

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

SABRINA BRANDÃO
TAISE RAQUEL BOITA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR DA AMOSC

CHAPECÓ

2021

SABRINA BRANDÃO
TAISE RAQUEL BOITA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR DA AMOSC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Brandão, Sabrina; Boita, Taise Raquel

A Educação Ambiental na Educação Infantil: uma
análise do documento de orientação curricular da AMOSC /
Sabrina Brandão; Taise Raquel Boita. -- 2021.
28 f.

Orientador: Professor Doutor Willian Simões Trabalho de
Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2021.

1. Educação Ambiental, Educação Infantil, Currículo da AMOSC.
I. Simões, Willian, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

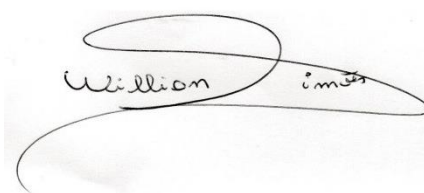
SABRINA BRANDÃO
TAISE RAQUEL BOITA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR DA AMOSC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

A handwritten signature in black ink on a light background. The signature is written in a cursive style and reads "Willian Simões". The name "Willian" is on the left and "Simões" is on the right, separated by a large, sweeping flourish that loops back under "Simões".

Prof. Dr. Willian Simões – UFFS
Orientador

Prof.^a Ms. Locenir T. de Moura Selivan – AMOSC
Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Andréa Simões Rivero – UFFS
Avaliadora

RESUMO

O presente trabalho busca analisar como o tema da Educação Ambiental se insere no documento de orientação curricular da Educação Infantil da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). A pesquisa é documental e foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo. A partir do mapeamento das unidades de registro, a seleção de conceitos-chave que se encontram no documento curricular e os diálogos teórico-conceituais realizados, constatamos que o Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019) contempla e abre caminhos para o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Porém, de maneira tímida, sem abordar a temática como um dos tópicos principais. Concluímos que o referido documento de orientação curricular deveria dar mais destaque à Educação Ambiental e que o mesmo transita entre as vertentes político-pedagógicas de Educação Ambiental pragmática e crítica.

Palavras-chave: Currículo da AMOSC. Educação Infantil. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze how the theme of Environmental Education fits into the curriculum guidance document for Early Childhood Education in the region of the Association of Municipalities of the West of Santa Catarina (AMOSC). The research is documentary and was developed through content analysis. From the mapping of the registration units, the selection of key concepts found in the curriculum document and the theoretical-conceptual dialogues carried out, we found that the Early childhood education Curriculum of the AMOSC region (2019) contemplates and opens paths for the work with Environmental Education in Early Childhood Education. However, in a shy way, without addressing the issue as one of the main topics. We conclude that the aforementioned curricular guidance document should give more prominence to Environmental Education and that it moves between the political-pedagogical aspects of pragmatic and critical Environmental Education.

Keywords: AMOSC Curriculum. Child education. Environmental education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de registro.....	19
Quadro 2 – Vertentes político-pedagógicas da Educação Ambiental.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOSC	Associação de Municípios do Oeste de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2.2	O CURRÍCULO DA AMOSC E ABERTURAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
3	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMOSC: TENDÊNCIAS E POTENCIAL PEDAGÓGICO	22
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que as relações entre os seres humanos e a natureza tem se mostrado cada vez mais tóxicas, insustentáveis e prejudiciais à vida de modo geral. Pode-se dizer que a sociedade capitalista reduz a natureza à mercadoria e faz dela fonte de riqueza, concentração de renda e degradação. Não por acaso, evidenciamos cada vez mais a emergência de organizações governamentais e não governamentais ambientalistas em defesa da natureza, buscando denunciar e construir ações que visam minimizar efeitos e contribuir para a construção de uma sociedade ambientalmente mais consciente para o presente e o futuro. Neste trabalho, veremos que esta necessidade de mudança nas relações entre sociedade e natureza chega às escolas, ocupando espaços nos currículos, o que pode abrir caminhos para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas.

Em diálogos durante a disciplina de Meio Ambiente, Economia e Sociedade, ministrada pelo professor Ângelo Brião Zanela, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, compreendemos a dimensão da problemática ambiental e o possível papel da educação nesse contexto. Assim, partimos do pressuposto de que uma sociedade mais sustentável e crítica em relação a esses problemas pode ser alcançada, porém pressupõe educar-se para a sustentabilidade desde a infância, o que no modo capitalista de vida se torna um desafio. No entanto, seguimos acreditando no potencial formativo da educação escolar que é essencial na construção dessa sociedade.

Diante do presente desafio, destacando a etapa da Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, analisamos o documento intitulado *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)*, que orienta a política curricular de 20 municípios que atendem no total cerca de 15.969 crianças neste nível de ensino (CENSO ESCOLAR, 2019). Neste exercício de investigação e análise, partimos da seguinte questão problema: Em que medida o documento de orientação curricular da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) atende a legislação nacional e abre caminhos para o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil?

Para responder a esta questão problematizadora, analisamos o documento e procuramos especificamente mapear as bases legais que sustentam a presença e o trabalho com a Educação Ambiental na educação básica; estudamos aportes teórico-conceituais que tratam do trabalho com a Educação Ambiental e seu potencial pedagógico na Educação

Infantil e analisamos o documento de orientação curricular da AMOSC, buscando identificar nos campos de experiência, dispositivos que orientam e/ou podem oportunizar o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil dos municípios de abrangência da AMOSC e as vertentes político-pedagógicas presentes.

Sendo um documento de orientação curricular oficial, adotamos a pesquisa documental seguindo as orientações de Gil (2002, p. 87), que destaca as seguintes etapas norteadoras da pesquisa: “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho.” Para a análise documental, buscamos subsídios na análise interpretativa dos conteúdos, visando o cumprimento dos objetivos propostos.

A partir dos referenciais de Oliveira et al (2003), seguimos duas das principais técnicas da análise de conteúdo: definição das unidades de registro e categorização dessas unidades de registro a serem estudadas e analisadas. Nesse sentido, salientamos que o estudo realizado no documento curricular da AMOSC se dá por meio da análise de conteúdo na tentativa de compreender as mensagens contidas nos conteúdos do texto, encontrando a presença ou não de unidades de conteúdo que revelam aberturas para o trabalho com a Educação Ambiental.

Buscamos identificar as unidades de registro por meio de oito palavras chaves relacionadas à Educação Ambiental: meio ambiente, Educação Ambiental, ambiente, natureza, preservação ambiental, preservação, ambiental e sustentabilidade. Encontramos alguns caminhos indicativos de preocupação em relação à educação sobre e com a natureza e a preservação, porém não diretamente à Educação Ambiental, estando essa unidade de registro ausente no documento.

A análise de conteúdo permitiu verificar a quantidade de palavras relacionadas à temática da Educação Ambiental, indicando quais unidades observar, definir e categorizar. No entanto, por direcionar a leitura às unidades de registro que se encontram em maioria nos campos de experiência do documento, nos provocou a olhar com menos atenção ao texto como um todo, no qual há concepções importantes de serem percebidas, fazendo parte do estudo também, pois reflete sob quais alicerces ele foi construído. Se de fato orienta para a Educação Ambiental, mesmo que de modo implícito, ou se essa questão não é relevante.

Assim, em alguns momentos ao longo do estudo, nos voltamos para o texto do documento como um todo para concluir nossas análises.

Diante disso, o encaminhamento metodológico se deu a partir de leituras sobre o contexto de degradação ambiental que enfrentamos; os fatores econômicos, políticos e sociais imbricados nas relações entre sociedade e natureza; o currículo enquanto campo de disputa; a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) para a educação básica, adentrando a Educação Infantil e sobre a Educação Ambiental e suas tendências pedagógicas, encontrando subsídios teóricos para a análise do documento. Em meio às leituras citadas, visitamos o *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)* num movimento de idas e vindas na tentativa de compreender o que o documento orienta. Buscamos subsídios a partir de aportes teóricos acerca da temática como Garcia (2013), Sacristán (2013), Lopes et al (2013), Liotti (2015), Kondrat e Maciel (2013), Alves e Saheb (2013), Crepaldi e Bonotto (2018), Moura e Silva (2021), Amaral et al (2018), Layrargues e Lima (2011) e Morales (2009).

Por fim, inicialmente, abordamos a noção de currículo, afirmando que este não é um dispositivo neutro na educação, assim como buscamos sintetizar como a legislação brasileira e a do estado de Santa Catarina tratam a temática da Educação Ambiental na educação básica, especificamente na Educação Infantil. Em seguida, apresentamos o resultado de nossa análise acerca do currículo da AMOSC e a Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil, pontuando a ausência direta da temática da Educação Ambiental no currículo e as tendências político-pedagógicas crítica e pragmática como mais próximas das colocações do texto, até as considerações finais. Argumentamos que o *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)* contempla e abre caminhos para trabalho pedagógico com a Educação Ambiental na Educação Infantil, porém de maneira tímida e sem detalhar muitas especificidades.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para melhor discorrer sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, recorreremos às normativas que regem o currículo oficial para a educação básica brasileira, considerando que o currículo “resulta de decisões sobre quais conhecimentos são considerados os mais importantes para serem ensinados a todos os alunos nas escolas” (GARCIA, 2013, p. 30320).

Em outras palavras, pode-se dizer que o currículo é um regulador dos conteúdos, da organização e estruturação da escola e das práticas pedagógicas, como um objeto de imposição de regras e normas pré-determinadas e que precisam ser cumpridas (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Os estudos de Sacristán (2013) nos permitem afirmar que existem diversas forças que impulsionam o currículo como meio estruturante e de organização da educação. Assim, podemos afirmar que, como campo de disputa, ele não é neutro, de maneira que ao compor os conteúdos, a divisão da carga horária de cada disciplina, a separação do que se ensina e em qual tempo se ensina, toda essa organização tem um objetivo, mesmo que de modo oculto. Na prática, podemos observar que há uma certa prescrição que se põe a influenciar a atuação do professor, por meio dos conteúdos definidos em determinado currículo.

Assim, para adentrar ao currículo sobre o qual desenvolvemos a análise, vejamos a concepção de currículo afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), um dos documentos norteadores dessa etapa da educação. Em seu Art. 3º, temos que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Nela, notamos que o patrimônio ambiental faz parte do currículo, promovendo a educação integral das crianças em conjunto com outras áreas da vida. Dessa forma, vejamos que a concepção de currículo defendida pelo *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)* também trata-se de um conjunto de práticas, porém, que segundo o documento, se manifesta nos seguintes pontos, apontando o patrimônio ambiental:

Nos saberes e experiências das crianças; No protagonismo das crianças e dos professores; Nos ritmos, desejos e necessidades das crianças; Na interação das crianças com outras crianças e com os adultos; Na organização do espaço e do tempo das instituições de educação infantil; Na escolha das brincadeiras e também dos brinquedos, materiais e objetos pelas crianças, com mediação do professor; No dinamismo do desenvolvimento das capacidades humanas das crianças; No patrimônio cultural, científico, artístico, ambiental, tecnológico; Num profundo diálogo com a cultura local, regional, estadual, nacional e mundial; Na relação e diálogo constante com as famílias; (AMOSC, 2019, p. 80).

E que se fundamenta nos seguintes princípios:

Formação integral, percurso formativo e diversidade como princípios norteadores deste documento; Os eixos do currículo são as interações e as brincadeiras; Os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento conhecer, brincar, participar, conviver, explorar e expressar deverão ser assegurados durante as práticas pedagógicas mediadas pelos professores; Os campos de experiência fundamentam e sustentam o currículo; As diferentes experiências, mediadas pelo professor, potencializam as ações pelas quais as crianças constroem seu conhecimento do mundo, dando sentido para suas vivências na medida em que constroem suas relações, sua subjetividade e sua autonomia; Os conhecimentos na Educação Infantil apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, com as práticas sociais; A Educação Infantil é a possibilidade de experiência e de convivência com a diversidade; Os caminhos do aprender são diversos e não é possível muita previsibilidade, mas é necessário intencionalidade do professor; É imprescindível formar constantemente o professor: técnica e humanamente; A criança sinaliza o grau de complexidade das experiências que deverão ser garantidas e o olhar do professor guia suas escolhas pedagógicas. (AMOSC, 2019, p. 80)

Portanto, entendendo que o currículo da AMOSC é oficial e que tem como objetivo auxiliar os professores e demais profissionais da educação, abrangendo 20 municípios da Região Oeste de Santa Catarina, esse documento alcança diversas instituições de Educação Infantil e passa por diferentes percepções e leituras antes de ser colocado em ação. O que queremos ressaltar é que quando um currículo oficial passa a ser um currículo em ação, o plano de aula que as/os professoras/es colocam em ação juntamente com as crianças, pode passar por uma tradução, uma transformação, levando a diferentes releituras. Portanto, “sentidos deslizam submetidos à multiplicidade de interpretações, sedimentações [...]” (LOPES et al, 2013, p. 396).

Ou seja, quando o documento é formulado, carrega em si as colocações e interpretações de mundo de quem trabalhou em sua escrita. Porém, quando chega às instituições de Educação Infantil, cada uma com determinada realidade e sujeitos com formações diferentes, é interpretado também de modos diversos, sendo atendido ou não, inclusive. O currículo oficial pode ganhar outros/novos contornos na organização do trabalho pedagógico da professora e do professor em cada instituição.

No contexto da região de abrangência da AMOSC há escolas de campo e de cidade, por exemplo, o que provoca olhares diferentes para o meio ambiente. A relação dos sujeitos com a natureza, em cada lugar, se dá de diferentes formas, mais próximas ou mais distantes da mesma. Sendo assim, concordamos com Alice Lopes et al, quando diz que “[...] a estrutura da interpretação se institucionaliza, sustentada pelas demandas que são articuladas em torno dessa instituição”. E que “todas as regras com as quais a política de currículo tenta controlar o caráter político (instituinte) do currículo são supostas como sofrendo mudanças constantes no próprio ato de serem aplicadas” (LOPES et al, 2013, p. 405). Política é tomada de decisões, é

escolha, é ter opções para seguir ou não. Então, sendo o currículo oficial uma política, sofre mudanças constantes a partir da interpretação das instituições por onde passa.

Nesse sentido, compreendemos que quando nos deparamos com os conteúdos é preciso ter claro as escolhas a serem tomadas. Escolhas essas que vão influenciar direta ou indiretamente na vida de sujeitos de direitos (crianças e professores) e da sociedade onde a escola se insere. Pois, como bem afirma Sacristán (2013, p. 23), o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Conforme Garcia (2013, p. 30320), “isso faz com que a composição do currículo ofertado nas escolas, em todos os níveis de ensino, constitua um território muito disputado por diferentes forças”. Um currículo oficial, desta forma, pode ter uma potência indutora, abrir caminhos para o trabalho com determinadas temáticas. Mas o efetivo trabalho, a exemplo de temas como a Educação Ambiental, também dependerá de as ideias se transformarem em práticas, o currículo em ação. Diante dessas disputas, os estudos aqui empreendidos nos permitiram constatar que a Educação Ambiental se apresenta de maneira tímida na educação básica, que ela não encontrou um caminho definido, um discurso pedagógico estável. Pois como afirma Garcia (2013), ela ainda está em um processo de inclusão e afirmação dentro da educação formal brasileira. Por isso, na continuidade deste trabalho, nos voltamos brevemente para a legislação nacional, estadual e municipal na tentativa de compreender os caminhos dados à região da AMOSC por meio da elaboração do currículo para a Educação Infantil.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No início desta seção, procuramos argumentar acerca do currículo escolar enquanto política, resultado da tomada de decisões, seleção de conteúdos disponíveis e que são encaminhados às instituições de ensino desde a Educação Infantil, também com o objetivo de atender normas em escala nacional, estadual e municipal, conforme veremos nos documentos citados. Currículos oficiais que passam por traduções e podem ganhar outros/novos contornos nas práticas, na ação pedagógica.

No que diz respeito à Educação Ambiental, conforme indica Liotti (2015, p. 3572), “houve melhoria no encaminhamento metodológico do ensino e do currículo” e “as concepções de ambiente e Educação Ambiental, estão relacionadas como componente essencial nos diversos campos do conhecimento”. A referida autora destaca alguns documentos indutores relevantes acerca da inserção da Educação Ambiental na educação básica:

a) Lei Federal nº. 6938 de 1981, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, na qual a Educação Ambiental é situada como um dos componentes que contribui na solução dos problemas ambientais, sendo ofertada a todos os níveis e modalidades de ensino; b) Promulgação da Constituição Federal em 1988, que seu Art. 225, § 1º, inciso VI, determina que a Educação Ambiental juntamente com a promoção da conscientização social para defesa do meio ambiente é dever do Poder Público, indicando que as lutas de classe estavam refletindo nas decisões dos Constituintes; c) Aprovação dos Pareceres nº. 04/98 e o nº. 15/98 do Conselho Nacional da Educação, que por sua vez, estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio; d) Lei nº. 9795/99/DOU institui a Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº. 4281/02 regulamenta a referida Lei. 3576 e) Aprovação da Resolução n.º 02 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reconhecendo a relevância e obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. (LIOTTI, 2015, p. 3575-3576).

Logo, de acordo com o que afirma Liotti (2015, p. 3572) sobre as melhorias em relação ao ensino da Educação Ambiental, concordamos com a Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) ao destacar e legitimar o importante caráter crítico, social e político que deve fazer parte da Educação Ambiental construída na educação básica brasileira:

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012).

Assim, se considerarmos que a educação escolar está presente em nossas vidas há anos e que muito do que somos também resulta do que vivenciamos no decorrer do percurso escolar desde a infância à adolescência, construindo e consumindo conhecimento científico, social e cultural, acreditamos que na educação básica a Educação Ambiental pode contribuir com a formação de indivíduos capazes de aprender para além da preservação ambiental. Pois,

compreendemos que “[...] ela tem a importante função de atingir toda a população, inclusive as novas gerações, formando cidadãos que possam responder pelo processo de mudanças do atual estado ambiental da Terra” (KONDRAT; MACIEL, 2013, p. 826). Assim, compreendemos e concordamos que:

[...] a educação ambiental é um processo de educação que segue uma nova filosofia de vida, uma nova cultura comportamental que busca um compromisso do homem com o presente e o futuro do meio ambiente. A sua aplicação torna o processo educativo mais orientado para a formação da cidadania (KONDRAT; MACIEL, 2013, p. 826).

Com vistas à formação integral do indivíduo é que podemos pensar a Educação Ambiental desde a Educação Infantil, reconhecendo esse direito a partir da Lei nº 9.795/1999, que traz em seu Art. 2º que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional” e deve “estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 1999). Apesar de não abordar as especificidades da Educação Infantil, a legislação reafirma essa modalidade nesse período inicial da educação básica em que “ocorre o desenvolvimento moral e intelectual da criança perante a sua vida social, ambiental e cultural” (ALVES; SAHEB, 2013, p. 30026).

Dessa forma, pela óptica de que a Educação Ambiental é uma educação com vistas à formação de valores que possam estar relacionados a uma mudança de hábitos que promovam o desenvolvimento de habilidades e práticas voltadas à promoção de um ambiente mais saudável, considerando o presente e com vistas às futuras gerações, podemos construir uma Educação Infantil significativa em busca de “uma solução transformadora – pensando na relação dos seres humanos com a natureza e na relação dos seres humanos entre si” (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 376). Para isso, partimos da compreensão de que:

[...] é preciso promover o relacionamento das crianças com a natureza, respeitando os ritmos das crianças, buscando também respaldo teórico para realizar um trabalho de mediação que não seja apenas de mudança de comportamento – que, claro, é importante, mas virá como consequência de uma educação transformadora. (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 376)

A partir da curiosidade do novo que as crianças pequenas têm, da necessidade de investigar e interagir com o meio em que elas se inserem, pensamos em uma Educação Ambiental que aprecie a “estética da natureza de forma desinteressada” (CREPALDI;

BONOTTO, 2018, p. 380). Com experiências pedagógicas que ressaltam o lugar da natureza como sustentáculo da vida e que não a reduza a recurso a ser consumido desenfreadamente, entendendo como podemos ter uma “participação política, uma vez que as crianças podem e devem, ao questionar a realidade, engajar-se pela construção de uma nova lógica socioambiental” (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 380), que questiona os fatores de origem da problemática ambiental desde cedo.

Nesse caminho, cabe na Educação Infantil o trabalho com as crianças para que construam entendimentos acerca das causas da degradação ambiental e as possibilidades de proteção sem pensar a educação como a salvadora da pátria, pois o trabalho com as crianças da Educação Infantil é de iniciação às compreensões relativas ao contexto social. Elas produzem e consomem cultura e assim devemos mediar seus conhecimentos, não sendo possível negar às crianças pequenas a relação com a problemática ambiental.

2.2 O CURRÍCULO DA AMOSC E ABERTURAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento sob o qual nos dedicamos a analisar trata-se de uma construção coletiva entre os representantes da Educação Infantil dos municípios da AMOSC, finalizado no ano de 2019. Um documento em sua segunda versão, sendo a primeira de 2016, elaborado para haver um referencial de ordem regional, visando a orientação do trabalho docente nessa parte inicial da educação básica na Região Oeste do estado de Santa Catarina.

O *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)*, conforme observamos, oferece “aos professores e equipes pedagógicas das Redes de Ensino Municipal de abrangência da associação, um referencial teórico e prático para as intervenções e mediações pedagógicas com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas” (AMOSC, 2019, p. 13). Sua elaboração se dá de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), atendendo a legislação nacional e estadual.

Como objetivo, encontramos que “[...] é compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil da região da associação, a fim de promover o

fortalecimento do atendimento e atenção ao direito à educação na primeira infância” (AMOSC, 2019, p. 20). Defende uma série de 26 elementos entendidos como importantes de serem implementados com as crianças nessa etapa da vida, como podemos encontrar nas páginas 26 a 28 dentro do tópico 4. *Por uma concepção de criança, infância e Ed. Infantil* (AMOSC, 2019, p. 26-28).

A partir do estudo bibliográfico, adotamos a pesquisa documental com as etapas assim indicadas por Gil (2002, p. 87): “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho.” E nos orientamos com base na análise interpretativa dos conteúdos, sendo essa uma das técnicas mais antigas e ao mesmo tempo atual, considerando que “desde a hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, o homem praticava a interpretação como forma de colocar a sua observação sobre um dado fenômeno” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 2).

O estudo realizado no documento curricular da AMOSC se deu por meio da análise de conteúdo na tentativa de compreender as mensagens contidas nos conteúdos do texto, “procurando identificar frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem” (OLIVEIRA, 2003, p. 3). Trata-se de “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (OLIVEIRA, 2003, p. 5). Por meio da leitura e releitura do referido texto busca-se identificar o seu sentido, seus objetivos e reais informações contidas nele para então definir, ordenar e sistematizar os resultados obtidos na pesquisa. Então, visando o cumprimento dos objetivos propostos, seguimos duas das principais técnicas da análise de conteúdo. Definimos as unidades de registro e categorizamos essas unidades para serem estudadas em meio ao conteúdo do documento (OLIVEIRA et al, 2003), conforme detalhamos a seguir.

De início, estabelecemos como unidades de registro as palavras-chave: meio ambiente; Educação Ambiental; ambiente; natureza; preservação ambiental e por fim, ao não encontrarmos referências sobre “preservação ambiental”, separamos essas duas unidades em “preservação” e "ambiental", ampliando a quantidade de palavras conforme o quadro abaixo (Quadro 1 - Unidades de registro). Também trabalhamos com a unidade de registro

“sustentabilidade”, pois trata-se de uma questão atual provocar práticas para a sustentabilidade, como já salientamos.

Selecionamos as unidades de registro em categorias, quantidade e contexto em que as mesmas se apresentam no documento, buscando compreender o sentido em que se colocam no texto. Em conjunto e por meio dessas unidades de registro, observamos também os objetivos de aprendizagem colocados no documento em cada campo de experiência para cada grupo etário, considerando que os objetivos são os principais indícios das intenções de trabalho pedagógico com as crianças.

Quadro 1 - Unidades de registro

CATEGORIAS	QUANTIDADE	CONTEXTO
Meio ambiente	6	Conservar e preservar
Educação Ambiental	0	
Ambiente	37	Espaço/lugar.
Natureza	42	Elementos da natureza; envolver-se e aprender com a natureza (relação das crianças com ela); característica natural de; degradação e conservação.
Preservação ambiental	0	
Preservação	4	Da cultura; dos recursos naturais; da vida; dos espaços e do meio ambiente.
Ambiental	10	Patrimônio ambiental; ambientalização de espaços.
Sustentabilidade	5	Da vida na Terra; práticas de sustentabilidade.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

De início, buscamos no texto do documento as palavras-chave citadas, encontrando-as nas condições descritas no Quadro 1 - Unidades de registro. Numa primeira leitura, percebemos que não havia referências explícitas sobre a Educação Ambiental, não constando essa unidade de registro no documento. Também não há referências sobre “preservação ambiental”, porém ao analisar com as palavras “preservação” e “ambiental” separadas, encontramos indícios de preocupação com a temática. Elas aparecem em contextos de

preservação dos recursos naturais, da vida e do meio ambiente, o que nos indica a Educação Ambiental implicitamente colocada.

Além disso, quando procuramos por “meio ambiente”, “natureza” e “sustentabilidade”, unidades de registro intimamente ligadas à Educação Ambiental, as encontramos em contextos de formação ética, social e política em relação à natureza, ampliando os olhares para além da preservação ambiental e alcançando reflexões sobre as causas dos problemas ambientais enraizadas em nosso dia a dia. Desse modo, observando os objetivos de aprendizagem para cada grupo etário, dentro dos campos de experiência, notamos que os caminhos para a Educação Ambiental se apresentam de diversas formas, mas com destaque para o contato com a natureza objetivando o desenvolvimento de habilidades, a aprendizagem por meio dos elementos da natureza.

Primeiramente, encontramos as unidades de registro “sustentabilidade”, “natureza” e “meio ambiente” entre 5 objetivos de aprendizagem para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses de idade), dentro do *Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas* (AMOSC, 2019, p. 141-144):

[...] 9. Reconhecer e conhecer as inter-relações entre os seres da natureza e a importância de cada um para o equilíbrio ecológico no planeta terra; 10. Reconhecer e conscientizar-se da necessidade de se conservar e preservar o meio ambiente sem desperdícios dos recursos naturais; 11. Promover práticas de sustentabilidade com foco em experiências lúdicas para adoção de hábitos saudáveis e sustentáveis; 12. Repensar as atitudes diárias e suas consequências no meio ambiente em que vivemos, bem como diferenciar a separação do lixo e sua reutilização e dando destino correto ao mesmo; 17. Utilizar-se dos elementos da natureza para explorar traços, sons, formas e cores, bem como desenvolver a valorização e cuidado com práticas de sustentabilidade. (AMOSC, 2019, p. 143-144).

Em seguida, no *Campo de experiência: Espaço, tempos, quantidade, relações e transformações* (AMOSC, 2019, p. 145-148), no segundo objetivo de aprendizagem às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) encontramos relações com a Educação Ambiental ao destacar que as crianças devem “2. Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, fases da lua, bem como fenômenos que ocorrem na região em que vivem: enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.) (AMOSC, 2019, p. 146), estabelecendo relação com o ambiente regional da AMOSC ao tratar dos fenômenos comuns locais. Também, no mesmo campo de experiência, mas para as crianças pequenas, abordando mais uma vez as relações

humanas com a natureza, as unidades de registro “natureza”, “preservação” e “meio ambiente”:

“3. Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, assim como as causas e consequências de fenômenos característicos de sua região (enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.); [...] 11. Estabelecer atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, valorizando a manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente. (AMOSC, 2019, p.148).

Diante desses destaques, identificamos a preocupação com o cuidado e a tentativa de conscientizar as crianças a respeito da preservação do meio ambiente. Assim, a partir das unidades de registro encontradas no currículo da AMOSC, podemos perceber que existem aberturas para o trabalho com a Educação Ambiental, porém timidamente.

Há destaques sobre a importância da proximidade das crianças com a natureza, ampliando repertórios, sensações e experiências proporcionadas pelos elementos da natureza. Isso porque “a infância pós-moderna tem distanciado cada vez mais as crianças do brincar com os elementos da natureza e este afastamento desse convívio mais próximo com o mundo natural tem impedido a construção de relações vitais e constitutivas do ser humano” (AMOSC, 2019, p.73).

As relações de desenvolvimento da criança em contato com o meio ambiente também são destacadas no currículo, já que as cidades estão cada vez mais urbanizadas e com isso a diminuição dos espaços naturais se torna notória, uma vez que esses espaços ficam cada vez menores, distanciando as crianças do contato com a natureza. Então, conforme sugestões de Maria Isabel Barros (2018) destacadas no texto de orientação curricular em análise, é preciso ofertar um contato maior com a natureza, auxiliando no desenvolvimento das crianças.

Estes espaços podem ser parques arborizados, hortas, montanhas de terra, túneis com terra, Jardins Sensoriais, Espaços Rurais, lagos, aquários, pomares, composteiras, etc, para explorar e brincar. Nesse sentido, é preciso mudar nosso olhar em relação à infância, mudar nossos paradigmas e nos preocupar em “Desemparedar a Infância”, como diz a autora Maria Isabel Barros, propondo na Educação Infantil um contato maior com a Natureza diariamente.” (BARROS, 2018 apud AMOSC, 2019, p. 74).

Compreende-se que, uma vez proporcionando um espaço externo amplo e com diferentes elementos que desafiam as crianças, o currículo estará “contemplando os eixos

estruturantes apontados na DCNEI e na BNCC, a brincadeira e a interação. Desta forma, garante os direitos de aprendizagem: brincar, expressar-se, conhecer-se, conviver, participar e explorar” (AMOSC, 2019, p. 77), atendendo as legislações em que o documento se baseia.

Desse modo, após nos debruçarmos sobre as análises realizadas no documento, tendo como base os referenciais teóricos que nos elucidam aspectos fundamentais quanto a Educação Ambiental estar presente cada vez mais cedo na vida escolar das crianças, tecemos algumas considerações. A fim de superar as ações de negligência já imbricadas na sociedade por meio da produção e do consumo desenfreados do capitalismo e com as leis que afirmam a necessidade de o currículo abranger a Educação Ambiental como conteúdo obrigatório em todas as etapas da educação básica de maneira interdisciplinar, podemos afirmar que o currículo em questão atende as legislações nacionais e estaduais para a educação, porém não deixa explícito o trabalho direto com a Educação Ambiental.

É possível perceber a preocupação com o relacionamento do ser humano e a natureza, com a formação do sujeito crítico. Por outro lado, sabemos que por essa etapa da educação ter como público alvo os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, o trabalho não se volta para a abordagem de conceitos específicos.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMOSC: TENDÊNCIAS E POTENCIAL PEDAGÓGICO

Compreendemos que existem diversas realidades entre as crianças da Educação Infantil da região da AMOSC, considerando que a mesma abrange cidades e campos, por exemplo, o que revela diferentes modos de relação com a natureza. Enquanto nas cidades o contato com a natureza tende a ser mais limitado a parques, pequenas plantas e animais de estimação, além de contato mais frequente com tecnologias digitais como celulares e televisão ao terem menos espaços para brincar, geralmente, nos campos há um contato mais intenso com o ambiente natural desde o pátio das casas que geralmente se dão de frente às ruas de terra e não às ruas de asfalto.

Pode-se dizer que, muitas crianças estabelecem experiências diferenciadas com a natureza apenas nas escolas ou creches, o que reafirma a necessidade de oportunizar

experiências pedagógicas que envolvam crianças e meio ambiente. A partir dessa realidade de crianças que estabelecem pouco contato com a natureza, compreendemos ser fundamental constar no currículo e ser trabalhado com elas a Educação Ambiental, pois partimos do pressuposto de que para construir experiências formativas ambientalmente significativas é necessário conhecer sobre e com a natureza, experienciando, convivendo.

Acreditamos que a Educação Infantil é território de muitas descobertas e que nessa etapa não é possível exigir a abordagem de conceitos científicos complexos. Porém, há um potencial pedagógico na Educação Ambiental ao abordarmos a relação humana com a natureza desde essa fase do percurso de escolarização, abordando a ideia de que somos natureza como um todo, sendo impossível nos separarmos dela. Nesse sentido, corroboramos com Moura e Silva (2021, p. 25) ao afirmarem que “para que possa ser formada uma consciência ambiental permanente, em que valores e o respeito com o ambiente sejam construídos, tais laços entre criança/natureza devem ser incentivados na infância, pois essa fase da vida é decisiva para a construção de valores”.

Moura e Silva (2021, p. 25) apontam, ainda, que “as crianças necessitam manter um contato com a natureza fora delas, criando laços com o seu eu-natural e enxergando-se como parte da natureza e não como detentoras dela”. Ou seja, por meio de propostas pedagógicas que ampliem os repertórios das crianças em relação à natureza, podemos proporcionar compreensões de que somos frutos de um planeta que precisa ser reconhecido e cuidado, que não estamos à parte dele, mas que somos integrantes deste ciclo de vida constante.

Conforme as referidas autoras, as experiências das crianças e a forma como se relacionam “com o mundo em si e com a natureza, indicam a necessidade de uma educação ambiental vivencial, mediada pela escola, provendo a criança de experiências que visam seu desenvolvimento humano e altruísta” (MOURA; SILVA, 2021, p. 25). Valores muito necessários no mundo capitalista em que vivemos, permeado por consumismo exagerado, provocando degradação ambiental diariamente.

Nesse caminho, notamos que apesar de a Educação Ambiental não aparecer explicitamente no *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)*, se apresenta em meio aos objetivos de aprendizagem nas faixas etárias de 1 ano a 5 anos e 11 meses de modo mais específico, mas também nas relações dos bebês (0 até 1 ano e 06 meses) com a natureza ao propor que eles explorem “[...] sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, objetos da cultura local e elementos naturais da região em que vive”

(AMOSC, 2019, p. 141), por exemplo. Somos natureza por completo, então na interação com os próprios corpos e com elementos naturais eles experienciam e aprendem sobre e com a natureza.

Além desses destaques, quando o texto do referido currículo aponta a garantia da organização curricular, encontramos a defesa de algumas experiências de aprendizagem às crianças da Educação Infantil. Entre elas, as experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...]” (AMOSC, 2019, p. 81), favorecendo uma relação que estimula a imaginação e participação emancipatória das crianças na vida social e com a natureza. Portanto, aqui percebemos uma abertura para a Educação Ambiental sendo contemplada pelas experiências de aprendizagem.

Ainda, nos deixa esperançosas quando vemos que entre as prioridades destacadas no documento está a de “buscar contato e interação com a natureza” (AMOSC, 2019, p. 149). Notamos que dessa forma, abrem-se caminhos para práticas pedagógicas que desenvolvam a compreensão do meio ambiente, aqui entendido como natureza, como algo que nos constitui por inteiro e que precisa de proteção e também reflexões críticas sobre as causas dos problemas ameaçadores do futuro e do presente enfrentados há anos.

Compreendemos que o documento aponta para que os professores trabalhem não apenas sobre a separação de resíduos, o reflorestamento ou a economia dos recursos naturais, mas o trabalho com a formação de pensadores críticos, instigando reflexões que perpassam ações de proteção e cuidado, chegando às dimensões sociais e políticas, conforme proposto por Amaral et al (2018, p. 66). Dessa forma, buscamos identificar as tendências de Educação Ambiental presentes no documento.

Conforme Layrargues e Lima (2011), há três macrotendências na Educação Ambiental que perpassam pelo trabalho nas escolas. Três principais vertentes com concepções diferentes, sendo elas a conservadora, a pragmática e a crítica. Para ambas, montamos um breve resumo com as principais características no Quadro 2 - Vertentes político-pedagógicas da Educação Ambiental.

A primeira [...] apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 8), ignorando questões sociais, políticas e econômicas entrelaçadas às problemáticas ambientais. A segunda, com derivações da vertente

conservadora, reporta-se “ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9), se adequando ao sistema capitalista de produção ao afirmar que pagamos o preço da poluição ambiental pelo desenvolvimento e que cada ser humano precisa cumprir com seu papel agindo ou consumindo de forma sustentável. Essa apresenta-se como a vertente hegemônica atual.

Por fim, a vertente crítica que se contrapõe às anteriores, “procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11) em nível local e mundial. Ela acolhe debates em relação às questões sociais, políticas e econômicas, às relações socioculturais, às desigualdades e injustiças socioambientais de modo crítico, emancipatório e transformador, tendo raízes na vertente de Educação Crítica do educador Paulo Freire. Como afirmam os autores, é uma vertente em crescimento.

Quadro 2 - Vertentes político-pedagógicas da Educação Ambiental

VERTENTES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL		
CONSERVADORA	PRAGMÁTICA	CRÍTICA
Despertar sensibilidade Conscientização ecológica Preservar a natureza Amor à natureza Beleza da natureza Afetividade Contato com o meio ambiente Comportamentalista Individualista	Consumo sustentável Desenvolvimento sustentável Não tem contato com o meio ambiente Desconsidera o meio social Apolítica Tecnicista Produção e consumo Comportamentalista Individualista	Relações ser humano e natureza Visão crítica Emancipatória Transformadora Valores e atitudes Relações socioculturais Problematicadora Enfrentamento às desigualdades e às injustiças socioambientais

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Como podemos perceber, essas diferentes vertentes apresentam aos "educadores, educandos e demais agentes envolvidos, a possibilidade de refletir o olhar e, por consequência, de se posicionar com maior autonomia nesse espaço social, escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendem seus interesses" (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 3). Nesse sentido, como formadores de cidadãos, os educadores precisam qualificar suas metodologias de ensino construindo conhecimentos científicos que superam achismos e a crença de que só cientistas podem trabalhar as problemáticas ambientais.

Partimos do pressuposto de que "uma alfabetização científica que tenha como base a relação com a sociedade e o meio ambiente torna-se uma exigência para a população" além de "conhecimentos técnicos e científicos ideais para a síntese de críticas e mudanças", não transformando-nos em grandes cientistas, porém construindo conhecimentos mínimos para lidarmos com nossas preocupações ambientais (KONDRAT; MACIEL, 2013, p. 827).

No entanto, como em todo currículo educacional, a Educação Ambiental deveria estar mais presente no *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)*, certamente como uma unidade temática transversal a todos os campos de experiência – conforme preconiza a legislação vigente. Da forma como se apresenta, cabe aos professores entenderem que é preciso trabalhar com a educação voltada à natureza, porém sem suportes teóricos específicos que tratam da temática para um bom trabalho pedagógico orientado para "o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos [...]" (BRASIL, 1999), conforme destaca a Política Nacional de Educação Ambiental. Entendemos que o processo de formação continuada poderá contribuir para que a Educação Ambiental esteja mais presente na Educação Infantil.

É necessário destacar o que é a Educação Ambiental para que os professores conheçam quais são seus objetivos, o que é preciso trabalhar com as crianças, quais concepções são importantes. É necessário dizer que a mesma é entendida como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999).

É preciso abordá-la, estudá-la e compreendê-la para que ocorram reais práticas de acordo com uma visão crítica dos problemas ambientais, “procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente.” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11). No entanto, apesar de não haver colocações diretas sobre a Educação Ambiental, conforme mencionamos na seção anterior, notamos por meio dos campos de experiência que o documento contempla duas tendências político-pedagógicas: a crítica, pois destacam as relações humanas com a natureza de modo respeitoso e crítico, bem como a convivência inter-relacionada com a mesma e a pragmática quando refere-se a sustentabilidade e a separação do lixo.

Crítica quando traz uma visão de construção e desenvolvimento integral das crianças como cidadãs que já são. O currículo da AMOSC parte desse ponto, para que os percursos formativos “[...] lhes permitam construir conhecimentos sobre si, os outros e o mundo, bem como os sentimentos de respeito, amor, confiança, solidariedade.” (AMOSC, 2019, p. 25-26). O que podemos perceber com o objetivo de aprendizagem para as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses): “estabelecer atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, valorizando a manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente” (AMOSC, 2019, p. 148) destacando que “é necessário e urgente reforçar a ideia de que a Educação Infantil tem um papel social importante no desenvolvimento humano e social” (AMOSC, 2019, p. 25).

Ainda, salientamos que já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), há uma mesma perspectiva crítica que deve ser respeitada nas propostas pedagógicas afirmadas, por exemplo, a partir dos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, de acordo com o referido anteriormente, com apoio de Layrargues e Lima (2011), é necessário acolher as questões sociais, políticas e econômicas, as relações socioculturais, as desigualdades e injustiças socioambientais de modo crítico, emancipatório e transformador. Ao propor relações diretas com a natureza, abrem-se possibilidades de trabalho

pedagógico para que essa interação conceda às crianças uma visão crítica acerca das relações entre ser humano e natureza, reconhecendo seu papel diante das degradações ambientais e sociais, podendo posicionar-se crítica e ativamente na sociedade em que vivem.

Em relação a vertente político-pedagógica pragmática, que segundo Layrargues e Lima (2011), é a vertente hegemônica da atualidade, se apresenta no currículo da AMOSC quando encontramos indícios que nos levam a acreditar que o documento referido traz conceitos de trabalho com a sustentabilidade e a reutilização do lixo. O que se encaixa no modelo de produção capitalista que entende que é possível resolver o problema da poluição reaproveitando os descartes, reinserindo-os no sistema de produção. Além de propor o repensar das práticas diárias de degradação atribuindo a responsabilidade dos problemas ambientais aos indivíduos (individualista), desconsiderando a rede de produção que causa problemas sociais, políticos e econômicos para além dos ambientais, como podemos observar nos objetivos de aprendizagem de 9 a 12 e o 17, voltados às crianças pequenas, presentes no *Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas*. (AMOSC, 2019, p. 143-144).

Finalizando nossas análises, destacamos que a intenção não é aprofundar essas vertentes e sim trazê-las para que entendamos por quais caminhos o *Currículo da educação infantil da região da AMOSC* (2019) segue ao orientar nossas instituições. Lembrando novamente que o currículo é construído a partir de determinadas interpretações, mas que se reconfigura ao adentrar em cada instituição, mesmo que dentro da própria Região Oeste de Santa Catarina, pois cada localidade trabalha de diferentes formas e se relaciona com a natureza também de diferentes modos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como foco a análise do currículo regional da Educação Infantil com a proposta de identificar os possíveis dispositivos que orientam e/ou podem oportunizar o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil dos municípios de abrangência da AMOSC. A partir dessa proposta, verificamos que a Educação Ambiental não se apresenta explicitamente no documento, como uma unidade transversal que poderia ser trabalhada em todos os campos de experiência ao longo do percurso formativo, mas aparece de forma tímida

em alguns objetivos dos campos de experiência que podem abrir caminhos para o trabalho pedagógico com esta temática.

Constatamos aproximações no corpo do texto em relação às tendências político-pedagógicas crítica e pragmática da Educação Ambiental, porém a partir de poucas referências sobre o entendimento do documento em relação ao meio ambiente, sendo essa unidade de registro (meio ambiente) presente apenas seis vezes em contextos de conservação e preservação e apenas nos objetivos dos campos de experiência. Há indicações de trabalho com a Educação Ambiental, porém sem tratar explicitamente a temática, o que pode deixar a desejar na compreensão dos professores sobre como construir com as crianças visões críticas que abordam as “dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas” (MORALES, 2009, p. 172) ao tratar do meio ambiente, problemáticas ambientais, causas e possíveis soluções à constante degradação.

Quando buscamos a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), que deveria especificar o trabalho com a Educação Ambiental em todas as etapas da educação brasileira, encontramos a Educação Infantil caracterizada apenas enquanto etapa da educação básica, sem mencionar suas especificidades enquanto fase da vida que educa também para a relação com o meio ambiente. Desse modo, além de o *Currículo da educação infantil da região da AMOSC (2019)* não tratar explicitamente sobre a Educação Ambiental, não encontramos suporte na política nacional que orienta o documento, o que pode contribuir com essa ausência. Há a necessidade de estabelecer estratégias de aproximação entre a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e a Educação Infantil, criando caminhos para uma tradução responsável de como trabalhar com a Educação Ambiental na infância.

Reafirmamos o entendimento de que não podemos reforçar o discurso de que a Educação Ambiental vai salvar o planeta, porém é possível por meio dela, desde a Educação Infantil, construir bases sólidas para que as crianças cresçam sabendo o que causa tanto sofrimento a si próprios, pois somos natureza como um todo, compreendendo assim que ao causar danos ao meio ambiente consequentemente também seremos afetados. Assim, salientamos a necessidade de que a Educação Ambiental esteja presente desde a educação infantil, para que as crianças e adolescentes cresçam desenvolvendo a consciência ambiental crítica, sabendo que são sujeitos ativos com poder de mudar relações negativas ao bem-estar do planeta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 30025-30032.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Currículo da educação infantil da região da AMOSC**. Chapecó: AMOSC, 2019. 160 p.
- AMARAL, Anelize Queiroz et al. Educação ambiental no contexto da educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2018. p. 65-79. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/336139838_Educacao_ambiental_no_contexto_da_educacao_basica/fulltext/5d9201bf92851c33e948f5e2/Educacao-ambiental-no-contexto-da-educacao-basica.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo escolar 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 03 nov. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente, 27 ABR. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 15 jun. 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 30 set. 2021.
- CREPALDI, Geise Daniele Milagres; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação ambiental: um direito da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. v. 20, n. 38, jul./dez. 2018. p. 375-396.
- GARCIA, Joe. Um estudo sobre o currículo de educação ambiental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 30318-30331.
- GIL, Antonio Carlos. **Como delinear uma pesquisa documental?** In: GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, out./dez. 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil*, 2011, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto, 2011.

LIOTTI, Luciane Cortiano. A educação ambiental e o currículo escolar: as diferentes concepções de e.a. que orientam as práticas escolares. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 3572-3583.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. p. 392-410

MORALES, Angélica Góis Müller. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 1, 2009. p. 159-175.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; SILVA, Jéssica Aparecida Porfirio da. Experiência e percepção da Natureza na Infância. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, ed. 04, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** *In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
https://www.google.com.br/books/edition/Saberes_e_Incertezas_Sobre_o_Curr%C3%ADculo/V4MFBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA4&printsec=frontcover

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 4, n. 9, mai./ago. 2003. p. 1-17