexibilizando a produção, passou-se a requerer a formação do trabalhador flexível, um novo trabalhador ou trabalhador de novo tipo, dotado de habilidades e competências que pudessem ser mobilizadas conforme as necessidades do mundo do trabalho (Antunes, 1995).

A formação desse novo trabalhador, majoritariamente realizada na educação pública, passou a ser priorizada por um conjunto de agências multilaterais do capitalismo imperialista, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. As agências em tela formularam a política educacional para a América Latina e Caribe, prontamente incorporada pelos governos nacionais, entre eles os governos argentinos, em evidência para as normativas emergidas a partir da década de 1990 (Silva, 2007).

Outra estratégia do modo de produção, em seu objetivo de emergir da crise da década de 1970, foi a propositura de realização de ajustes nas estruturas dos Estados nacionais, calhando com eleições de governos neoliberais, na maioria dos países latinos, evidente na Argentina, reservadas as particularidades. A implementação dessas políticas neoliberais pelos sucessivos governos argentinos acelerou e aprofundou a precarização dos serviços e do trabalho dos servidores públicos, a passos largos na educação (Silva, 2007).

Direcionados pelo princípio de inserção das discussões que objetivavam a EA, inseridas nesse contexto sócio-histórico, coube-nos ainda resgatar que, no curso da exploração predatória do capital sobre as forças produtivas da natureza, destarte para o aprofundamento dessa exploração a partir da década de 1970, tais forças produtivas passaram a expressar sinais mais evidentes de esgotamento, gerando preocupação e mobilização em torno do temário em nível internacional (Silva, 2015).

No interior dessa preocupação e mobilização, são partícipes os distintos interesses de classe. Por um lado, a classe burguesa, dependente da continuidade da exploração das forças produtivas para sua manutenção, preocupa-se com o esgotamento da natureza como elemento vital de sua engrenagem de funcionamento. Por outro lado, a classe trabalhadora tem na natureza, e em suas relações com ela, interesses para além da produção, determinando até mesmo a reprodução de sua própria vida. Isso ocorre porque a venda de sua força produtiva — o trabalho —, empregado para a transformação das matérias-primas, também da natureza, é sua única forma de reprodução enquanto classe.

Atento a esse conflito, em seus estudos sobre a educação ambiental para a América Latina e Caribe, González Gaudiano (2001, p. 143, grifo nosso) atribuiu aos Estados Unidos da América, sobretudo por meio da Agência Internacional de Desenvolvimento, a autoria do projeto econômico, político e social no qual se alocou a educação, destacado por ele como *mais ambicioso para o progresso da região*. Em suas palavras:

Salvo a tensão gerada pela Revolução Cubana e a crise mísseis, o escasso peso político da região no contexto internacional foi manifestado durante os anos 70. Isto não é mais do que uma das expressões da dominação hemisférica dos Estados Unidos da América, executada pelos organismos regionais, particularmente, a Organização de Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID). Esta última administrou a participação dos Estados Unidos na Aliança para o Progresso (Alpro) que representou, desde 1961, o projeto econômico, político e social, incluindo a educação, mais ambicioso para o progresso da região. (González Gaudiano, 2001, p. 143, tradução nossa)

Ancoradas nesses interesses conflitantes e irreconciliáveis, podemos observar disputas distintas no bojo das preocupações ressaltadas e no que se refere às mobilizações. Essas disputas permeiam as concepções, abordagens, fundamentos e práticas em torno da natureza, do meio ambiente e da legislação ambiental.

Os estudos Silva *et al.* (2022), embasados nos de Diógenes e Rocha (2016), relataram que, em nível internacional, e prenes dos interesses burgueses, as agências multilaterais de financiamento, com destaque para o Banco Mundial, somaram-se ao G7 e

[...] passaram a analisar essa conjuntura de crise do capital e, a partir dela, o aprofundamento na exploração das forças produtivas, como uma crise ambiental, e não como um produto da maior exploração da sociedade do capital, essa sim em crise. Ao tratarem-na como um problema com fim em si mesmo, e externo às relações de produção e exploração, encaminharam as discussões desde a ONU e junto aos chefes das Nações Membros e representantes de outras entidades, como ONGs, em Conferências Mundiais como a de Estocolmo,<sup>2</sup> em 1972; Belgrado, em 1975; Tbilisi, em 1977; Rio 92, em 1992, e Rio +20, que, por não evidenciarem a essência do problema, foram constituindo como proposta a saída educacional, ou seja, atribuíram à Educação a resolução dos problemas ambientais, mesmo não estando nela sua raiz.

As sínteses dessas conferências, sendo a principal política estabelecida à EA, passaram a ser incorporadas por diversos países, entre eles a Argentina. Compreendemos EA com base na leitura de Layrargues (2004, p. 7), entendendo que a EA é o “[...] nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental”.

Para realizar a afirmação de que a Argentina incorporou as formulações políticas internacionais para a EA, apresentaremos uma breve leitura, ancorados na pesquisa documental, da Constituição Federal Argentina (Argentina, 1994), da Lei de Educação Nacional — LEN (Argentina, 2006), dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários — NAP (Argentina, 2012). A opção por esse recorte da legislação está justificado por se configurar nas bases legais fundamentais para a elaboração dos NAP para a educação inicial e, portanto, a elaboração dos *Diseños* de cada província e da Cidade Autônoma de Buenos Aires.<sup>3</sup>

Na sessão seguinte, apresentaremos, identificaremos a presença e discutiremos a concepção de EA nos documentos curriculares — *Diseños* — de cada uma das 23 províncias (Neuquén, 1995; Santiago Del Estero, 1997; Santa Fé, 1997; Entre Ríos, 2008; Salta, 2010; Córdoba, 2011; Tierra Del Fuego, 2011; Buenos Aires, 2012; La Pampa, 2012; Chubut, 2013; Chaco, 2014; Misiones, 2014; Jujuy, 2015; La Rioja, 2015; Mendoza, 2015; San Luis, 2015; Tucumán, 2015; Catamarca, 2016; Río Negro, 2019; Corrientes, 2020; Formosa, s.d.; San Juan, s.d.) e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (2000).

Para realizar a identificação, utilizamos como descritor o termo EA, verificado em cada um dos 24 *Diseños*. Para a apreensão da concepção em que está ancorada a discussão de EA, de cada um desses currículos, utilizamos análise de conteúdo, na modalidade análise temática (Bardin, 2016), para estabelecer núcleos de sentido das produções, que, em razão da presença ou frequência, possuem sentido para o objeto analisado (Minayo, 2014). Após leitura temática, apropriamo-nos da

2 “A partir de Estocolmo se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), [...] y se emitió un mandato a la Unesco y al PNUMA de poner en marcha un Programa Internacional de Educación Ambiental (Piea)” (González Gaudiano, 2001, p. 146).

3 A Lei Para a Implementação da Educação Ambiental Integral na República Argentina (Argentina, 2021), que teve um projeto de lei em 2006, ou seja, vem sendo formulada há anos, defende a sustentabilidade como projeto social, e, nos *Diseños*, apesar de no processo de sua construção e aprovação não ter sido ainda aprovada como lei, já é evidente a presença do termo, ainda que com uma diversidade de compreensões. Atribuímos essa evidência documental tanto ao projeto de lei quanto ao debate, em nível mundial, no seio também das conferências mencionadas na sessão anterior acerca da sustentabilidade.

sistematização de concepções de EA de Dill e Carniatto (2020), que são expressas de forma individual ou em unidade com outras concepções. Empregada essa sistematização, pudemos constatar que os *Diseños* curriculares para a Educação Inicial das Províncias Argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires entenderam a EA apenas como saber, tema transversal, ou se utilizaram das seguintes concepções de EA: conservacionista, desenvolvimento sustentável, crítica, sistêmica, científica e coeducação.

Com base nas análises realizadas, buscamos algumas sínteses, provisórias, e citamos as referências que deram subsídio para o manuscrito.

## LEGISLAÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ARGENTINA: O QUE “CAMBIOU” NOS ÚLTIMOS ANOS?

Conforme já anunciado, nesta sessão, analisamos a documentação legal que trata da EA para a Argentina — a Constituição Federal Argentina (Argentina, 1994), a LEN (Argentina, 2006) e os NAP (Argentina, 2012).

A Constituição da Argentina regulamenta a EA no Artigo 41, nos seguintes termos:

Todos os habitantes gozam do direito a um ambiente saudável, equilibrado, apto para o desenvolvimento humano e para que as atividades produtivas satisfaçam as necessidades presentes sem comprometer as gerações futuras; e têm o dever de preservá-lo. O dano ambiental gerará prioritariamente a obrigação de recompor, segundo o estabeleça a lei. As autoridades proverão a proteção do direito, a utilização nacional dos recursos naturais, a preservação do patrimônio natural e cultural e a diversidade biológica, e a informação e educação ambientais. Corresponde à Nação ditar as normas que contenham os pressupostos mínimos de proteção, às províncias, as necessárias para complementá-las, sem que aquelas alterem as jurisdições locais [...] (Argentina, 1994, n.p., tradução nossa)

Amparados pelo princípio de partida, compreendemos que, ao situarmos tal legislação no contexto do modo de produção capitalista, algumas contradições carecem de evidência e discussão.

Considerando-se a sociedade dividida em classes sociais, estabelecer como direito universal o gozo de ambiente saudável, equilibrado e apto para o desenvolvimento humano, acaba por invisibilizar que ambas as classes sociais que compõem a nação argentina gozem de distintas formas desse direito.

E é a classe detentora do capital a mais aproximada, por suas condições próprias de classe, em poder se abastar, até mesmo no sentido da aquisição, permissível por sua condição de classe, de tais elementos de gozo.

Por outro lado, a classe trabalhadora argentina, empobrecida, carece que o ambiente saudável, equilibrado e apto para o desenvolvimento humano seja aprestado pela nação em forma de políticas públicas.

Ainda na mesma frase da legislação, é indicado que as atividades produtivas satisfaçam as necessidades presentes de forma que não comprometam as gerações vindouras, que, também situadas no contexto do modo de produção vigente, invisibilizam a leitura da condição predatória em que ocorre a exploração do capital sobre a natureza, mesmo para a manutenção de sua condição de classe, o que é qualitativamente distinto da atuação da classe trabalhadora, que em sua relação social com a natureza retira dela o necessário para sua reprodução.<sup>4</sup>

4 Vale registrar, dos ensinamentos marxianos, que grande parcela da classe trabalhadora empreende seu trabalho na extração direta das forças produtivas naturais, com a qualitativa distinção de que, para tal, recebe um salário pela venda de sua força de trabalho, não se apropriando das mercadorias produzidas, apropriadas pela burguesia (Marx, 2013).

Além disso, ao atribuir o dever de preservação, considerando ser do próprio funcionamento do capital a exploração das forças produtivas, entendemos que esse dever, além de recair ao indivíduo, é atribuído sem considerar que os indivíduos burgueses não o farão, pois a preservação não se destaca como um dos atributos de seu interesse de manutenção enquanto classe.

A Constituição ainda prevê ser da atribuição das autoridades, sem mencionar quais, a informação e educação ambientais. Ambas as tarefas, informar e educar, são qualitativamente distintas.

Com vias à distinção das duas tarefas, embasamo-nos em estudos de Silva, Tabosa e Alves (2015, p. 34), que atribuíram à revolução das tecnologias de informação e comunicação, produtos do desenvolvimento do capitalismo imperialista do século XX, a utilização e consolidação “[...] da informação como recurso estratégico para o desenvolvimento e a inovação [...]”, podendo ou não gerar conhecimento. Sobre educar, apoiamo-nos nos escritos de Saviani (2003, p. 13) ao compreendermos que consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Diante desses fundamentos, coube-nos considerar que, ao objetivarmos analisar a EA na educação inicial, faz-se prioritário o ato de educar e não apenas informar, podendo tal ato ser situado no campo do senso comum na medida em que não realize o salto qualitativo rumo ao campo científico, ganhando assim *status* de conhecimento, em seu sentido ontológico (Tonet, 2016).

Sublinhadas e discutidas as contradições dessa constituinte, compreendemos que ela se encontra alinhada, ainda que de forma generalista, aos ditames internacionais para a EA. Qualificamo-la como generalista pelo fato de ainda não legalizar acerca de um dos principais temários recorrentes nas conferências internacionais, o desenvolvimento sustentável.

Anterior ao ano da aprovação da LEN, foi aprovada a Lei Geral do Ambiente (Argentina, 2002), convergente com a LEN na concepção de educação, voltada para a formação de valores, comportamentos e atitudes, de fundamento na teoria de Zabala (1998) e de habilidades e competências.<sup>5</sup> Para além desses aspectos, a LEN amplia e perfila aos ditames internacionais acerca das questões ambientais, com a utilização da qualificação sustentável, não apregoado pela Constituição da Nação e que não se materializará com a LEN e nem com os NAP. Na Lei Geral do Ambiente está escrito:

A educação ambiental constitui o instrumento básico para gerar nos cidadãos valores, comportamentos e atitudes que sejam de acordo com um ambiente equilibrado, tratando da preservação ambiental dos recursos naturais e sua utilização sustentável [...]. (Argentina, 2002, s.p., tradução nossa)

Desde o Informe da Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1987, o desenvolvimento já passou a ser qualificado pelo termo “sustentado”, passando para “sustentável” no Informe de 1988,<sup>6</sup> e a partir de então estando presente nas conferências internacionais que tematizam o meio ambiente. Essas conferências propuseram a EA como solução para os problemas ambientais, apreendendo a natureza segregada do contexto do modo de produção capitalista e inviabilizando a compreensão das contradições existentes no que concerne à exploração predatória e ao esgotamento dos recursos naturais.

Os estudos de Pablo (2011, p. 355-356, tradução nossa) nos auxiliaram nessa compreensão ao afirmarem que:

5 Conforme ditames do Banco Mundial ao estabelecer as Prioridades e Estratégias para a Educação (Banco Mundial, 1995).

6 A breve leitura, sob viés da classe burguesa, da conjuntura vivenciada pelo desenvolvimento econômico nas décadas que cercam a de 1980, apresentada por tal documento, merece visita: ONU (1987), disponível em: [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

Correlativamente, na escola urbana das grandes cidades, a distância real, imaginária ou simulada de suas ações a respeito dos problemas ambientais, a estranheza resultante do ilusionismo urbano inibe a ocorrência deste tipo de processo, e para explicar e compreender o conflito se recorre a abstrações e modelizações ou piruetas pedagógicas que tentam explicá-los como casos (graves ou não) de situações abstratas mais ou menos normais, resultantes do processo de desenvolvimento e do avanço da tecnologia, no lugar de abrir o debate sobre a faceta política, as implicações sociais e a gênese histórica das causas destes problemas, para poder localizar dentro e não fora dos mesmos e mergulhar nas transversalidades que emergem deste enfoque.

Entendemos que somente dissimulando a existência do contexto do modo de produção capitalista, de exploração predatória das forças produtivas e, como afirmou Pablo (2011, p. 355-356, tradução nossa), o “[...] debate sobre a faceta política, as implicações sociais e a gênese histórica das causas destes problemas [...]”, é possível a indicação legal de um desenvolvimento econômico capitalista que seja sustentável. E seguimos embasados nos estudos de Pablo (2011, p. 357, tradução nossa) ao complementar:

[...] o discurso da sustentabilidade, do desenvolvimento sustentável e da educação para o desenvolvimento sustentável cresce promovido desde o discurso oficial público, a lei, a composição corporativa do empresariado, com frequência complementários e o oscilante mundo das ONG.

Apesar da não menção ao desenvolvimento sustentável, a LEN regulamentou o uso sustentável dos recursos naturais e, especialmente para nossos estudos, sobre a EA, entendida por nós, desde a introdução, como a principal política estabelecida pelas conferências internacionais que tematizam o meio ambiente e os problemas ambientais e são endereçadas para todas as nações, especialmente as denominadas pelo Banco Mundial como em desenvolvimento, em que se enquadram os países latino-americanos e, portanto, a Argentina. Adentrando a LEN (Argentina, 2006, p. 18, tradução nossa), o artigo 89 regulamenta:

O Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação, vai dispor as medidas necessárias para prover a educação ambiental em todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional, com a finalidade de promover valores, comportamentos e atitudes que sejam de acordo com um ambiente equilibrado e a proteção da diversidade biológica; que tratam da preservação dos recursos naturais e a sua utilização sustentável e que melhorem a qualidade de vida da população. Para tal efeito definirão no dito âmbito institucional, utilizando o mecanismo de coordenação [...], as políticas e estratégias destinadas a incluir a educação ambiental nos conteúdos curriculares comuns e núcleos de aprendizagem prioritário, assim como capacitar aos/as docentes nesta temática.

Consideramos haver uma generalidade no artigo ao mencionar *dispor de medidas necessárias para prover*, pois, ao considerarmos a EA como um conhecimento a ser transmitido, direta e intencionalmente e, sendo o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia e o Conselho Federal de Educação os órgãos públicos responsáveis para tal, seria mais adequado que a LEN estabelecesse o provimento da EA em todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional. Creditamos a essa generalidade que os conteúdos curriculares comuns, não elaborados, e NAP apreendam a EA também de forma generalista.

O NAP, definido como “[...] um conjunto de saberes centrais, relevantes e significativos [...]” (Argentina, 2012, p. 08, tradução nossa), apresentou em seu documento geral para a educação inicial a EA na sessão dos sentidos desse nível educacional da seguinte forma:

Favorece a investigação do ambiente promovendo o conhecimento e organização da realidade. Iniciar-se na identificação dos problemas ambientais que afetam a vida cotidiana. Promover a apropriação de hábitos saudáveis que contribuam para o cuidado de si, dos outros e do ambiente. (Argentina, 2012, p. 13, tradução nossa)

Acerca dessa indicação curricular, entendemos a leitura generalista presente no primeiro período do texto acima, passando pela mera identificação, sem que sobre ela recaiam a problematização e instrumentalização necessárias ao processo de transmissão do conhecimento (Saviani, 2003), referente à EA. O legal encaminha a regulamentação para o fechamento em uma visão individualista, conservada a generalidade na propositura de aquisição de hábitos saudáveis. E, retomando o princípio estabelecido neste manuscrito, o referido NAP analisou a EA de forma descontextualizada, o que impossibilita relevar as contradições presentes na identificação dos problemas ambientais da vida cotidiana, bem como da adoção de hábitos saudáveis.<sup>7</sup>

Exposta a legislação e empreendidos esforços em sua análise, concordamos com as considerações de Pablo (2011, p. 355-356, tradução nossa).

Na Argentina a EA é um direito constitucional reconhecido e mencionado em forma expressa na Lei Geral do Ambiente, na Lei Nacional de Educação e se discute agora mesmo um projeto de Lei de EA. As províncias tem recolhido estes mandatos e desenvolvido suas respectivas normas. Mas este marco legal apenas incide nas políticas públicas. Contentando-se, o legislador e o político, com só a menção que atualiza a legislação e mascara a ausência de toda a gestão.

Ou seja, as leis de EA estão grafadas, as províncias buscam atendê-las, mas a gestão delas enquanto política pública é ausente, precária, reúne concepções de EA até excludentes entre si e, em sua maioria, conforme os ditames internacionais, não dirige a formação dos estudantes para a compreensão da raiz dos problemas ambientais, pairando na superficialidade. Além disso, ressaltamos a ausência, nos *Diseños* provinciais, da organização direta e intencional da EA, enquanto conteúdo escolar a ser sistematizado e ensinado.

## “CAMBIA, TODO CAMBIA? AS CONCEPÇÕES DE EA PRESENTES NOS *DISEÑOS* CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INICIAL ARGENTINA

Conforme anunciado introdutoriamente, nesta sessão apresentamos, identificamos a presença e discutiremos a concepção de EA nos documentos curriculares — *Diseños* — de cada uma das 23 províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires, quais sejam: Neuquén (1995), Santiago Del Estero (1997), Santa Fé (1997), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000), Entre Ríos (2008), Salta (2010), Córdoba (2011), Tierra Del Fuego (2011), Buenos Aires (2012), La Pampa (2012), Chubut (2013), Chaco (2014), Misiones (2014), Jujuy (2015), La Rioja (2015), Mendoza (2015), San Luis (2015), Tucumán (2015), Catamarca (2016), Río Negro (2019), Corrientes (2020), Formosa (s.d.) e San Juan (s.d.).

Com vias ao cumprimento do levantamento da presença ou ausência da EA em tais documentos, realizamos uma primeira busca, via localizador, com o tema EA. O critério para inclusão foi a grafia do termo EA e, para exclusão, que ele estivesse em títulos, sumário e referências, mas sem estar presente no interior do *Diseño*. E, num segundo momento, por meio da análise de conteúdo, identificamos a concepção de EA e a discutimos à luz das referências da área. Empreendida tal tarefa, elaboramos os dados encontrados na Tabela 1, que segue:

<sup>7</sup> Vale consulta às formulações dos estudos da medicina social latino-americana acerca das determinações sociais da saúde, por envolver um conjunto de políticas públicas como o acesso aos próprios cuidados com saúde, acesso à educação, ao emprego e renda, segurança pública, entre outros (Garbois, Sodré e Dalbello-Araujo, 2017).

**Tabela 1 – Lista das províncias, o ano de aprovação do documento curricular para a Educação Inicial, concepção de educação ambiental e o quantitativo da presença do termo “educação ambiental”.**

Província	Ano de aprovação do documento curricular	Concepção de ea	Quantitativo da presença do termo ea
Catamarca	2016	Sistêmica, Conservacionista, Crítica e Desenvolvimento Sustentável	0
Chaco	2014	Científica	4
Chubut	2013	-	1
Buenos Aires	2012	-	0
Córdoba	2011	Crítica	3
Corrientes	2020	Ecoeducação, Conservacionista e Crítica	15
Entre Rios	2008	-	0
Formosa	s.d.	Tema Transversal	3
Jujuy	2015	-	0
La Pampa	2012	-	0
La Rioja	2015	-	0
Mendoza	2015	-	0
Misiones	2014	Saber	1
Neuquén	1995	-	0
Rio Negro	2019	Crítica e Desenvolvimento Sustentável	2
Salta	2010	Ecoeducação	2
San Juan	s.d.	-	0
San Luis	2015	Crítica	1
Santa Cruz	2015	Conservacionista	9
Santa Fé	1997	Tema Transversal	1
Santiago del Estero	1997	Sistêmica	3
Tierra del Fuego	2011	Conservacionista	2
Tucumán	2015	Conservacionista e Crítica	1
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	2000	Desenvolvimento Sustentável	3
	2016		
	2019		

Fonte: autoria própria (2023).  
ea: educação ambiental.

Com base na Tabela 1, foi possível contatar que as províncias de Neuquén (1995), Entre Ríos (2008), Buenos Aires (2012), La Pampa (2012), Jujuy (2015), La Rioja (2015), Mendoza (2015), Catamarca (2016) e San Juan (s.d.), apesar da legislação educacional, não preveem a EA em seus

*Diseños* Curriculares para a Educação Inicial. Por meio desse levantamento analisamos que, se a escola se configura como local prioritário para o ensino sistematizado do conhecimento produzido e acumulado, historicamente, pela humanidade, como teorizou Saviani (2003), os estudantes da educação inicial dessas nove províncias estão sendo cerceados dos conhecimentos acerca da EA.<sup>8</sup>

Assim, as análises empreendidas a seguir se debruçaram sobre os *Diseños* Curriculares de: Santa Fé (1997), Santiago del Estero (1997), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000), Salta (2010), Córdoba (2011), Tierra del Fuego (2011), Chubut (2013), Chaco (2014), Misiones (2014), San Luis (2015), Santa Cruz (2015), Tucumán (2015), Río Negro (2019), Corrientes (2020) e Formosa (s.d.), totalizando 15 currículos inclusos e analisados.

Para iniciarmos as análises pretendidas, consideramos ser necessária a reafirmação de nosso princípio de partida: analisar a EA nos *Diseños* inseridos nas contradições determinadas pela luta de classes que se expressam nas disputas do ensino da EA nos currículos da educação inicial na Argentina (Silva, 2007). Nesse sentido, os estudos de Pablo (2011), com a preservação da teoria leninista de desenvolvimento desigual e combinado (Lenin, 2011) entre as diferentes nações latino-americanas, já advertiram que, além de disputas, também coexistem diferentes posicionamentos, produção de regras e jogos de linguagem. Nas palavras do autor:

Se, para definir um campo, nos atemos à caracterização que A. DeAlba propõe, segundo a qual “no processo de constituição genealógica de um campo da EA [na América Latina e com singulares diferenças entre países], se observa como uma constante, a inter-relação entre os campos das ciências ambientais com as ciências da educação e a pedagogia em uma estreita vinculação em grau variável com complexos processos tanto institucionais como nos movimentos populares. O campo é modelado por um sistema de elementos de distinta índole, espaços sociais e institucionais, sujeitos e atores sociais e redes de inter-relação, luta, força, poder, produção, legitimação e intercâmbio, em torno de um assunto objeto, em função das demandas, que se expressam como a tensão entre o projeto da globalização e a crise estrutural generalizada; através de projetos políticos, sociais, culturais, educativos, científicos etc. ou de traços disruptivos provenientes de estruturas anteriores ou elementos novos vinculados a contornos sociais de articulação, assim como disputas, posicionamentos, produção de regras e jogos de linguagem que se produzem no mesmo processo de consolidação e sedimentação do campo. (Pablo, 2011, p. 358, tradução nossa)

Os estudos de Carvalho (2002), Silva e Campina (2011) afirmaram ser no contexto das disputas que são delineadas as compreensões, conceitos, programas e análises pedagógicas e políticas endereçadas à EA.

Com esses embasamentos e a análise de conteúdo dos *Diseños* (Bardin, 2016), destacamos que as províncias de Formosa (s.d.) e Santa Fé (1997) apresentaram a EA como tema transversal, sem adentrar as concepções incorporadas para o trabalho pedagógico delas. Ainda sem adentrar as concepções, Misiones apresenta a EA como um saber (Misiones, 2014). Essas concepções de EA deslocam-na de sua caracterização enquanto conteúdo ao relegarem-na para tema transversal ou saber que, pedagogicamente, é distinto do ensino da EA enquanto conhecimento sistematizado para o âmbito escolar (Saviani, 2003).

A província de Santiago del Estero (Santiago del Estero, 1997) apresenta a EA embasada na concepção sistêmica, de fundamento biologicista, sem, portanto, a inserção da EA no contexto social, contraditório,

8 Atentos às questões metodológicas elencadas para este estudo, pontuamos que os *Diseños* desse conjunto de províncias serão excluídos.

em que se insere, impedindo aos alunos alcançar saltos qualitativos na formação do pensamento teórico sobre em que se radicam as questões ambientais (Silva *et al.*, 2022). Acerca dessa concepção, os estudos de Palácios, Dal'Farra e Geller (2011, p. 214), fundados em Bertallanffy (1901-1972), estabeleceram ser característico dessa concepção o entendimento que “[...] os organismos vivos, assim como os sistemas ecológicos compostos por animais e plantas e as suas relações ecológicas, se caracterizam como sistemas abertos por internalizarem energia [...]”, compreensão que descontextualiza e biologiciza o entendimento das relações contraditórias entre os seres humanos e a natureza (Tonet, 2016).

Ressaltando as particularidades, esse *Diseño* situou a EA, enquanto conteúdo de ciências naturais, no eixo Organismos e o Meio, e grafou que “A terra que hoje conhecemos é o resultado da coevolução dos seres vivos com o meio habitado por eles [...]”. Afirma-se, ainda, que “este enfoque permitirá uma primeira aproximação à EA, já que entre os seres vivos está incluído o homem, e que com suas atividades pode conservar, destruir ou melhorar o ambiente” (Santiago del Estero, 1997, p. 58, tradução nossa).

A província de Chubut (2013) não estabeleceu a EA como conteúdo e sim no sentido de proposituras questionadoras e investigativas aos alunos, o que nos parece se aproximar da concepção científica de EA (Sauvè, 2005, *apud* Dill e Carniatto, 2020). Ancorada nesse modal de educação, essa província descaracteriza o papel da escola no ensino do conhecimento historicamente produzido e também o professor como sujeito do ensino, características essas prementes no escolanovismo, propulsor do esvaziamento dos conteúdos escolares, especialmente a EA, e do próprio papel da escola (Saviani, 2003).

As demais províncias apresentam a unidade entre mais de uma ou variadas concepções. Diante disso, envidamos as análises às peculiaridades adendadas no conjunto das concepções.

Para a província de Chaco (2014), é evidente a unidade entre as concepções sistêmica, conservacionista, crítica e de desenvolvimento sustentável. A primeira, de base biológica e positivista, e, portanto, excludente do contexto contraditório em que a EA se insere, pode ser identificada pelos marcos introdutórios, calcados na compreensão de que

Os recursos naturais são produtos da natureza [...] e toda manifestação interna ou externa da terra que possa ser conservada ou depredada. Através do tempo, milhões de espécies têm prosperado e muitas delas têm se extinguido de maneira natural. (Chaco, 2014, p. 118, tradução nossa)

A concepção conservacionista, individualista e positivista, entendida com base nos estudos de Layrargue e Lima (2014, p. 27, grifos dos autores) como “[...] uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar’” está expressa em:

Ensino de atitudes de respeito ou sensibilização para o cuidado dos recursos naturais não são suficientes, já que, para cuidá-los, o docente terá que ensinar suas características e propriedades que permitam às crianças aproximar-se do uso responsável e conservacionista deles. (Chaco, 2014, p. 119, tradução nossa)

Já as concepções crítica e de desenvolvimento sustentável são mescladas na afirmação de que a EA deve ser “[...] orientada para a formação de cidadão ativos e comprometidos com uma sociedade mais justa, democrática e solidária [...] para alcançar o desenvolvimento sustentável” (Chaco, 2014, p. 118, tradução nossa).

Identificou-se também a corrente da sustentabilidade, pautada no desenvolvimento sustentável. Trata-se de aprender a utilizar de forma racional os recursos disponíveis hoje para que haja suficientemente para todos e se possam assegurar as necessidades do amanhã. (Dill e Carniatto, 2020, p. 168)

Para Layrargues e Lima (2014, p. 29), as leituras de EA crítica

[...] pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. Trazem uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes.

Apesar de inscrita no rol dos embasamentos críticos, os Diseños da província de Chaco não abordam a sistematização do ensino dos conhecimentos alusivos à EA, inviabilizando a compreensão dos encaminhamentos pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos no sentido da problematização do contexto societário, o modo de produção e reprodução social em que se insere a natureza, contexto esse que radica os problemas ambientais, conforme afirmou Layrargues e Lima (2014).

A província de Córdoba inscreveu o currículo da educação inicial na concepção crítica, ao estabelecer a “[...] a ação de ensino há de orientar-se à formação, desde a infância, de uma cultura cidadã que permita aos sujeitos tomar consciência responsável e comprometida com respeito ao ambiente” (Córdoba, 2011, p. 114, tradução nossa).

Ancorada na concepção crítica também constatamos a província de San Luis (2015, p. 09, tradução nossa) à medida que a EA deve ser envidada para “[...] facilitar a percepção integral do ambiente e o desenvolvimento de uma consciência ambiental”.

Amparados nos estudos de Dill e Carniatto (2020), entendemos os Diseños da província de Corrientes (2020) atrelados às concepções de ecoeducação, conservacionista e crítica.

A alfabetização ambiental vem de práticas educativas sustentáveis [...]. O desafio é identificar as dificuldades ambientais da vida cotidiana [...] para a construção de novos modos de viver em sociedade e conviver pacificamente com o ambiente. (Corrientes, 2020, p. 254, tradução nossa)

Prevê a alfabetização ambiental, concepção de ecoeducação, com práticas educativas sustentáveis, concepção de desenvolvimento sustentável, e para “propiciar a formação de consciência de hábitos de conservação do ambiente, como saber essencial para cuidar e respeitar o contexto sociocultural [...]” no escopo na concepção conservacionista e crítica (Corrientes, 2020, p. 261, tradução nossa). Destaca-se, ainda, a formação da “consciência ecológica” e do pensamento crítico (Corrientes, 2020, p. 257, tradução nossa).

A província de Río Negro abordou a EA da concepção crítica, e, apesar de mais se aproximar da raiz dos problemas ambientais, tem a concepção de desenvolvimento sustentável como alternativa possível para os problemas ambientais, conforme levantamento textual:

A EA tem por finalidade promover o conhecimento sobre os principais problemas ambientais desde a escala local à global e sua relação com os processos sociais, históricos, culturais e econômicos; debater sobre as causas; refletir criticamente sobre o modelo de desenvolvimento econômico e propor alternativas baseadas no modelo de desenvolvimento sustentável. (Río Negro, 2019, 226, tradução nossa)

Embasados na compreensão de Layrargues e Lima (2014), analisamos que, apesar de inclusas na concepção crítica, tais províncias não vão às raízes dos problemas ambientais, no contexto societário, no modo de produção e reprodução social, que origina a exploração predatória da natureza, especialmente o *Diseño* de Río Negro, ao propor o desenvolvimento sustentável como alternativa aos problemas ambientais.

A província de Salta (2010, p. 73, tradução nossa) se fundamentou na concepção de ecoeducação, por meio da “alfabetização ambiental”, como tema transversal, mas sem apresentar a EA como conteúdo. Acerca dessa concepção seguimos ancorados nos estudos de Layrargues e Lima (2014, p. 30), ao afirmar: “São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade.”

Por sua vez, Santa Cruz (2015, p. 34, tradução nossa) apresentou a EA pelo viés crítico e de “desenvolvimento sustentável”. Nas palavras do *Diseño*: “Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados e [...] trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos [...]”, não radicando os problemas ambientais, lacuna também apresentada pela concepção conservacionista a seguir (Layrargues e Lima, 2014).

No rol da concepção conservacionista identificamos Tierra del Fuego (2011, p. 167, tradução nossa) ao estabelecer o reconhecimento das diferentes formas de intervenção humana e a “[...] importância da proteção e conservação do ambiente”.

Também dentro da concepção conservacionista, porém conjugada com a crítica, por prever a formação da “consciência ambiental” se inscreve a província de Tucumán (2015, p. 127, tradução nossa). Na primeira concepção, previu-se

Incorporar a EA desde uma dinâmica em que a escola, seus atores e seu entorno participem ativamente na preservação ambiental e cuidado do meio ambiente. (Tucumán, 2015, p. 42, tradução nossa)

A Cidade Autônoma de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000, p. 08, tradução nossa) se ancorou apenas na concepção de desenvolvimento sustentável ao estabelecer a “[...] construção de valores, conhecimento e atitudes que possibilitem formar capacidades, que conduzam até um desenvolvimento sustentável”.

E, mesmo inscritas nas concepções crítica e de desenvolvimento sustentável, a Província de Tucumán e a Cidade Autônoma de Buenos Aires incorrem na abstenção da inclusão dos conhecimentos da EA a serem ensinados no contexto social e contraditório em que se inserem (Layrargues e Lima, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Lo que cambió ayer  
Tendrá que cambiar mañana  
Así como cambio yo  
Em esta tierra lejana  
Cambia, todo cambia [...]”  
Y así como todo cambia  
Que yo cambie no es extraño [...]”  
(Mercedes Sosa, 1984)

Ao resgatarmos o objetivo deste estudo, após levantamento e análise documental, podemos considerar ter havido a incorporação dos ditames de EA internacionais pelos governos argentinos, desde a Constituição argentina, passando pela Lei Nacional de Educação e desembocando nos NAP.

Ao adentrarmos o levantamento e análise dos *Diseños* curriculares para a educação inicial das províncias argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, constatamos que as províncias Neuquén (1995), Entre Ríos (2008), Buenos Aires (2012), La Pampa (2012), Catamarca (2016), Jujuy (2015), La Rioja (2015), Mendoza (2015) e San Juan (s.d.), apesar de terem seus *Diseños* aprovados após a Constituição Federal Argentina (Argentina, 1994), e a maioria após a LEN (Argentina, 2006) e NAP (Argentina, 2012), não preveem a EA em seus *Diseños* Curriculares para a Educação Inicial.

Já as demais províncias de Santa Fé (1997), Santiago del Estero (1997), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000), Salta (2010), Córdoba (2011), Tierra del Fuego (2011), Chubut (2013), Chaco (2014), Misiones (2014), San Luis (2015), Santa Cruz (2015), Tucumán (2015), Río Negro (2019), Corrientes (2020) e Formosa (s.d.), totalizando 15 currículos, legalizaram a EA em seus *Diseños*, atendendo à prioridade estabelecida pelas conferências internacionais que tematizam as questões ambientais, porém com particularidades.

Os entendimentos sobre a EA presentes nos 15 *Diseños* vão da restrita compreensão enquanto saber (Misiones, 2014) ou tema transversal (Formosa, s.d.; Santa Fé, 1997), se estendendo até a utilização de concepções para a fundamentação dos documentos curriculares.

Empreendido o esforço da análise documental, detectamos a presença das seguintes concepções, de forma individual ou combinadas entre si: conservacionista (Tierra Del Fuego, 2011; Chaco, 2014; Santa Cruz, 2015; Tucumán, 2015; Corrientes, 2020), desenvolvimento sustentável (Chaco, 2014; Río Negro, 2019; Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000; 2016; 2019), crítica (Córdoba, 2011; Chaco, 2014; San Luis, 2015; Tucumán, 2015; Río Negro, 2019; Corrientes, 2020), sistêmica (Santiago Del Estero, 1997; Chaco, 2014), científica (Chubut, 2013) e coeducação (Salta, 2010; Corrientes, 2020).

Retomamos nosso alinhamento com a concepção crítica de EA, com a qual podemos estabelecer certa aproximação com a leitura do contexto proposta pelo *Diseño* de Río Negro (Río Negro, 2019), ao passo que nos distanciamos desse currículo quando ele propõe o desenvolvimento sustentável como saída. Distanciamos-nos por nos fundamentarmos em produções que compreendem que somente a transformação do modo de produção e reprodução capitalista e o fim da sociedade de classes são capazes de fornecer o contexto do ensino da EA baseado na formação humana e, assim, possibilitar a transformação no entendimento e na relação do homem com a natureza, no sentido ontológico (Layrargues e Lima, 2014; Tonet, 2016). Isso porque, como compôs para o cancionero argentino Mercedes Sosa (1984, s.p.): “Assim como tudo muda, que eu mude não é estranho”.

Embebidos da concepção crítica, consideramos haver muito o que “cambiar” na educação e na educação inicial argentina, com destaque para os aspectos curricular e pedagógico com a EA, especialmente no sentido do ensino escolar enquanto conteúdo e voltado para a formação humana.

Outrossim, creditados na importância do levantamento e análise dos dados da realidade, *in loco*, consideramos a necessidade da ampliação e aprofundamento desse estudo, permitindo assim que as análises ontológicas sejam impressas sobre a realidade, concreta e contraditória, da EA que tem sido realizada nas províncias argentinas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ARGENTINA. **Ley nº 24.430.** Constitución de la Nación Argentina. Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional. Santa Fé. Congreso General, 1994.

ARGENTINA. **Ley nº 25.675.** Ley General del Ambiente. Establece los presupuestos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable. Buenos Aires, 2002.

ARGENTINA. **Ley nº 26.260.** Ley de Educación Nacional. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. **Núcleos de Aprengizajes Prioritarios.** Constituyen una base común para la enseñanza en todo el país. Buenos Aires, 2012.

ARGENTINA. **Ley nº 27621.** Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral em la República Argentina. Dispone de la la Implementación de la Educación Ambiental Integral em la República Argentina. Buenos Aires, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** estudio sectorial del Banco Mundial. Versión Preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BUENOS AIRES. **Diseño curricular para la educación inicial: primer ciclo.** La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O Ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. **Textos escolhidos em educação ambiental:** de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. p. 85-90.

CATAMARCA. **Diseño curricular para la educación inicial:** jardín maternal y jardín de infantes. Catamarca: Gobierno de la Provincia de Catamarca, 2016.

CHACO. **Curriculum para la educación inicial.** Chaco: Gobierno de la Provincia de Chaco, 2014.

CHUBUT. **Diseño curricular inicial.** Chubut: Gobierno de la Provincia de Chubut, 2013.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Diseño curricular para la educación inicial:** marco general. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Diseño curricular para la educación inicial:** niños desde 45 días hasta 2 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Diseño curricular para la educación inicial:** niñas y niños de 4 y 5 años. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019.

CÓRDOBA. **Diseño curricular para la educación inicial 2011–2015.** Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011.

CORRIENTES. **Diseño curricular nivel inicial 2020.** Corrientes: Gobierno de la Provincia de Corrientes, 2020.

DILL, Marcelo André; CARNIATTO, Irene. Concepções de meio ambiente e Educação Ambiental de professores do ensino fundamental i. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 5, p.152-172, 2020. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.9928>

DIÓGENES, Kenia; ROCHA, Cristiano. **Educação ambiental:** mais uma expressão de interesses? 2016. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/-xcol/322.htm>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ENTRE RÍOS. **Lineamentos curriculares para la educación inicial.** Entre Ríos: Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, 2008.

FORMOSA. **Diseño curricular**. Formosa: Gobierno de la Provincia de Formosa, s.d.

GARBOIS, Júlia Arêas; SODRÉ, Francis; DALBELLO-ARAUJO, Maristela. Da noção de determinação social à de determinantes sociais da saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 112, p. 63-76, jan.-mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711206>

GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 3, p. 141-158, 2001.

JUJUY. **Diseño curricular provincial educación inicial**: salas de 3, 4 y 5 años. Jujuy: Gobierno de la Provincia de Jujuy, 2015.

LA PAMPA. **Diseño curricular nivel inicial**. La Pampa: Gobierno de la Provincia de La Pampa, 2012.

LA RIOJA. **Diseño curricular para la educación inicial**. Gobierno de la Provincia de La Rioja. La Rioja, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MENDOZA. **Diseño curricular provincial educación inicial**. Mendoza: Gobierno de la Provincia de Mendoza, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISIONES. **Resolución nº 245, del 17 de julho de 2014**. Diseño curricular jurisdiccional para el nivel de educación inicial. Gobierno de la Provincia de Misiones. Misiones, 2014.

NEUQUÉN. **Diseño curricular del nivel inicial**. Neuquén: Gobierno de la Provincia de Neuquén, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Desarrollo y cooperación económica internacional**: medio ambiente. 1987. Disponível em: [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_Lecture\\_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

PABLO, Sessano. Educação Ambiental (EA) y pedagogías emancipadoras. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 3, n. 3, p. 352-360, 2011. <https://doi.org/10.5902/223611703300>

PALÁCIOS, Christiane Marques; DAL'FARRA, Rossano André; GELLER, Marlise. Concepções sistêmicas na educação ambiental: uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, 2011. ISSN: 1806-5104

RÍO NEGRO. **Diseño curricular para la educación inicial**. Río Negro: Gobierno de la Provincia de Río Negro, 2019.

SALTA. **Diseño curricular para educación inicial**. Salta: Gobierno de la Provincia de Salta, 2010.

SAN JUAN. **Diseño jurisdiccional educación inicial segundo ciclo jardín de infantes**. San Juan: Gobierno de la Provincia de San Juan, s.d.

SAN LUIS. **Diseño jurisdiccional de jardín de infantes de la educación inicial**. San Luis: Gobierno de la Provincia de San Luis, 2015.

SANTA CRUZ. **Diseño curricular nivel educación inicial**. Santa Cruz: Gobierno de la Provincia de Santa Cruz, 2015.

SANTA FÉ. **Nivel inicial**. Gobierno de la Provincia de Santa Fé. Santa Fé, 1997.

SANTIAGO DEL ESTERO. **Diseño curricular nivel inicial**. Santiago del Estero: Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero, 1997.

SAUVÈ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michelle; CARVALHO, Isabel (org.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 17-46.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edilene Maria da; TABOSA, Hamilton Rodrigues; SANTOS, Williams; ALVES, Edvaldo Carvalho. Informação e trabalho na sociedade capitalista contemporânea. **Biblios: Revista Electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología**, n. 58, 2015. ISSN-e: 1562-4730

SILVA, Elizandra Garcia da; SILVA, Elizandra Garcia da; MELO, Marcelo Paula de; RAMIRO, Caio Henrique Lopes; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A exploração do capital na Amazônia e a abordagem da Educação Ambiental nos documentos curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, p. 25-44, 2022. <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.13166>

SILVA, Elizandra Garcia. **O Banco Mundial e o governo de Carlos Saúl Menem: parceria na constituição das políticas para a Educação Inicial da Cidade de Buenos Aires**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

SILVA, Elizandra Garcia. **O modo de produção capitalista e o brincar de Boi-Bumbá, Caprichoso e Garantido**. 2015. 116 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2011. <https://doi.org/10.11606/issn.2177-580X.v6i1p29-46>

SOSA, Mercedes. **Todo cambia**. 1984. Duração 4'44". Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/37545/traducao.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TIERRA DEL FUEGO. **Diseño curricular el nivel inicial: 3, 4 y 5 años**. Tierra del Fuego: Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, 2011.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TUCUMÁN. **Diseño curricular para el Jardines de infantes: 3, 4 y 5 años**. Tucumán: Gobierno de la Provincia de Tucumán, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Como citar este artigo:** SILVA, Elizandra Garcia da; SILVA, Tatiane Garcia da. Educação ambiental na educação inicial argentina: cambia, todo cambia? **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290118, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290118>

**Conflitos de interesse:** As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições das autoras:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: da Silva, E.G.; da Silva, T.G.

## **SOBRE AS AUTORAS**

ELIZANDRA GARCIA DA SILVA é doutora em educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Instituto de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Neurologia e Neurociências e Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

TATIANE GARCIA DA SILVA é mestranda em saúde, bem-estar e produção animal sustentável na Fronteira Sul pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Recebido em 23 de fevereiro de 2023

Revisado em 23 de setembro de 2023

Aprovado em 10 de outubro de 2023

