

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (AMOSC)

Taise Raquel Boita<sup>1</sup>

Sabrina Brandão<sup>2</sup>

Willian Simoes<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar como o tema da Educação Ambiental se insere no Currículo da Educação Infantil da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). A pesquisa é qualitativa com método de estudo documental e foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo. Como resultado, constata-se que o referido currículo abre caminhos para o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, mesmo sem abordar a temática como um dos tópicos principais. E que o referido documento de orientação curricular transita entre as vertentes político-pedagógicas pragmática e crítica de Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Infantil; Educação Ambiental.

**Abstract:** This article aims to analyze how the theme of Environmental Education is inserted in the Curriculum of Early Childhood Education in the region of the Association of Municipalities in the West of Santa Catarina (AMOSC). The research is qualitative with a documental study method and was developed through content analysis. As a result, it appears that the aforementioned curriculum opens paths for working with Environmental Education in Early Childhood Education, even without addressing the theme as one of the main topics. And that the aforementioned curriculum orientation document transits between the pragmatic and critical political-pedagogical aspects of Environmental Education.

**Keywords:** Curriculum; Child Education; Environmental Education.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: taise.boita.1000@gmail.com, Link para o Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6464596121438014>

<sup>2</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: sabrinabrandaoaf2@gmail.com, Link para o Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2812487378097084>

<sup>3</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: willian.simoes@uffs.edu.br, Link para o Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6052428532666504>

## Introdução

Vivemos em uma sociedade em que as relações entre os seres humanos e a natureza têm se mostrado cada vez mais 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, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais, a concentração de renda, a degradação e a poluição ambiental. Não por acaso, evidencia-se cada vez mais a emergência de organizações governamentais e não governamentais ambientalistas em defesa da natureza, buscando denunciar e construir ações com vistas à sustentabilidade que possam minimizar efeitos e contribuir para a construção de uma sociedade ambientalmente mais consciente para o presente e o futuro.

Neste artigo, veremos que esta necessidade de mudança nas relações entre sociedade e natureza chega às escolas públicas e privadas, ocupando espaços nos currículos escolares, o que pode abrir caminhos para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas, a começar pela inserção destes no projeto político pedagógico das escolas – PPP.

Parte-se do pressuposto de que uma sociedade mais sustentável e crítica pode ser alcançada, porém, pressupõe educar-se para a sustentabilidade desde a infância, o que na sociedade capitalista se torna um grande desafio para buscar melhor o tipo de sociedade que se deseja formar. No entanto, se segue acreditando no potencial formativo da educação escolar que é essencial na construção dessa sociedade mais justa, sustentável e fraterna. Diante do presente desafio, destaca-se, neste estudo, a etapa da Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Foi analisado o documento intitulado “Currículo da Educação Infantil da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC)” (SANTA CATARINA, 2019), que orienta a política curricular de 20 municípios que atendem um total aproximado de 15.969 crianças nessa modalidade de ensino. Neste exercício de investigação e análise, parte-se da seguinte questão-problema: Em que medida o documento de orientação curricular da AMOSC (2019), do estado de Santa Catarina, atende a legislação nacional e abre caminhos para o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil?

Para responder a esta questão problematizadora, foi analisado o documento supramencionado e buscou-se especificamente mapear as bases legais que sustentam a existência e o trabalho com a Educação Ambiental na educação básica; foram estudados aportes teórico-conceituais que tratam do trabalho com a Educação Ambiental e seu potencial pedagógico na Educação Infantil, a exemplo de Reis *et al.*, (2021), Moura e Silva (2021), Kondrat e Maciel (2013) e Crepaldi e Bonotto (2018). Foi analisado o documento de orientação curricular da AMOSC, buscando identificar nos campos de experiência, dispositivos que orientem e/ou podem oportunizar o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil os municípios de abrangência da AMOSC e as vertentes político-pedagógicas presentes no documento.

Nesse sentido, sendo um documento de orientação curricular oficial, optou-se pela 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, buscou-se subsídios na análise interpretativa dos conteúdos, visando o cumprimento dos objetivos propostos.

A partir dos referenciais de Oliveira *et al.*, (2003), se desenvolveu a análise de conteúdo, definindo unidades de registro, categorização dessas unidades, estudo e análise. Nesse sentido, salientou-se 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 que revelam aberturas para o trabalho com a Educação Ambiental.

Dessa forma, foi possível 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. Foram encontrados alguns caminhos indicativos de preocupação em relação à educação sobre e com a natureza e a preservação, a exemplo do objetivo de aprendizagem de número 11, para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses de idade), dentro do Campo de experiência: Espaço, tempos, quantidade, relações e transformações: “*Estabelecer atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, valorizando a manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente*” (SANTA CATARINA, 2019, p.148), porém não diretamente à Educação Ambiental, estando essa unidade de registro ausente no documento.

Por meio da análise de conteúdo, permitiu-se 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 dentro dos campos de experiência, que são campos com descrições das principais experiências necessárias ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, semelhantes aos conteúdos descritos para o ensino fundamental e médio, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por exemplo, foi provocado a olhar com menos atenção ao texto como um todo, no qual há concepções importantes de serem percebidas, fazendo também parte do estudo, pois reflete sob quais alicerces ele foi construído. Assim, em alguns momentos ao longo do estudo, foi necessário voltar para o texto geral do documento para ampliar as 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), Reis (2021), Moura e Silva (2021), Amaral *et al.* (2018), Layrargues e Lima (2011) e Morales (2009).

Nesse sentido, inicialmente, se abordou a noção de currículo, afirmando que este não é um dispositivo neutro na educação, assim como buscou-se sintetizar como a legislação brasileira e da Região Oeste de Santa Catarina trata a temática da Educação Ambiental na educação básica, especificamente na Educação Infantil. Em seguida, foi apresentado o resultado da 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. Foi argumentado que o Currículo da Educação Infantil da região da AMOSC (SANTA CATARINA, 2019) contempla e abre caminhos para o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental na Educação Infantil, porém, sem detalhar as especificidades da referida temática.

## **Currículo e Educação Ambiental**

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) afirmam que existem diversas forças que impulsionam o currículo como meio estruturante e de organização da educação. Assim, pode-se afirmar que, como campo de disputa, um documento de política curricular 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, pode ser observado que há uma certa prescrição que se põe a influenciar a atuação do(a) professor(a) (o currículo em ação), por meio dos conteúdos definidos em determinada política curricular.

Dessa forma, para adentrar ao currículo sobre o qual foi realizada a análise, pautou-se na concepção de currículo afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), um dos documentos norteadores dessa etapa da educação, que aborda em seu art. 3º, a seguinte definição:

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).

A partir dessa definição percebe-se que o patrimônio ambiental faz parte do currículo, promovendo a educação integral das crianças em conjunto com outras áreas da vida. Dessa forma, entende-se que a concepção de currículo defendida pelo Currículo da Educação Infantil da região da AMOSC (SANTA CATARINA, 2019), pertencente à região Oeste de Santa Catarina, também trata de um conjunto de práticas, porém, segundo o documento, se manifesta nos seguintes pontos 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).

Nesse sentido, foi observado que o referido currículo 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

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 374-397, 2022.



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 necessária 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).

Nesse contexto, percebe-se que o currículo da AMOSC é um documento oficial e que tem como objetivo auxiliar os professores e demais profissionais da Educação Infantil da Região Oeste do estado de Santa Catarina, abrangendo 20 municípios. Esse documento alcança diversas instituições de Educação Infantil e passa por diferentes percepções e leituras antes de ser colocado em ação. O que se pretende ressaltar é que quando um currículo oficial passa a ser um currículo em ação, o plano de aula que os professores 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).

Dessa forma, quando o documento é formulado, carrega em si as colocações e interpretações de mundo de quem trabalhou em sua escrita, dos agentes envolvidos direta e/ou indiretamente, as influências deste contexto de elaboração. 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 ou novos contornos na organização do trabalho pedagógico da professora e do professor em cada instituição, pode ser acolhido ou negado parcial ou totalmente.

No contexto da região de abrangência da AMOSC há escolas de campo e de cidade, por exemplo, o que provoca olhares diferentes para a relação sociedade-natureza. A relação dos sujeitos com a natureza, em cada lugar, se dá de diferentes formas, mais próximas ou mais distantes da mesma. Sendo assim, concorda-se com Lopes *et al.* (2013, p. 405), quando os autores dizem 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”*. Sabe-se que o termo 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, fica compreendido 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, dessa 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, ou seja, o currículo em ação.

Diante dessas disputas, como pode ser visto adiante, os estudos aqui empreendidos permitem 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 artigo, fez-se remeter para pesquisas e a legislação nacional, estadual e municipal na tentativa de compreender os caminhos dados à região da AMOSC por meio da elaboração de um documento de orientação curricular para a Educação Infantil.

### ***A política de Educação Ambiental para a educação básica***

No início desta seção, procurou-se argumentar acerca do currículo 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 foi observado nos documentos citados. Currículos oficiais que passam por traduções e podem ganhar outros ou novos contornos nas práticas, na ação pedagógica. Nesse sentido, podemos afirmar que uma política curricular pode passar por profundas transformações até se tornar um currículo escolar, um currículo em ação.

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).

Nesse sentido, de acordo com o que afirma Liotti (2015, p. 3572) sobre as melhorias em relação ao ensino da Educação Ambiental, existe uma relação muito próxima 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 sendo, ao ser considerado 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, acredita-se que na educação básica a Educação Ambiental pode contribuir com a formação de indivíduos capazes de aprender para além da preservação ambiental. Pois, compreende-se 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). Para Kondrat e Maciel 2013, p. 826),



[...] 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.

Diante desse contexto e com vistas à formação integral do indivíduo é que se pode 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, a Educação Ambiental como componente essencial e permanente de *“forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não – formal”*, assim como a Política Nacional dos Resíduos Sólidos através da Lei nº. 12.305/2010 ao tratar da *“gestão dos resíduos sólidos de forma compartilhada e com prazos para sua atuação a exemplo da erradicação dos lixões em 2014 prorrogado para 2018, instalação de aterro sanitário de forma consorciada, dentre outras políticas públicas”* (BRASIL, 1999; CARVALHO, 2021). Alves e Saheb (2013, p. 30026) reiteram essa compreensão sobre englobar a Educação Ambiental desde a primeira infância, pois, conforme os autores, é nesse período inicial da educação básica que *“ocorre o desenvolvimento moral e intelectual da criança perante a sua vida social, ambiental e cultural”*.

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, pode ser construída 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, parte-se 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

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 374-397, 2022.

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 sentido, 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 devem ser mediados seus conhecimentos, não sendo possível negar às crianças pequenas a relação com a problemática ambiental.

### ***O currículo da AMOSC e indicativos para o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental na Educação Infantil***

O documento sob o qual tornou-se objeto deste estudo de pesquisa, 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 âmbito 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, conforme foi analisado, 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”* (SANTA CATARINA, 2019, p. 13). Sua elaboração se dá de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), atendendo a legislação nacional e estadual.

Sobre o objetivo geral deste documento foi encontrado 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”* (SANTA CATARINA, 2019, p. 20). Defende 26 elementos entendidos como importantes de serem implementados com as crianças nessa etapa da vida, encontrados nas páginas 26 a 28 no tópico 4. Por uma concepção de criança, infância e Educação Infantil (SANTA CATARINA, 2019, p. 26-28).

A partir do estudo bibliográfico, se baseou 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) *confeção 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, “*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 buscou-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, foram seguidas duas das principais técnicas da análise de conteúdo. Definiu-se as unidades de registro e categorizou-se essas unidades para serem estudadas em meio ao conteúdo do documento (OLIVEIRA et al., 2003), conforme detalha-se a seguir.

Inicialmente, foi estabelecido como unidades de registro as palavras-chave: Meio Ambiente; Educação Ambiental; Ambiente; Natureza; Preservação Ambiental e por fim, por não encontrar referências sobre “preservação ambiental”, foram separadas essas duas unidades em “preservação” e “ambiental”, ampliando a quantidade de palavras conforme o quadro abaixo (Quadro 1). Também foi trabalhado com a unidade de registro “sustentabilidade”, pois trata-se de uma questão atual provocar práticas para a sustentabilidade, como já foi salientada anteriormente.

Em seguida, foram organizadas as unidades de registro em categorias, quantidade e contexto em que elas se apresentam no documento, buscando compreender o sentido em que se colocam no texto. Em conjunto e por meio dessas unidades de registro, observou-se 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:** Boita; Brandão (2021).

Dessa forma, buscou-se no texto do documento as palavras-chave citadas, encontrando-as nas condições descritas no Quadro 1. Em uma primeira leitura, foi observado 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, foram encontrados indícios de preocupação com a temática. Elas aparecem em contextos de preservação dos recursos naturais, da vida e do meio ambiente, o que indica a Educação Ambiental implicitamente colocada.

Além disso, quando se procurou pelas palavras “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, notou-se 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, foram encontradas 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 (SANTA CATARINA, 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 (SANTA CATARINA, 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) foram encontradas 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).

Desse modo, 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, foi identificada a preocupação com o cuidado e a tentativa de conscientizar as crianças a respeito da preservação do meio ambiente. Assim sendo, a partir das unidades de registro encontradas no currículo da AMOSC, podemos perceber que existem direcionamentos diretos e indiretos para manter a relação com o trabalho com a Educação Ambiental.

Nesse contexto, percebeu-se que 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”* (SANTA CATARINA, 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 cada vez mais perceptível, 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. Conforme consta no documento:

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”* (SANTA CATARINA, 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. Objetivando 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, sabe-se 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.

### **Tendências e potencial pedagógico da Educação Ambiental no currículo da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina**

Compreende-se que existem diversas realidades entre as crianças da Educação Infantil da região da AMOSC, considerando que a mesma abrange cidades e campos, por exemplo, cidades médias, pequenas e muito pequenas, 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 e pequenas cidades há um contato mais intenso com o ambiente natural.

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 a natureza. Dessa forma, entende – se como fundamental constar no currículo e ser trabalhado com elas a Educação Ambiental, pois parte-se do pressuposto de que para construir experiências formativas ambientalmente significativas é necessário conhecer sobre e com a natureza, experienciando, convivendo. Percebe-se, diante deste estudo de pesquisa, que a Educação Infantil é território de muitas descobertas e que nessa etapa não é possível exigir a abordagem de conceitos científicos complexos. Porém, *“é sabido que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada desde a Educação Infantil para que as crianças desde cedo já comecem a internalizar boas práticas de cuidado com o meio em que vivem”* (REIS et al., 2021, p. 3).

Diante do pesquisado, percebeu-se que há um potencial pedagógico na Educação Ambiental ao ser abordado a relação humana com a natureza desde essa fase do percurso de escolarização, englobando a ideia de que somos natureza como um todo, sendo impossível nos separarmos dela. Nesse sentido, corrobora-se 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”.*

As referidas autoras 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”* (MOURA; SILVA, 2021, p. 25). 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.

As autoras supramencionadas destacam que 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 sentido, percebe-se que apesar de a Educação Ambiental não aparecer explicitamente no Currículo da Educação Infantil da região da AMOSC (SANTA CATARINA, 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”* (SANTA CATARINA, 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, encontra-se 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 [...]”* (SANTA CATARINA, 2019, p. 81), favorecendo uma relação que estimula a imaginação e participação emancipatória das crianças na vida social e com a natureza. Portanto, diante das situações elencadas, percebe-se uma relação com a Educação Ambiental sendo contemplada pelas experiências de aprendizagem.

Ainda, nos deixa esperançosos quando vemos que entre as prioridades destacadas no documento está a de *“buscar contato e interação com a natureza”* (SANTA CATARINA, 2019, p. 149). Observa-se que dessa forma, abrem-se caminhos para práticas pedagógicas que desenvolvam a compreensão das relações sociedade-natureza, como algo que nos constitui

por inteiro e que precisa de proteção e reflexões críticas sobre as causas dos problemas ameaçadores do futuro e do presente, enfrentados há anos.

Compreende -se, diante da análise realizada, que o documento aponta para que os(as) professores(as) 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, foi possível identificar as tendências de Educação Ambiental presentes no referido 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 as referidas concepções, montou-se um breve resumo com as principais características no Quadro 2.

**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 Tecnista Produção e consumo Comportamentalista Individualista	Relações ser humano e natureza Visão crítica Emancipatória Transformadora Valores e atitudes Relações socioculturais Problematizadora Enfrentamento às desigualdades e às injustiças socioambientais

**Fonte:** Boita; Brandão (2021).

A primeira concepção citada anteriormente “[...] *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;

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 374-397, 2022.

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 citadas anteriormente, *“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. O Quadro 2, acima, apresenta melhor essas concepções.

Como pode ser percebido, 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. Parte-se 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-os em grandes cientistas, porém construindo conhecimentos mínimos para lidarmos com nossas preocupações ambientais (KONDRAT; MACIEL, 2013, p. 827). Como afirma Reis *et al.* (2021, p. 78), quando pontuam a relevância da Educação Ambiental nas escolas, *“é pelo desenvolvimento do saber ambiental que se formam cidadãos mais conscientes e críticos de seus atos em relação ao ambiente que os cercam”*.

No entanto, como em todo currículo educacional, a Educação Ambiental deveria estar mais presente no Currículo da Educação Infantil da região da AMOSC (SANTA CATARINA, 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 não há no documento suportes teóricos específicos que tratam da temática para um 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).

Entende-se que o processo de formação continuada poderá contribuir para que a Educação Ambiental esteja mais presente na Educação Infantil e nos demais níveis e modalidades da educação básica. É necessário destacar o que é a Educação Ambiental para que os(as) professores(as) conheçam quais são seus objetivos, o que é preciso trabalhar com as crianças, quais concepções são importantes. É necessário dizer que ela 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 posições diretas sobre a Educação Ambiental, conforme mencionamos na seção anterior, percebe-se 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 se refere a sustentabilidade e a separação do lixo.

No que se refere à tendência político – pedagógica Crítica, aparece quando traz uma visão de construção e desenvolvimento integral das crianças como cidadãos. 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”* (SANTA CATARINA, 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”* (SANTA CATARINA, 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”* (SANTA CATARINA, 2019, p. 25).

Ainda, foi salientado 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 contexto em discussão, com apoio de Layrargues e Lima (2011), reitera-se que 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, podendo posicionar-se crítica e ativamente na sociedade em que vivem.

Em relação à vertente político-pedagógica pragmática, que segundo Layrargues e Lima (2011) é a vertente hegemônica da atualidade, se apresenta no currículo da AMOSC quando foram encontrados indícios que nos levam a acreditar que o referido documento dispõe 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 ambiental 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 às ações humanas, 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 (SANTA CATARINA, 2019, p. 143-144).

Finalizando as análises, destaca-se 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 (SANTA CATARINA, 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.

## Conclusões

O presente artigo objetivou apresentar uma síntese da 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, observou-se 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.

Constatou-se com esta pesquisa que, existem aproximações reveladas no 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 ser insuficiente 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 deterioração.

Ao se buscar a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 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 (SANTA CATARINA, 2019) não tratar explicitamente sobre a Educação Ambiental, não encontramos suporte na política nacional que orienta o documento, o que pode ter contribuído para essa ausência. Dessa forma, pode ser compreendido que há necessidade de se estabelecer estratégias de aproximação entre a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e a Educação Infantil, criando caminhos para uma tradução responsável de como trabalhar com a Educação Ambiental na infância.

Portanto, reafirma-se 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 ampliando conhecimentos sobre saber se relacionar com a natureza, pois somos natureza como um todo, compreendendo assim que ao causar danos ao meio ambiente consequentemente também seremos afetados. Assim sendo, evidencia-se 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 de impactos negativos em impactos positivos que podem resultar em justiça ambiental para o bem-estar dos seres vivos no planeta Terra.

## Referências

ALVES, A.P.; SAHEB, D. A Educação Ambiental na educação infantil. **Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 11., Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 30025-30032, 2013.

AMARAL, A.Q. *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, p. 65-79, 2018.

BARROS, M.I.A. (Org). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BOITA, T.R.; BRANDÃO, S. A Educação Ambiental na Educação Infantil: uma análise do documento de orientação curricular da AMOSC. 2021. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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 n o 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/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.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](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.

CARVALHO, M.L.F. Os impactos e conflitos socioambientais decorrentes do processo de instalação e operacionalização do Aterro sanitário ASMOC e da usina GNR Fortaleza Valorização de Biogás Ltda de Caucaia/ Ceará /Brasil: uma análise pelo prisma da ecologia política **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente -PRODEMA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021, 200f.:il. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21858>>. Acesso em: 19 jan 2022.

CREPALDI, G.D.M.; BONOTTO, D.M.B. Educação Ambiental: um direito da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. v. 20, n. 38, jul./dez, p. 375-396, 2018.

GARCIA, J. Um estudo sobre o currículo de Educação Ambiental. **Anais** do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 30318-30331, 2013.

GIL, A.C. Como delinear uma pesquisa documental? *In*: GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KONDRAT, H.; MACIEL, M.D. 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, P.P.; LIMA, G.F.C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais** do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, Ribeirão Preto, 2011.

LIOTTI, L.C. A Educação Ambiental e o currículo escolar: as diferentes concepções de e.a. que orientam as práticas escolares. **Anais** do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11., Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 3572-3583, 2015.

LOPES, A.C.; CUNHA, E.V.R.; COSTA, H.H.C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez, p. 392-410, 2013.

MORALES, A.G.M. Processo de institucionalização da Educação Ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MOURA, J.D.P.; SILVA, J.A.P. Experiência e percepção da Natureza na Infância. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, ed. 04, 2021.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 5: 374-397, 2022.



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

REIS, F.H.C.S. *et al.* A Educação Ambiental no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 6, 2021. p. 69-82.

SACRISTÁN, J.G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J.G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 492 p, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). **Currículo da Educação Infantil da região da AMOSC**. Chapecó: AMOSC, 160 p, 2019.