

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FOCO: A INSERÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO
DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION IN FOCUS: THE INCLUSION
OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE BASIC EDUCATION
CURRICULUM OF RIVERSIDE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY
OF CAMETÁ-PA**

Rammon David Estumano Cohen¹
Daniel Arruda Conone²
Leonardo Avila Novaes³

RESUMO: Este estudo visa ao debate e às provocações sobre o processo de implementação da educação ambiental no currículo das escolas ribeirinhas de Ensino Infantil do Município de Cametá, no Pará. A pesquisa é do tipo documental e teve como objetivo a análise dos documentos oficiais publicados no site do Ministério da Educação (MEC), dos documentos oficiais disponibilizados tanto no site da prefeitura do referido município, como também aqueles que foram concedidos pela Secretaria de Educação do Município de Cametá que fomentaram mudanças e garantias no currículo escolar das unidades de ensino formal da zona ribeirinha do município. Os dados obtidos foram analisados a partir das discussões com os autores: Ruffino (2003); Oliveira (2005) e Freire (2005). Através das provocações deste trabalho, percebeu-se que, não há garantia tanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC) para que haja educação ambiental nos Anos Iniciais, contudo, no município de Cametá, através do Plano Municipal de Educação, é possível a inserção dessa disciplina, de modo que se aproveite a vivência da criança ribeirinha como fundamento para o ato de educar.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará – (UEPA) (2024), na Linha de Pesquisa: "Saberes Culturais e Educação na Amazônia" - vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA). endereço Eletrônico: rammonc96@gmail.com

² Professor Associado do Departamento de Economia e Relações Internacionais, com atuação como Docente Permanente nos Programas de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Administração Pública, em Gestão de Organizações Públicas e de Economia e Desenvolvimento, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenador da área de Economia e Administração da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs); Consultor *ad hoc* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Instituto de Pesquisas Educacionais INEP/MEC e do CNPq; Editor Chefe da Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR-ISSN: 0103-2003). Endereço Eletrônico: danielarrudacoronel@gmail.com

³ Especialista pelo Programa de Educação Ambiental, da Universidade Federal de Santa Maria. Graduado em Ciências Biológicas, pela mesma universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Educação ribeirinha; Educação infantil.; Currículo escolar.

ABSTRACT: This study Aims to debate and provoke questions about the process of implementing Environmental Education in the curriculum of Riverside Primary Schools in the municipality of Cametá – PA. The Research is of the documentary type and sought to analyze the official documents published on the website of the Ministry Of Education (MEC), as well as the official documents made available both on the website of the city hall, such as those granted by The Secretary of Education of the municipality of Cametá that promote changes and guarantees in the school curriculum of the formal education units in the riverside area of the mforementioned Municipality. The data we obtained was based on discussions with the authors: Ruffino (2003); Oliveira (2005) And Freire (2005). Through the provocations of this work, it was realized that there is no guarantee either in the National Common Curricular Base (BNCC) or in the National Curricular Parameters (PNC) that the theme of Environmental Education in the early years will be addressed, however, in the municipality of Cametá, through the Municipal Education Plan, it is possible to insert it, oo that the experience of the riverside child is used as a basis for the act of educating.

KEYWORDS: Environmental Education. Riverside Education. Early Childhood Education. School Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA), segundo Oliveira (2005), é um processo de ensino-aprendizagem que objetiva o repensar responsável a respeito da conduta entre o homem e a natureza. Visando ao debate dos acontecimentos recentes, que têm assolado algumas regiões do Brasil, ressalta-se a necessidade deste estudo no âmbito social, A falta de responsabilidade ambiental contribui para o uso inadequado dos recursos naturais, e o impacto dessas ações resulta, a longo prazo, em autodestruição (Santos; Santos, 2016).

Visando a essa transformação e (re)pensando um projeto pedagógico que alcance a conscientização das pessoas a respeito da preservação da natureza, cabe instigar esse indivíduo a desenvolver determinada cultura desde a infância, desde seus primeiros contatos com os processos de construção do saber.

Nesse sentido, entendendo a escola como a maior unidade de formação do ser humano, provoca-se o saber fazer a respeito da construção de um currículo que envolva para além dos conhecimentos tradicionais do currículo escolar: a educação ambiental e o florescer da consciência socioambiental dos indivíduos. A escola torna-se, nesse viés, um lugar de privilégio, de acesso a informações e delimitações para se repensar o senso comum, haja vista que seu caráter contempla o pensamento coletivo, que transgride e tendencia o educando à libertação (Freire, 2005; Santos; Santos, 2016).

Na escola ribeirinha, essa prática representa papel ainda mais substantivo na vida do educando. Para Santos e Trein (2010), o estímulo das práticas da educação ambiental podem resultar em melhorias positivas no que diz respeito à qualidade de vida daquele determinado povoado, promovendo para além disso uma visão outra, isto é, não só da realidade onde aquele educando vive, mas também de uma forma mais global, permitindo então que novas laços sejam traçados entre o ribeirinho e a natureza.

Diante do exposto, este estudo tem como foco de pesquisa a introdução de um currículo de EA nas escolas ribeirinhas de ensino básico do Município de Cametá (PA). Serão introduzidas, no debate, as políticas educacionais a respeito de como é tratada a EA nas escolas ribeirinhas de ensino infantil, quais são os documentos de que a secretaria de educação do município dispõe como guia para o currículo da EA nas disciplinas e se existem formações a respeito dessa temática nas instituições de ensino do referido município.

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, sustentado pela análise bibliográfica, pautado pela análise dos documentos fornecidos pela Secretaria de Educação de Cametá, e pelo material encontrado nos endereços eletrônicos oficiais do Ministério da Educação (MEC). O que motiva este trabalho é discutir a implementação de um currículo de educação ambiental no contexto das escolas municipais de ensino fundamental de Cametá. Como problemática, levanta-se a seguinte pergunta: Como é possível inserir a EA no currículo das escolas ribeirinhas de ensino básico do município de Cametá-PA?

Este trabalho tem o seguinte objetivo: analisar a Educação Ambiental no processo formativo das crianças, através de uma análise a respeito do debate curricular de educação ambiental nas escolas municipais de ensino fundamental de Cametá. Especificamente, visa-se a analisar qual ou quais os documentos versam sobre a implementação da EA nas escolas de educação fundamental infantil do município de Cametá e quais são as ações formativas que incentivam os professores no debate da educação ambiental para os educandos.

A estrutura deste trabalho está composta de quatro seções, além desta introdução. Na próxima seção, são expostos conceitos sobre EA e currículo escolar. As seções subsequentes abordam a metodologia do estudo e a análise e discussão dos resultados, respectivamente. Por fim, são apresentadas as conclusões do trabalho.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO ESCOLAR

O Plano Nacional de Educação (PNE) orienta e aponta para qual direção o currículo das escolas deve seguir, uma vez que elenca os conteúdos que serão desenvolvidos em todo o ano letivo. No Brasil, a Educação Ambiental é tratada como tema transversal, dentro do tema de meio ambiente, com a justificativa de que tais temas ecoam por diversas áreas do conhecimento (Brasil, 1998).

Desde 1981, instaurou-se a “Política de Meio Ambiente” com a finalidade de criar um senso crítico na população através da capacitação (Brasil, 1981), esperando que essa pudesse atuar como agentes em defesa do meio ambiente. A posteriori, a partir da Constituição Federal, essa ideia foi reforçada, haja vista que o seu artigo 225 do capítulo IV, aborda a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para promover a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

A partir de 1991, o Ministério da Educação (MEC), através da publicação da Portaria n. 678/91, incluiu o ensino da educação ambiental no currículo das unidades formais de educação, ou seja, contemplando todas as modalidades de ensino (Brasil, 1991). Contudo, essa efetivação da inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino só se consolidou em 1999, com a criação da Lei 9.795.

Nessa forma, conhecida como Política Nacional de Educação Ambiental, foi estabelecido que a educação ambiental deve ser desenvolvida através de prática integrada nas unidades de ensino, e que tal prática também deve ser contínua e permanente em todos os níveis de educação formal no país, não figurando como disciplinas enrijecidas. Isso se elucida pelo fato de que o estudo do tema Meio Ambiente implica a necessidade de se recorrer a conhecimentos relativos a diversas áreas do saber (Brasil, 1998).

Embora haja a garantia em lei sobre a construção e inserção de um currículo que contemple a educação ambiental em todos os níveis, é notório que o Ministério da Educação (MEC) desenvolve práticas a respeito da EA que são voltadas para o ensino fundamental anos finais (5º ao 9º ano) em detrimento das séries iniciais (Ruffino, 2003), o que vem caracterizar um descaso e uma despreocupação com a educação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Ruffino (2003), o favorecimento do ensino da EA na educação fundamental, anos finais, em relação à educação infantil se dá pelo próprio entendimento das práticas transversais instauradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴, os quais favorecem o tema “meio ambiente” para o ensino fundamental, anos finais. Nesse sentido, a EA é ensinada através da disciplina de Ciências Naturais e aborda os temas que são sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua conjuntura prático-pedagógica, exortam que a interdisciplinaridade e a transversalidade se alimentam reciprocamente, mas é difícil haver transversalidade sob outra ótica, que não a da interdisciplinaridade. As duas vêm se fundamentando sob a crítica de um conhecimento fragmentado e isento da realidade. Com isso, a interdisciplinaridade questiona o fracionamento do conhecimento, dirigindo-se a uma relação entre as disciplinas, enquanto a prática transversal trata a respeito da possibilidade de uma prática educativa que, de fato, estabeleça uma relação entre aprender na realidade e da realidade (Brasil, 1998).

Com o intuito de proporcionar um currículo com uma carga social e contemporânea, que seja capaz de provocar debates de cunho histórico-social, a transversalidade é colocada como ferramenta de aparato para a inserção dos temas de EA. Oliveira (2007) caracteriza a transversalidade na questão ambiental como *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*: conceitual, já que debate teorias, fatos e princípios, procedimental, porque se detém nos processos de produção e ressignificação do conhecimento; e atitudinal, tendo em vista que se atém aos valores, normas e atitudes.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1998).

⁵ A Base Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (Brasil, 2018).

A educação ambiental na disciplina de ciências, em conformidade com o currículo escolar de Cametá, é desenvolvida mais ativamente no 6º ano. Nessa série, os alunos têm contato com a competência EF05GE10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo cerne trata de reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos, esgotos, efluentes industriais, marés negras etc. (Brasil, 2018).

Na disciplina de geografia, o contato com a educação ambiental começa a partir do 5º ano, de acordo com a proposta dos PCN. A EA propõe a ampliação da consciência crítica e sensível dos alunos no ensino fundamental, com o fito de conhecer, explicar, representar e comparar as características do ambiente onde estão inseridos, destacando as diferentes paisagens, possíveis mudanças ao longo do tempo a respeito do espaço geográfico (Brasil, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas “geografias” permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele (Brasil, 1998, p. 61).

Nas últimas décadas, a concepção que vem se ampliando em relação à Educação Infantil é o ato de educar, cuidar e sensibilizar, entendendo esses termos como indissociáveis. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, a qual envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como socialização, autonomia e comunicação.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição

precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza e diversidade cultural das famílias e da comunidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O tipo de pesquisa é documental. Kripka; Scheller e Bonotto (2015, p. 3) argumentam que esse tipo de pesquisa

Pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas.

Além disso, tem o caráter bibliográfico e exploratório, cujo propósito é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Segundo Farias Filho e Arruda Filho (2013), a pesquisa exploratória caracteriza-se por ser uma primeira aproximação com o tema-problema-objeto, de modo a estabelecer os primeiros contatos com o fenômeno que se deseja estudar e, assim, formular hipóteses – o que se busca nesta pesquisa.

Em relação ao procedimento técnico, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, conforme a metodologia Yin (2001), uma vez que esta visa à análise dos dados oficiais a respeito do currículo das escolas ribeirinhas de ensino fundamental do município de Cametá.

A abordagem utilizada no trabalho foi no formato de pesquisa qualitativa. Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, a ênfase desta pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados das análises das normativas legais e documentos que compreendem o processo da formulação das práticas pedagógicas escolares formais e não formais a respeito da EA no ensino fundamental.

Com a finalidade de reforçar a importância do debate desta pesquisa, foi feito um levantamento na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos anos de 2019 a 2023, com os descritores: *Educação Ambiental*, *Educação Ribeirinha* e *Educação Infantil*. Encontraram-se seis trabalhos publicados que trazem essas temáticas; entretanto nenhum dos trabalhos visa às provocações a respeito da construção do currículo nas escolas da Amazônia, tampouco se atém à importância dessa adaptação no currículo da educação básica.

Os trabalhos encontrados estão disponíveis no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos coletados com os descritores Cursinho; Inclusão e Acessibilidade

TÍTULO	AUTORIA	ANO	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
O ensino da educação ambiental na educação infantil e ensino fundamental I: um olhar dos professores sob a luz da lei federal 9.795/99	Antonio Goncalves Nunes Neto	2019	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
A educação ambiental e a educação de jovens e adultos na EEEFM Presidente Kennedy em 2022	Jamylle Chaves Mota	2023	Dissertação	Centro Universitário Vale do Cricaré
Abordagem steam para aplicação de três sequências didáticas com temática ambiental no ensino infantil, fundamental e médio em escolas públicas da educação básica de Diamantino-MT	Dayane Felix de Souza	2023	Dissertação	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Educação ambiental no contexto de escolas rurais no município de Porto Velho-RO	Bianca Morais Mendes	2019	Dissertação	Universidade Federal de Rondônia
A temática ambiental nos livros didáticos de ciências e geografia e a relação com a prática educativa no ensino fundamental em escolas públicas de Porto Velho – RO	Gerdalva Araújo Vasconcelos	2019	Dissertação	Universidade Federal de Rondônia
Educação ambiental: protocolo comunitário do Beira Amazonas-AP/ Brasil	Elice Martins Nobre	2022	Dissertação	Universidade Federal do Amapá

Fonte: Organização dos autores, com base em CAPES (2024).

Diante do encontrado, reafirma-se o ineditismo bem como a importância desta pesquisa no cunho acadêmico, uma vez que este estudo costura as lacunas que tratam das provocações a respeito dos currículos das escolas amazônicas ribeirinhas, levando em conta as suas realidades singulares.

Nesse sentido, propõe-se debater a forma como pode acontecer o emprego da educação ambiental nas escolas ribeirinhas do contexto amazônico e de cunho social provocando articulações no currículo que visem à proposta do saber fazer sobre a EA no

processo de construção das identidades críticas, morais e responsáveis dos educandos nas suas formações iniciais.

4 AÇÕES, FORMAÇÕES E PRÁTICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com o último censo de e 2020, o município de Cametá tem uma população de cerca de 139.364 habitantes (IBGE, 2024) e, em conformidade com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) através da Divisão de Estatística Educacional e Censo Escolar do ano de 2023, o município possui 198 escolas ribeirinhas.

Dessa totalidade, 124 funcionam em ilhas; 36 em comunidades; 16 em vilas; 15 em furos de rios e sete em várzeas, divididas em oito distritos que correspondem à zona rural e ribeirinha, quais sejam: Janua Coeli; Curuçambaba; Carapajó; Cametá Rural; Juaba; Porto Grande; Torres e Vila do Carmo, as quais compreendem e estão circunscritas ao município de Cametá.. 173 dessas escolas têm prédio escolar próprio construído pelo município; trinta e seis escolas funcionam em barracão emprestado pela comunidade ou alugado e duas funcionam em casas de professores.

Consonante os dados da Divisão de Estatística e Censo Escolar, realizado no ano de 2024, Cametá tem registrado 29.990 alunos matriculados no ensino básico das regiões ribeirinhas, os quais enfrentam diversos desafios, como atravessar rios e ou estradas que levam à escola, e diversas viagem diária demorada, cedidas pela prefeitura.

Quando esse acesso ao transporte gratuito não chega em algumas comunidades, os alunos se aventuram em pequenas embarcações motorizadas que são chamadas popularmente de “rabetas”. Os alunos de família baixa renda que não possuem condições financeiras vão remando em canoas, ou, andam quilômetros na estrada de chão, singulares à sua realidade, com o intuito de chegar ao espaço escolar espaço institucionalizado de ensino.

Em sua grande maioria, os educandos são filhos de trabalhadores das águas e das matas, agricultores e, pescadores, que usam o rio para retirar o pescado, e do solo, para colher o açaí que é o principal produto de extração da região do Baixo Tocantins, e que serve de subsídio principal para o sustento das famílias dessas comunidades. A economia do município se concentra em dois eixos principais: a produtividade pesqueira e agrícola e o turismo; a cidade de Cametá é umas das principais produtoras do açaí no estado do Pará, e esse produto que é exportado para outros estados do país.

De acordo com os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (PA), através do chefe de divisão do setor de Educação Infantil, o município dispõe de um currículo próprio, o Documento Curricular Municipal de Cametá (DCM), que é embasado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e que é fundamentado pelo currículo normativo da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), embora apresente adaptações.

Em 2015, através da Lei n. 274, de 19 de junho de 2015, foi apresentado o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de dez anos.

Art. 1º. Fica instituído o Plano Municipal de Educação de Cametá para o decênio 2015 a 2024, constante do Anexo Único da presente lei, com vistas ao cumprimento do disposto do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e da Lei 13.005/2014 de 24 de junho de 2014 que dispõe sobre Plano Nacional de Educação - PNE 2014 e dispõe sobre Plano Nacional de Educação – PNE 2014.

Em 2024, através do projeto intitulado de “Educação Transforma Cametá”, apresentado na Conferência Municipal de Educação, adaptações em relação ao currículo escolar foram citadas e outras demandas foram trazidas a partir das vivências tidas durante esses anos de duração do PME. Contudo, esse debate só será aprofundado a partir do segundo semestre do ano de supracitado.

Este documento aponta a inclusão e a implementação das práticas da educação ambiental dentro das disciplinas de ciências e geografia para o ensino fundamental, tampouco menciona a extensão de tais garantias para a educação infantil, o que nos provoca a pensar sobre a exclusão do ensino para esse público.

Segundo o capítulo 3 do DCM, a educação infantil esbarra na temática da educação ambiental através das entrelinhas que ficam subjetivas, ao mencionarem que essa modalidade de educação deve respeitar a vivência e a identidade da Amazônia paraense.

A Educação Infantil na Amazônia Paraense é ofertada em escolas urbanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de assentamento, a concentração

percentual de atendimento é na área urbana, seguido da área ribeirinha e de assentamento.

O município de Cametá conta com uma diversidade de povos e culturas. Existe uma forte influência dos povos indígenas, primeiros habitantes do município (Índios Camutás), conta com algumas comunidades quilombolas, ribeirinhas, campesianas entre outras... A Instituição de Educação Infantil, deve proporcionar um ambiente que acolha a diversidade para que as crianças e as famílias sintam-se apoiadas e respeitadas. As atividades precisam ser pensadas de forma a proporcionar a participação de todos, de forma cooperativa e colaborativa.

Frente à singularidade inerente a cada infância paraense, mostra-se imprescindível destacar que, para o atendimento da Educação Infantil, independentemente da localidade e/ou etnia a qual pertence à criança, as diretrizes curriculares que subsidiarão as propostas pedagógicas ou projetos pedagógicos para a referida etapa, deverão embasar seus aspectos na legislação específica da educação das populações do campo, dos povos da floresta e dos rios, quilombolas ou indígenas (Cametá, 2024, p. 8).

Esse trecho converge com o que o DCNEI aborda tanto sobre a elaboração dos materiais usados em sala, quanto nas temáticas que possam dialogar com a realidade daquela criança, fazendo com que ela, a partir desse contato, veja a escola não apenas como um ambiente formativo, mas também como extensão do seu cotidiano.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: 1 Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; 2 Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis (Brasil, 2013, p. 26).

Conforme expressam Rodrigues e Trein (2010), o processo de inserção e prática da EA nas escolas ribeirinhas deve se dar de maneira pluralizada, ou seja, a comunidade escolar deve levar em consideração a realidade daquela determinada comunidade ou povoado ribeirinho. Isto faz com que os assuntos debatidos pelo currículo fluam de forma harmoniosa com o cotidiano do aluno, permitindo, com isso, que esse sujeito tenha uma visão integral dos fatos que ocorrem ao seu redor a partir de uma correlação crítica desde os anos iniciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, consideramos a importância da inserção da educação ambiental no ensino fundamental para a construção crítica dos educandos nos anos iniciais, uma vez que estes, a partir do contato com a temática, podem se tornar um ser ecológico com senso de defesa do nosso meio ambiente.

É preciso um ajuste no que diz respeito ao currículo, uma vez que as práticas que norteiam a educação ambiental na educação infantil só se concentram em datas comemorativas, como dia da árvore, dia do meio ambiente, e por aí vai. Faz-se necessária uma prática pedagógica mais intensiva, que busque se correlacionar e transversalizar com outras disciplinas, para que, com isso, o contato com a EA seja mais frequente durante o ano letivo.

Nas escolas ribeirinhas, o contato com a EA deve ser ainda mais planejado e intencional, visto a necessidade de adaptar os conteúdos desenvolvidos com a vivência do educando, posto que este lida diariamente com os recursos que a natureza dispõe, seja a água, a terra, o pescado, as colheitas de fruta, as plantas medicinais, e de lá sua família tira, em sua maioria, o sustento.

Este trabalho tem como principal reflexão a adaptação do currículo escolar nas séries iniciais, viabilizando a participação dos alunos ribeirinhos com a educação ambiental, para que não tenham contato com a EA somente no 5º e 6º anos do ensino fundamental, período que esbarram nas obrigatoriedades da BNCC e PCN, respectivamente. Freire (2005) sugere a cooperatividade através da responsabilidade e do tomar para si o projeto, como coproprietários, para que, com isso, haja uma valorização da educação democrática e que, com esta, seja possível a transformação do sujeito.

Atualmente, diversos estudos são produzidos no sentido de refletir a infância como uma categoria heterogênea, que vê as crianças como sujeitos sociais que são historicamente alocados em determinado contexto, edificados pelas inter-relações e experiências vivenciadas nas suas realidades, o que implica dizer que seu desenvolvimento se dá através do contato com outros seres humanos e com o meio ambiente, em um tempo e espaço determinado.

Por isso, o sujeito criança precisa ser valorizado e reconhecido enquanto histórico-cultural. Assim irão formar a nova sociedade futura, para tanto, é preciso que se pense nesse sujeito como responsável por essa sociedade vindoura.

Não devemos pensar apenas em uma criança com um potencial reduzido que só terá valor a partir do momento em que ficar mais velha, ou de forma abstrata. As várias infâncias perpassam por várias culturas que interagem com o seu meio social e o adulto

e escola não tolher tais atitudes, deixando que ela viva essa infância na família, na escola com colegas e funcionários e nos vários ambientes do contexto sociocultural.

Portanto, deve-se observar sempre a criança como um ser ativo e interativo, principalmente no que diz respeito à cultura socioambiental. É preciso que a comunidade, escola e família contribuam de maneira prática, ajudando a criança a construir a sua identidade através dos espaços onde elas estão inseridas, sejam estes nas matas, nos rios ou nos centros urbanos.

A escola precisa ser um espaço dinâmico e prazeroso, que garanta os direitos da criança de viver a sua infância, não interrompendo sua fase de vida que, por sinal, é de suma importância para o seu desenvolvimento integral.

Cabe ressaltar que as mudanças e adaptações no Plano Municipal de Educação, que recaem sobre o Documento Curricular do Município de Cameté serão revistas ainda neste ano, por esse motivo é válido, neste momento, o (re)pensar a respeito, com o fito de trazer essas indignações para o campo do debate público, visando justamente à formação crítica socioambiental desde os anos iniciais, o que impactará nas futuras gerações, e ajudará a manter vivo o nosso bioma.

Desenvolver práticas na educação infantil torna-se desafiador, porque tais atividades demandam adaptações consideráveis, que respeitem a capacidade intelectual das crianças, incorporando ao currículo escolar a diversidade animal, cultural, histórica e geográfica juntamente às competências cotidianas, para que, com isso, seja possível um melhor entendimento desses assuntos (Ausubel, 1982).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Encyclopaedia Britannica do Brasil, São Paulo. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas Transversais**. Brasília (BRASIL): 436 p. 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – (5ª a 8ª Séries)** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. 3ª. ed. Brasília: MEC/FEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Portaria 678/91, de 1991**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=207>. Acesso em: 05 junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm . Acessado em: 05 junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMETÁ. **Lei nº 274 de 03 de junho de 2015**. Dispõe da criação do Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 a 2024. Câmara Municipal de Cametá, 2015.

CAMETÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Municipal**. Cametá, 2024.

DOS SANTOS, A. R.; TREIN, E. S. A Educação Ambiental no contexto Ribeirinho Amazônico. **Revista de Estudos Universitários**, v. 36, n. 3, 2010.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas; 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. v. 14, p. 328-329. Rio de Janeiro. 1957. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2024.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4. **Anais...** v. 2. Lisboa, Portugal, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 2010.

COHEN, R. D. E. et al

OLIVEIRA, H. M. A. Perspectiva dos educadores sobre o meio ambiente e a educação ambiental (Monografia) – Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

RUFFINO, S. F. A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP. 2003. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Belo Horizonte: Bookman, 2015.