

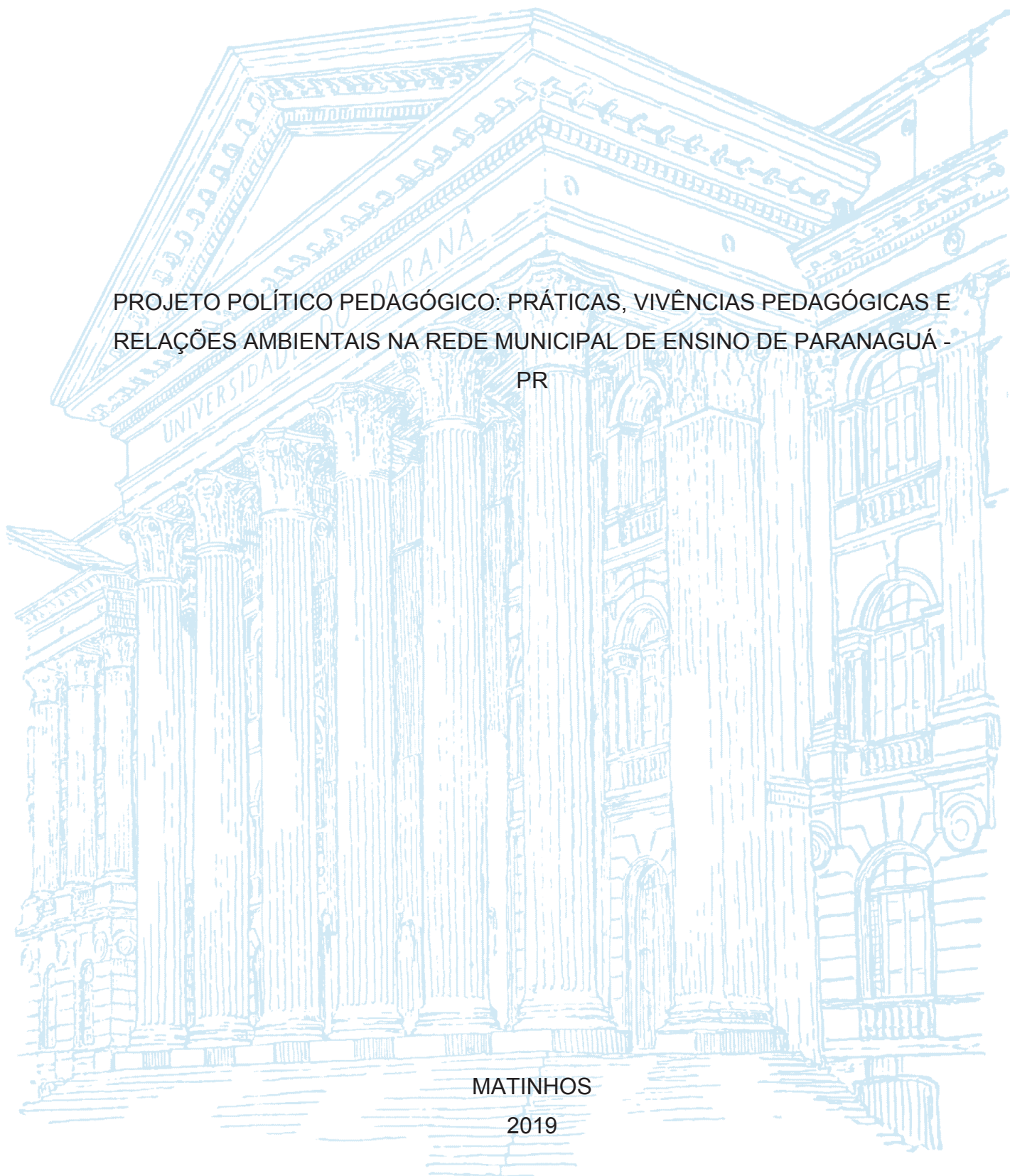
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANDECY SILVA DUTRA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E
RELAÇÕES AMBIENTAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ -
PR

MATINHOS

2019



VANDECY SILVA DUTRA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E
RELAÇÕES AMBIENTAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ -
PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Maurício César Vitória
Fagundes

MATINHOS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

- D978 Dutra, Vandecy Silva
 Projeto político pedagógico: práticas, vivências pedagógicas e relações ambientais na rede municipal de ensino de Paranaguá - PR / Vandecy Silva Dutra ; orientador Maurício César Vitória Fagundes. – 2019.
 84 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2019.
1. Ensino fundamental – Paranaguá, PR. 2. Projeto Político Pedagógico – Paranaguá, PR. 3. Educação ambiental. 4. Litoral do Paraná. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 333.7071

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

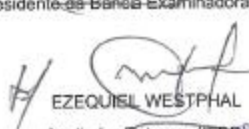
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VANDECY SILVA DUTRA** intitulada: **Projeto Político Pedagógico: práticas, vivências pedagógicas e relações ambientais na rede municipal de Paranaguá - PR.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 19 de Junho de 2019.


MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


EZEQUIEL WESTPHAL
Avaliador Externo (UFPR)


LOURIVAL DE MORAES FIDELIS
Avaliador Interno (UFPR)


ÉDINA MAYER VERGARA
Avaliador Externo (UFPR)

A todos, crianças e colegas de trabalho, que me ensinaram a ser professora e contribuíram na transformação das pedras em flores. Tudo ao seu tempo!

AGRADECIMENTOS

Um sonho... E que sonho! Gratidão pela realização!

Sabe-se que não é tão simples uma professora de Ensino Fundamental chegar a um curso de mestrado. Esta caminhada só foi possível porque houve o carinho e a acolhida de muitas mãos que juntas acreditaram que é possível.

Me encanto com o nobre educador Paulo Freire quando diz: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo que se pôs”.

Nesse período o apoio dos participantes da pesquisa foi fundamental, pois superaram arduamente a minha ausência e contribuíram na construção deste estudo, acreditando na possibilidade de uma Educação pública de qualidade, portanto, não poderia deixar de mencioná-los: Cristiane, Emanuelle, Giovana, Irazilda, Izabele, Luci, Mariane, Ronaldo, Tatiana, Tenile, Valdelúcia e, principalmente, a um anjo chamado Paulinha, peça fundamental nessa trajetória, que carinhosamente foi tirando as pedras do caminho, tornando-o mais acessível.

Minha eterna gratidão ao Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes, meu orientador, por suas contribuições, discussões e reflexões, pelo incentivo e disponibilidade, transformando esse período em momentos leves e confiantes, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

O nível mais profundo do tratado de gratidão. Nós dizemos “obrigado”.

E obrigado quer dizer isso mesmo ficamos obrigado por vocês ficamos obrigados perante todos. (Nóvoa)

“O horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são com a pedagogia do oprimido.”

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

O caminho que transcorreu esta pesquisa se estabeleceu na Rede Municipal de Educação no Município de Paranaguá, objetivando compreender o processo de construção de Projeto Político Pedagógico (PPP) democrático, com foco na Educação Ambiental, associado a três objetivos específicos: diagnosticar as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições de ensino da rede; relacionar os conceitos que os sujeitos pré-definem de Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização com a Educação Ambiental; e construir com os sujeitos da pesquisa fundamentos de um PPP como suporte à formação permanente de professores, mirando a transformação social e local, como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente. A fundamentação teórica buscou conciliar a Educação Ambiental à luz da concepção de PPP, os marcos legais e históricos da disciplina e a formação de professores, alicerçada na contextualização do município no que se refere à descrição e dados da Educação. A escolha metodológica se definiu pela pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio da pesquisa participante. O espaço escolhido para a realização do estudo foi na Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI) de Paranaguá e os sujeitos foram 12 docentes técnicos responsáveis pela gestão da Educação Infantil e o Ensino Fundamental Séries Iniciais. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou da observação participante com anotações em diário de bordo decorrente dos encontros de grupos de discussão e questionário enviado via e-mail para as 32 escolas e 26 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), contendo 10 questões discursivas no que resultou no Diagnóstico Inicial. A partir do diagnóstico inicial a problemática emergente, desencadeando em processos de formação docente com os Pedagogos durante o segundo semestre do ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, em que o horizonte foi à construção do PPP de uma escola ecológica transformadora. O segundo momento da pesquisa, teve continuidade com 07 encontros de grupo de discussão, totalizando 09 durante toda a pesquisa. Os dados obtidos durante a pesquisa evidenciaram no primeiro momento ao mapear as práticas em Educação Ambiental que as ações são iniciantes, alguns com a intencionalidade em aprofundar projetos estruturados, porém, a maioria está voltado às escolas de tempo integral. Diante deste cenário os sujeitos da pesquisa apoiados pela pesquisa participante aproximam-se dos Pedagogos lotados nas escolas municipais pela formação permanente, no anseio de diagnosticar a demanda real, os desafios a serem superados para propor uma discussão em torno na problemática ambiental, partindo das propostas pedagógicas das instituições. A relação dos conceitos que os sujeitos pré-definiram de Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização com a Educação ambiental se apresentaram consistentes e necessários para fundamentar o PPP, documento suleador de um espaço ecológico, para a formação regular dos estudantes no município de Paranaguá.

Palavras-chaves: Projeto Político Pedagógico. Educação Ambiental. Formação de Professores. Rede Municipal de Educação de Paranaguá.

ABSTRACT

The path that followed this research was established in the Municipal School Chain in Paranaguá, aiming to understand the process of construction of a democratic Pedagogic Political Process (PPP), focusing on Environmental Education, associated to three specific objectives: diagnose the practices of Environmental Education programs developed at the chain's educational institutions; relate the concepts that the subjects pre-define of Ecological School, Public School; the Good Living and Humanization with Environmental Education. And build, with the research subjects, fundamentals of a PPP as support for the permanente formation of teachers, aiming at social and local transformation, as a path of a critical teaching practice about the environment. The theoretical foundation sought to reconcile Environmental Education in the light of the PPP conception, the legal and historical frameworks of the discipline and teacher training, based on the contextualization of the municipality regarding the description and data of Education. The methodological choice was defined by qualitative and exploratory research, developed through participatory research. The space chosen for the study was at the Paranaguá's Municipal Secretary of Education (SEMEDI) and the subjects were 12 professors responsible for the management of Children Education and Elementary School. For data collection, the researcher used the participant observation with logbook notes resulting from discussion group meetings and a questionnaire sent via email to the 32 schools and 26 Municipal Centers of Children Education (CMEIs), containing 10 discursive questions resulting in the Initial Diagnosis. From the initial diagnosis the emerging problem, triggering in processes of professors training with Pedagogues during the second semester of 2018 and first semester of 2019, in which the horizon was the construction of the PPP of a transformative ecological school. The second moment of the research continued with seven discussion group meetings, totaling 09 throughout the research. The data obtained during the research showed in the first moment when mapping the practices in Environmental Education that the actions are beginners, some with the intention to deepen structured projects, however, most are directed to full time schools. Given this scenario, the research subjects supported by the participant research approach the Pedagogues crowded in the municipal schools by the permanent formation, in the desire to diagnose the real demand, the challenges to be overcome to propose a discussion around the environmental problem, starting from the institutions pedagogical proposals. The relationship of the concepts that the subjects predefined of Ecological School, Public School, Good Living and Humanization with Environmental Education were consistent and necessary to support the PPP, document that guides an ecological space, for the regular formation of students in the municipality of Paranaguá.

Keywords: Political-Pedagogical Project, Environmental Education. Teachers Training. Paranaguá Municipal Education Chain.

RESUMEN

El camino que transcurrió esta investigación se estableció en la Red Municipal de la Educación en el Municipio de Paranaguá. El objetivo es comprender el proceso de construcción del Proyecto Político Pedagógico (PPP) democrático, con enfoque en la Educación Ambiental, asociados a tres objetivos específicos: diagnosticar las prácticas de Educación Ambiental desarrolladas en las instituciones de enseñanza de la red; relacionar los conceptos que los sujetos preestablecieron de la Escuela Ecológica, Escuela Pública, El Vivir Bien y la Humanización con la Educación Ambiental y, construir con los sujetos de la investigación, fundamentos de un PPP como soporte a la formación permanente de profesores, mirando la transformación social y local, como camino de una práctica docente crítica sobre el medio ambiente. La fundamentación teórica buscó conciliar la Educación Ambiental a la luz de la concepción del PPP, los marcos legales e históricos de la disciplina y la formación de profesores basado en la contextualización del municipio en lo que se refiere la descripción y datos de la educación. La elección metodológica se definió por la investigación cualitativa y exploratoria, desarrollada por el medio de la investigación. El espacio elegido para la realización del estudio fue en la Secretaría Municipal de Educación (SEMEDI) de Paranaguá y los sujetos fueron 12 (doce) docentes técnicos responsables por la gestión de la Educación Infantil, la Enseñanza Primaria y series iniciales. Para la recogida de datos, la investigadora utilizó la observación participante con anotaciones en diario de a bordo de los encuentros de grupos de discusión y cuestionarios enviados por correo electrónico para las 32 (treinta y dos) escuelas y 26 (veintiséis) Centros municipal para la educación de la primera infancia (CMEIs), con 10 (diez) preguntas discursivas en lo que resultó en el diagnóstico inicial. A partir del diagnóstico inicial la problemática emergente desencadenando en procesos de formación docente con los pedagogos durante el segundo semestre del año 2018 y el primer semestre de 2019, en que el horizonte ha sido a la construcción del PPP de una escuela ecológica transformadora. El segundo momento de la investigación tuvo continuidad con 07 (siete) encuentros del grupo de discusiones, totalizando 09 (nueve) durante toda la investigación. Los datos obtenidos durante la investigación evidenciaron en el primer momento al asignar las prácticas en Educación Ambiental que las acciones son iniciantes, algunos con la intencionalidad en profundizar proyectos estructurado, sin embargo, la mayoría está volviendo a las escuelas de Tempo Integral. Delante de este escenario los sujetos de la investigación participante aproximándose a los pedagogos situados en las escuelas municipales por la formación permanente, en el anhelo de diagnosticar la demanda real, los desafíos a ser superados para proponer una discusión en torno a la problemática ambiental, a partir de las propuestas pedagógicas de las instituciones. La relación de los conceptos que los sujetos preestablecieron de la Escuela Ecológica. Escuela Pública, El Vivir Bien y Humanización con la Educación Ambiental se presentaron consistentes y necesarios para fundamentar o PPP, documento suleador de un espacio ecológico, para la formación regular de los estudiantes en el Municipio de Paranaguá.

Palabras clave: Proyecto Político Pedagógico. Educación Ambiental. Formación de Profesores, Red Municipal de Educación de Paranaguá.

LISTA DE IMAGEM

| | |
|---|----|
| IMAGEM 1 – REGISTRO DO ENCONTRO COM PEDAGOGOS | 68 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – PARTICIPANTES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA | 23 |
| QUADRO 2 – PRÁTICAS EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 25 |
| QUADRO 3 - PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS..... | 26 |
| QUADRO 4 - PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAGUÁ..... | 39 |
| QUADRO 5 - NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DE PARANAGUÁ | 44 |
| QUADRO 6 - SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS | 68 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 - QUADRO DE SERVIDORES DO MAGISTÉRIO DE PARANAGUÁ | 37 |
| TABELA 2 - ESTUDANTES MATRICULADOS EM PERÍODO INTEGRAL | 38 |
| TABELA 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO..... | 38 |
| TABELA 4 - ESTUDANTES MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL..... | 40 |
| TABELA 5 - ESTUDANTES MATRICULADOS NAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS..... | 41 |

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APPA – Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil EA – Educação Ambiental

EAD – Educação a Distância EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação GDIE – Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola

GPEDI – Gestão em Processos de Educação, Diversidade e Inclusão GPEUE – Grupo de Pesquisa em Educação, Universidade e Escola GT – Grupo de Trabalho

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social ONG – Organização Não Governamental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil SEFE – Sistema Família e Escola

SEMEDI – Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO | 17 |
| 1.2 DIAGNÓSTICO DA PESQUISA | 22 |
| 2 METODOLOGIA | 28 |
| 3 O CAMINHO E OS CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 33 |
| 3.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PARANAGUÁ | 33 |
| 3.2 PROJETO POLÍTICOPEDAGÓGICO | 46 |
| 3.3 MARCOS LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ECOLÓGICA | 48 |
| 3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR | 55 |
| 3.4.1 Formação Continuada para a Educação Ambiental | 59 |
| 4 ACHADOS DA PESQUISA | 62 |
| 5 ENFIM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA CONSTRUÇÃO DE PPP VOLTADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES | 73 |
| REFERÊNCIAS | 75 |
| APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA | 79 |
| APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 80 |
| APÊNDICE 3 – PRODUTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PEDAGOGOS COMO MULTIPLICADORES | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) pensada numa proposta pedagógica, sob a perspectiva democrática e participativa, é uma via para fortalecimento e/ou modificação de princípios e condutas dos docentes e técnicos, diante do desafio de propor uma Educação pública de boa qualidade. Porém, essa mesma intencionalidade pode ser abarcada pelas instituições de ensino, pautando ações curriculares ou de formação continuada sob a luz da percepção crítica, visando desenvolver meios educativos que mobilize, estabeleça e proporcione práticas relacionadas às questões socioambientais, objetivando a cidadania atuante na modificação da presente situação no cenário educacional brasileiro (LAYRARGUES, 2004).

O objetivo central desta pesquisa foi compreender como pode se dar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) democrático, com foco na Educação Ambiental, na Rede Municipal de Paranaguá. Para dar corporeidade a esse objetivo central, construímos a trajetória desta pesquisa percorrendo três objetivos, que foram: diagnosticar as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições de ensino da rede de Paranaguá; relacionar os conceitos que os sujeitos pré-definem de Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização com a Educação Ambiental; e construir com os sujeitos da pesquisa fundamentos de um PPP que desse suporte à formação permanente de professores, mirando a transformação social e local, como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente.

O caminho proposto para construção do arcabouço desta pesquisa se constituiu por meio da investigação referenciada na pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio da pesquisa participante. O espaço escolhido para a realização do estudo foi a SEMEDI de Paranaguá e os sujeitos são 12 docentes técnicos responsáveis pela gestão da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Séries Iniciais.

Para a coleta de dados a pesquisadora utilizou as anotações em Diário de Bordo decorrente de 09 encontros de grupos de discussão e questionários enviados via e-mail para 32 escolas e 26 CMEIs, contendo 10 questões discursivas, resultando no Diagnóstico Inicial.

A problemática emergente dos dados apresentados e estabelecidos pelodiagnóstico inicial desencadeou por meio da pesquisa participante processos de formação docente com os Pedagogos da Rede Municipal de Paranaguá durante o segundo semestre do ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, cujo horizonte foi à construção do PPP de uma escola ecológica transformadora.

A apresentação desta pesquisa inicia contextualizando a história de vida da pesquisadora e descrevendo elementos que fundamentam a opção em desenvolver este estudo através da problemática diagnosticada, bem como o objetivo geral e os específicos a serem pesquisados.

O capítulo ainda pontua brevemente a metodologia escolhida para a coleta de dados, os principais conceitos que fundamentam a base teórica e os autores selecionados. Cabe destacar que a opção de redação desse trabalho, a autora ao considerar-se sujeito da pesquisa, emersa de tal forma na pesquisa que realiza uma escrita apresentando os dados. Fato que se faz na apresentação do diagnóstico inicial a partir de uma demanda na Rede Municipal de Paranaguá, a qual o presente estudo buscará associar uma realidade ao conhecimento científico em prol da ciência como via de superação dos desafios educacionais.

O segundo capítulo versa sobre a metodologia desta pesquisa, seguida dos capítulos com os conceitos que fundamentam a Educação pública no município de Paranaguá, Projeto Político Pedagógico, os marcos legais para essa construção e o entendimento sobre a formação de professores. Contemplando também a análise de dados e a apresentação do produto final.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O caminho traçado pelo qual me fiz profissional da Educação, militante por uma Educação pública de boa qualidade e pesquisadora em ciências ambientais, foi e continua sendo o desejo de reafirmar que as marcas, as reflexões e as memórias decorrentes de 30 anos de dedicação ao magistério no município de Paranaguá ainda se fazem presentes e são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual terá como referência as práticas em Educação Ambiental e como ponto de partida a ação dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação.

Carrego em minhas lembranças que, desde a infância, as relações com o ambiente foram marcantes nas brincadeiras e rotinas de uma família parnanguara que viveu suas experiências e construiu sua história às margens do Rio Itiberê.

Após anos de estudos, tornei-me professora com graduação e especializações, experiência em sala de aula no Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Educação Especial. Na Educação do Campo, atuei como técnica da Secretaria de Educação e Formação de Professores, desenvolvendo um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral. E como militante da Educação, coordenei um Grupo de Trabalho (GT) denominado Valor e Ação, concomitante ao meu compromisso de sindicalista, do Sindicato do Magistério.

No ano de 2016 participei do processo de escolha do/a Secretário/a Municipal de Educação de Paranaguá, proposto pelo atual prefeito¹ de Paranaguá. O referido processo foi realizado por meio de uma eleição entre os pares da rede municipal. O resultado da eleição apontaria os/as cinco candidatos/as mais votados/as. Desses cinco, o critério de escolha se daria por meio de uma entrevista e defesa de projeto que resultaria na classificação final, apontando quem seria o/a futuro/a Secretário/a Municipal de Educação do município de Paranaguá. O resultado desse processo é que desde o dia primeiro de janeiro do ano de 2017 estou atuando como Secretária Municipal de Educação (SEMEDI) de Paranaguá.

No entanto, essa é minha segunda experiência na SEMEDI. Na primeira a permanência foi entre fevereiro de 2003 e dezembro de 2004 como Supervisora Técnica da Educação Campo, responsável pelas instituições de ensino localizadas em ilhas e colônias. Nesse período, a aproximação com as comunidades tradicionais no desenvolvimento de projetos em que a temática ambiental era um dos pilares fez com que esses sujeitos se aliassem à escola e a partir dessa aproximação surgiu a necessidade de discutir com os profissionais a importância de reconhecer a realidade do campo e refletir sobre as diversas formas de ensinar e de viver com essa especificidade a partir de suas problemáticas. A partir do reconhecimento da importância de os profissionais discutirem suas problemáticas, emergiu a necessidade de desenvolver processos de formação pela própria escola, efetivando-se por meio de reuniões realizadas em sábados alternados, com assuntos que

¹ Gestão 2017/2020 – Prefeito Marcelo Elias Roque.

envolviam temáticas diversas: artesanatos, reciclagem, contação de histórias, horta orgânica, entre outras.

A trajetória na Rede Municipal de Paranaguá me trouxe a convicção de que o professor da rede tem valor e é capaz de avanços para a qualidade da Educação; motivou-me e encorajou-me a enfrentar os desafios que o magistério apresentava no interior das escolas, como também buscar os direitos que nos foram negligenciados por anos. Nessa perspectiva, envolvi-me com o sindicato dos professores do município e grupos de trabalho. Em 2015 integrei a Comissão de negociação do protesto dos professores da rede que realizaram greve municipal e usavam uma camiseta com a frase: “#nenhumdireitoamenos”, afinal, eram dois anos sem a elevação de nível e o recebimento de férias.

Apesar de vivenciar duas experiências na gestão de ensino, com prefeitos distintos, nesses anos de profissão em contato direto com crianças, famílias, professores e todas as adversidades que cotidianamente uma instituição apresenta, busco diariamente que nenhum direito seja violado. Portanto, reafirmo que o profissional tem que assumir o seu papel de formador e ser comprometido com a criança.

Em defesa da categoria municipal, as formações e as relações estabelecidas com Universidades não me satisfaziam; era preciso despertar nos demais colegas o interesse pela formação continuada. Os cursos de multiplicação que aconteciam após o horário de trabalho, para os professores do magistério municipal, sem apoio da gestão da época e com recursos próprios, eram decorrentes da Especialização em Gestão em Processos de Educação, Diversidade e Inclusão (GPEDI), sendo uma metodologia de formação em parceria com os participantes do curso, os quais assumiam o compromisso de multiplicar a formação recebida junto com os professores de suas respectivas escolas e com a UFPR – Setor Litoral. Esse processo impactou diretamente a minha história de vida, fato que vem reafirmar que o professor municipal tem valor e é capaz de formar/transformar os demais.

O processo de multiplicação para os pares, que correspondia à segunda fase dessa Especialização, foi se constituindo e me constituindo forte o suficiente para avançar no enfrentamento de mais uma batalha, que se referia à luta por políticas educacionais para a valorização profissional docente, formação e qualidade no ensino, que resultou na formação do Grupo de Trabalho Valor&Ação. O grupo

que contou com o apoio da UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) fortaleceu e passou também a atuar diretamente, tendo como foco o controle social através do acompanhamento das ações que impactavam diretamente nas atribuições e/ou orçamento público da Educação, contribuindo para a melhoria no âmbito da valorização, o que inclui: formação continuada, valorização salarial e condições adequadas de trabalho.

Esses movimentos de estudo, formação e militância me envolveram em alguns processos e parcerias: apresentação do artigo com o tema “Observatório Social da Educação: um Processo de Formação Cidadã aos Professores da Rede Municipal no Município de Paranaguá” no I Seminário GPEDI na UFPR – Setor Litoral, participação no Grupo de Pesquisa “Parceria Universidade e Escola: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente (GPEUE)”. A experiência em ministrar o Curso de Capacitação Docente de Extensão Universitária “Valorização dos Profissionais do Magistério”, ser tutora Presencial do Polo Paranaguá do curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos do Campo; curso esse oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD) pela UFPR – Setor Litoral, participação como professora pesquisadora no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola (GDIE), coordenar o BagriCH – Interações Culturais e Humanísticas², atividade ofertada semestralmente na UFPR – Setor Litoral, identidades, condicionantes históricas e possibilidades em Paranaguá, e ser facilitadora na “II Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação”, junto com o Prof. Dr. Celso Vasconcellos e Prof. Dr. Valdo José Cavalett, relatando a experiência na área de Educação e os movimentos que fazíamos no município. O desenvolvimento desses processos foi reconhecido pela Câmara Municipal de Paranaguá, por meio de Votos de Louvor e Congratulações, que mencionava a “excelência do trabalho desenvolvido em favor do ensino público de qualidade e pela valorização da classe do magistério”.

² ICH - Interações Culturais e Humanísticas são atividades diversificadas que compõem um dos espaços pedagógicos do Setor Litoral com os Fundamentos Teórico-Práticos e os Projetos de Aprendizagem, e deverão ser abertas para estudantes de todos os cursos. O principal objetivo é promover a interação vertical (turmas em fases diferentes dos cursos) e horizontal (cursos diferentes no mesmo espaço) com ênfase nas construções coletivas, percepções e trocas de experiências, em um espaço de reflexão e não somente lúdico (UFPR – Setor Litoral, 2017).

Diante dessa trajetória profissional que me orgulha e cujo movimento militante está intrínseco, minha coerência metodológica e epistemológica aponta para a pesquisa participante como aporte para o desenvolvimento desta pesquisa do Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais.

As vivências permitidas ao compartilhar experiências com profissionais da Educação, seja em sala de aula, como técnica da Secretaria ou trabalhando diretamente com crianças com deficiências, reafirmam o compromisso e satisfação em lutar por uma Educação pública de boa qualidade. Os desafios ao longo do caminho contribuíram no enriquecimento de um sujeito em constante busca e transformação.

Nesses movimentos de buscas e de questionamentos fui entendendo que a mobilização é importante, assim como o estudo e a pesquisa como fundantes da ação docente e da valorização da carreira do magistério. O amadurecimento dessas percepções foi me impulsionando ao mestrado e a esta pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo emerge da consciência de que o trabalho coletivo e democrático é fundamental para a construção de processos educativos emancipatórios. No ano de 2018 as instituições de ensino de Paranaguá retomaram as discussões focadas na reformulação das Propostas Pedagógicas, o que reacende alguns questionamentos: as escolas e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) estão garantindo uma construção coletiva e participativa? A democracia perpassa os conteúdos selecionados, objetivos e projetos desenvolvidos? As relações dentro do ambiente escolar estão focadas na construção de um sujeito na sua integridade e o seu contexto histórico e cultural é respeitado? Essas inquietações e meu compromisso de docente e de pesquisadora que busca uma Educação democrática me provocam e me impulsionam à constituição deste estudo.

O texto que segue principia pelo diagnóstico inicial decorrente dos encontros de Grupo de Discussão com o propósito de definir os conceitos: Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização e a análise de dados enviados através dos questionários às instituições, seguido da fundamentação teórica, tendo continuidade com o detalhamento da metodologia e, por último, alguns achados desta pesquisa. Ressaltando que a opção de escrita desse trabalho inicialmente já apresenta dados devido a pesquisadora estar imersa de forma que torna-se sujeito dessa pesquisa.

1.2 DIAGNÓSTICO DA PESQUISA

A proposição de iniciar o estudo a partir da realidade da Rede de Ensino Municipal de Paranaguá teve por intencionalidade mapear as instituições de ensino que realizam práticas de Educação Ambiental transformadoras. Teve por objetivo identificar e conhecer ações que contemplam o tema e que têm a participação da comunidade, portanto, conhecer os movimentos já existentes como ponto de ligação e de partida para esta pesquisa.

Neste estudo, em concordância com Loureiro (2003), entendemos que a Educação Ambiental transformadora é aquela que proporciona ao ambiente escolar a associação de um conteúdo a fim de desvelar um novo conhecimento, no constante processo de reflexão que busca a teorização da prática. A transformação, nesse sentido, ocorre tanto no educando como no educador. O autor explicita que esse processo, ao ser desenvolvido dialeticamente:

(...)forma e conteúdo se realiza plenamente, de tal maneira que as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais, individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político- sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência. (LOUREIRO, 2003, p. 39).

Com esse entendimento, queremos focar as ações educativas que proporcionam, além do conhecimento, a reflexão da criança na sua totalidade, como um sujeito integrante da sociedade, e a importância de sua participação na construção e transformação do meio.

Os sujeitos integrantes desta pesquisa foram os 12 docentes técnicos da Equipe de Ensino da SEMEDI, responsáveis pela gestão da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá. A aproximação com os dados da rede, devido à função que ocupam no sistema gestor da Educação, foi o critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa. O Quadro 1 apresenta os nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa, porém, apontando as áreas de atuação, por entendermos que esses perfis diferenciados permitirão um olhar mais ampliado do que se quer pesquisar.

QUADRO 1 – PARTICIPANTES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

| Nome | Função |
|---------------|---|
| Professora 1 | Superintendente de Planejamento Educacional |
| Professora 2 | Diretora da Educação Infantil |
| Professora 3 | Diretor do Ensino Fundamental |
| Professora 4 | Chefe do Departamento de Educação Infantil |
| Professora 5 | Chefe do Departamento de Ensino Fundamental |
| Professora 6 | Chefe do Departamento de Ensino Integral |
| Professora 7 | Chefe do Departamento de Orientação Educacional |
| Professora 8 | Chefe do Departamento de Divisão de Projetos |
| Professora 9 | Chefe do Departamento de Divisão de Esportes |
| Professora 10 | Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos |
| Professora 11 | Chefe do Departamento de Educação do Campo |
| Professora 12 | Chefe do Departamento de Educação Especial |

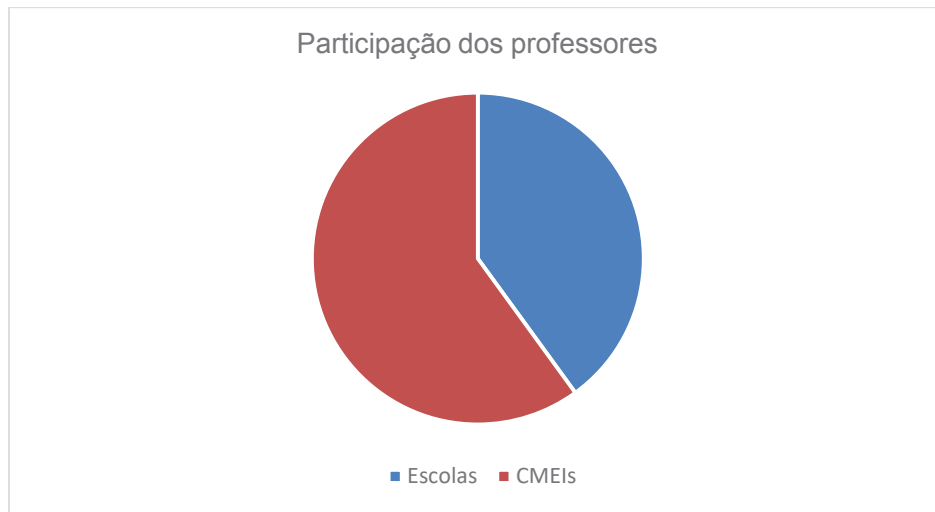
FONTE: A autora, 2018.

Para a construção desse diagnóstico preliminar, a fim de mapear as práticas transformadoras em Educação Ambiental, foi utilizado um questionário, construído coletivamente com os sujeitos da pesquisa a partir dos apontamentos apresentados nas discussões. Nos encontros, os técnicos pontuaram as problemáticas e os desafios que observavam acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições municipais de Paranaguá, sendo que durante a reformulação do PPP essas evidências se acentuaram.

O questionário, que se encontra no Apêndice 1, foi encaminhado para os e-mails das instituições: 26 CMEIs e 32 escolas. Nele, constavam 10 questões discursivas que abordavam a identificação da instituição, quantidade de profissionais e educandos e se estes são atendidos em período integral. Perguntava sobre as práticas educativas em EA desenvolvidas na instituição e solicitava a descrição da ação realizada. Questionava se o projeto em EA está incluso no PPP na instituição, se era realizado por um determinado docente ou se envolvia toda a instituição, se havia parceria e/ou incentivo de outra instituição e se tinha o envolvimento com a comunidade local.

Do universo de 58 instituições, entre escolas e CMEIs, para os quais foi encaminhado o questionário, houve retorno apenas de 15 instituições. A importância dos dados fornecidos por meio desse questionário residia na possibilidade de uma pré-análise, formando uma visão geral sobre as práticas educativas em Educação Ambiental. O Gráfico 1 estabelece a projeção das participações por diferentes instituições.

GRÁFICO 1 – PARTICIPAÇÃO COM ENTREGA DE QUESTIONÁRIOS



FONTE: A autora, 2018.

A participação coletiva dos profissionais é um dado positivo apresentado nessa primeira aproximação, pois dos 15 questionários que retornaram se evidenciou que apenas uma instituição destacou que o projeto é destinado à turma do 3º ano, ou seja, realizado por uma professora apenas. Porém, quando questionado se os projetos são próprios das escolas ou CMEIs, 53% afirmam que são projetos próprios, enquanto os demais destacaram que mantêm parceria com outras Secretarias pertencentes à prefeitura de Paranaguá, Grupo de Escoteiros e Instituto Federal do Paraná.

A respeito da efetiva participação da comunidade, foi uma questão aberta que cabe análise na compreensão e definição de comunidade, afinal, 11% consideram a comunidade como participante efetiva nos projetos envolvendo práticas em meio ambiente. A maioria das instituições compreende a comunidade apenas educandos e os seus familiares.

As três primeiras questões eram de identificação da instituição, ou seja, número de profissionais atuantes e de crianças atendidas. O quarto questionamento era sobre o período de atendimento: 53% destacam ser em período integral, determinando o número de crianças que não compreende o número total de discentes, e 47% em período parcial.

A solicitação para descrever quais as práticas educativas em EA que a instituição desenvolve resultou no Quadro 2.

QUADRO 2 – PRÁTICAS EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

| | |
|-----------------|--|
| CMEI D.F.A. | Separação de lixo orgânico e reciclável – “Embora ainda não tenhamos propostas que objetivem a Educação Ambiental definida, estamos caminhando para a construção de projetos que envolvam a construção de horta, jardim e, em especial, desejamos propor e realizar projetos de conscientização sobre o armazenamento e separação do lixo, pois nossa comunidade carece bastante disso”. |
| CMEI P.Z.P.R. | Destaca a importância de iniciar o trabalho através da inserção da Educação Ambiental no cotidiano, inclusive na Educação Infantil. |
| CMEI A.X.S. | Projetos relacionados à preservação do meio ambiente. |
| CMEI P.M.R. | Descreve projetos pontuais como: “Planeta Água, Por Mundo Mais Verde, Reciclando Ideias, Peixe Nemo Natureza, Quem Ama Cuida” e atividades que destacam a importância da reciclagem. |
| CMEI N.I.P.C. | Projetos que proporcionem o contato com a natureza, como animais terrestres e marinhos, explorando a área externa do CMEI: manguezais e campo de areia. |
| CMEI R. C. D. | “Plantio de árvores no entorno e dentro do CMEI”. |
| CMEI P.F. | Prevenção à Dengue, Projeto Horta e passeios à área externa em contato com a natureza e animais. |
| CMEI A.C.R. | “Preparação de uma horta que envolve a diversidade de atividades nas quais as crianças aprenderão de maneira prática e prazerosa”. |
| CMEI E.A.P. | “Desenvolvemos atividades para a preservação com o Meio Ambiente”. |
| Escola M.J.H.T. | “Conscientização do lixo e ECOVIVER”. |
| Escola L.V.C. | “A Educação Ambiental é trabalhada em sala de aula de acordo com os conteúdos dos livros, por exemplo: Semana do Meio Ambiente, Dia da Água, lixo e materiais recicláveis”. |
| Escola T. | Parceria com o SEMMAS. |
| Escola H.P.C. | Atividade nas oficinas na hora do almoço do integral, cuidado com a horta e com professoras de Geografia, História e Ciências. |
| Escola P.C.B. | Projetos Meu ambiente melhor e Meio ambiente e desenvolvimento sustentável – A instituição enviou o projeto completo com a justificativa, objetivos, metodologia e avaliação. |
| Escola P.C.S | Oficinas com as turmas de integral e Projeto ECOVIVER. |

FONTE: A autora, 2018.

O sexto questionamento almejava compreender se os projetos realizados nas instituições são inseridos nas Propostas Pedagógicas: 53% destacaram que estava descrito. Em dois casos afirmaram, mas permitindo dubiedades: “no P.P.P. está incluso de maneira geral nas áreas de conhecimentos, mas não foi especificado” (CMEI A.C.R.) e “Sim, como atividades” (Escola H.P.C.). As demais instituições pronunciam não contemplar nos PPP os projetos voltados à EA, totalizando 47%. Destes, os que responderam justificaram a negativa como: “Não se aplica” (Escola L.V.C.); outras duas instituições se justificam: a primeira seria que o PPP está para correção e a segunda pelo fato do projeto ser recente na escola, não estando ainda contemplado no documento.

Este estudo, na perspectiva da pesquisa participante, defendeu a participação ativa da comunidade escolar, incluindo os educandos, pais, professores e SEMEDI. Como afirma Brandão (2017), desde os

seus tempos de origem na tradição latino-americana, a pesquisa-ação-participante raramente foi compreendida como algo destinado a apenas realizar alguma melhoria setorial das condições locais ou regionais de comunidades populares. Em quase todas as suas formas mais difundidas, a pesquisa participante foi pensada como um instrumento de trabalho a serviço de práticas populares de vocação e valor político, em nome de um múltiplo, sempre distante, mas aproximável, horizonte de transformações essenciais. A concepção de Brandão (2017) sobre a pesquisa participante possibilita pensar, aproximar e iluminar o presente estudo, pois a intencionalidade em superar a resolução de um problema localizado caminha na busca em desenvolver processos de reflexão-ação-reflexão junto aos sujeitos participantes da formação de Pedagogos, fundamentando as práticas desenvolvidas e estabelecidas num PPP que considere a formação integral da criança e os aspectos socioambientais de cada ambiente escolar.

Ao considerar a reflexão a partir das problemáticas da comunidade pesquisada, as análises gerais sistematizadas no Quadro 3 são decorrentes do olhar desta pesquisadora, juntamente com os demais sujeitos da pesquisa, quando cada um foi apontando suas impressões diante dos resultados dos questionários apresentados.

QUADRO 3 - PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

| | |
|----------------------------|--|
| Dificuldades diárias | Compromisso com o retorno das informações das instituições no envio de documentação. |
| | Práticas efetivas, mas que não foram enviadas decorrentes da falta de informação pela equipe gestora. |
| Desafios a serem superados | Autonomia das escolas e CMEIs para a elaboração das Propostas Pedagógicas, sendo necessário reafirmar a identidade das instituições. |
| | Estímulo ao papel de Pedagogo formador. |
| | Superação de práticas fragmentadas e a consciência crítica do sujeito. |

FONTE: A autora, 2018.

Tal diagnóstico possibilitou um esboço da problemática atual das escolas que se pronunciaram, dando suporte para reafirmar o objetivo e caráter social desta pesquisa, que é o desafio de construir coletivamente fundamentos de um Projeto Político Pedagógico que permita superar tais limites, desenvolvendo condições e/ou ações coletivas para a formação permanente de professores, mirando a

transformação social e local como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente.

No capítulo a seguir serão apresentados os conceitos e autores que a pesquisadora selecionou, sendo dividido em 04 subcapítulos. Inicia com a apresentação da realidade escolhida, a educação municipal de Paranaguá, seguido dos conceitos em torno da construção que fundamenta o PPP emancipatório, marcos históricos da EA e a formação de professores.

2 METODOLOGIA

O caminho de análise dos achados da pesquisa assume como método materialismo histórico-dialético, baseado nos princípios defendidos por Marx, os quais aprofundam os fundamentos da dialética materialista e faz a crítica da dialética hegeliana e discute caminhos da emancipação humana (MARX; ENGELS, 2001).

Triviños (1987) define o materialismo como a base filosófica do marxismo na tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por dada perspectiva, o materialismo dialético tem uma tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção do desenvolvimento das ideias que baseia a interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensamento humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade enriquecida com a prática social da humanidade.

No entanto, o materialismo dialético não só tem como base seus princípios: a matéria, a dialética e a prática social, mas é considerado a teoria orientadora da revolução do proletariado. Para Triviños (1987), pelo enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores. Complementado pelo materialismo histórico, que é a ciência do marxismo, dedica-se a estudar as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.

O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva, isto é independentemente da consciência); "consciência social" (são as ideias, políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas e religiosas). (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

A proposta é captar a realidade que seja mais equivalente com marcas da qualidade numa dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda e provisória.

A respeito da opção metodológica para análise das informações, de um estudo que se baseia na pesquisa de base qualitativa, Demo (2000) assegura ser o processo que faz jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, tendo um universo complexo, não linear, dialético da realidade, a formalização pode tornar-

se mais cautelosa e profunda. “É preciso superar o dado linear e chegar ao não linear, porque este é garantidamente mais real. No linear, apanhamos a extensão, no não linear a intensidade do fenômeno” (DEMO, 2000, p. 154-155). Portanto, o autor sugere que para ter a devida profundidade seja trabalhado com um pequeno grupo.

Como aporte da metodologia qualitativa, este estudo assume a pesquisa participante, que na América Latina é herdeira de uma das várias tendências de plena ou parcial origem latino-americana, concomitante aos programas de Educação, promoção social e/ou desenvolvimento de comunidades trazidas pela tradição de investigação e ação social norte-americana ou europeia (BRANDÃO, 2006a).

O autor, ao contextualizar a pesquisa participante, nos revela que enquanto a tradição europeia padronizou seus termos, a tradição latino-americana multiplicou nomes: levantamento popular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante. Não tendo apenas uma única experiência representativa, mas uma pluralidade, uma polissemia de novos fundamentos ou fragmentos de uma epistemologia crítica diante do modelo, uma abordagem que se autoidentifica com a dialética empregada na prática dos procedimentos formais e quantitativos próprios. “Deve-se partir sempre da busca da unidade entre teoria e prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO, 2006a, p.40).

A pesquisa participante entendida com um ato político assumido em que a neutralidade científica deixa de existir. No entanto, realizar uma pesquisa de partilha de produção social de conhecimento não corresponde inicialmente pré-ideologizar os pressupostos da investigação e análise dos resultados. Na pesquisa participante é do constante diálogo que emerge o consenso dinâmico e modificável a ser construído.

Assim, se reforça a importância por meio desta pesquisa, de se conhecer os sujeitos para formar pessoas populares, militantes, motivadas a transformar cenários sociais de suas próprias vidas e de seus destinos. Superando a expectativa de resolver alguns problemas locais e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associado à pesquisa participante seja local e específico, a ideia de que somente se transforma o que se conhece são inúmeras vezes evocadas. A ideia

de uma compreensão totalizante da realidade social tem a integração de todos os conhecimentos parcelares em estruturas dinâmicas e integradas de fatores e de processos sociais, pois a dimensão histórica está sempre presente (BRANDÃO, 2006b).

A pesquisa participante parte de um duplo reconhecimento de confiança: no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “cossujeito de nossa investigação”, que como interlocutor desenha cenários que se pretende conhecer e interpretar. Porém, é preciso ir além, deve-se criar com ele e em seu nome, um contexto de trabalho como um processo de construção do conhecimento posto em prática pela ação social, em que sujeito passa a ser (ou deveria) o protagonista e pesquisador ator coadjuvante (BRANDÃO, 2006b).

Para o autor, a pesquisa participante é um processo contínuo que requer procedimentos adequados a permitir o diálogo, as posturas abertas ou semiestruturadas, as entrevistas coletivas, de modo a criar espaço para o debate de ideias e de posturas. Implica na inserção social do pesquisador, o que significa a identificação e o compromisso com a mudança social. Ou seja, uma postura horizontal entre os sujeitos que se contrapõem.

Gil (2008) destaca que cada pesquisa social tem um objetivo específico, sendo possível agrupar as pesquisas sociais em grupamentos amplos. Nesta pesquisa optou-se pela pesquisa exploratória, tendo como principal finalidade desenvolver, esclarecer e/ou modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, essas são as que apresentam menor rigidez no planejamento.

O conceito seguinte estabelecido à pesquisa é classificá-la como exploratória. Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa tem por objetivo proporcionar uma visão geral e muitas vezes constitui a primeira etapa para uma investigação mais ampla. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

Estabelecida e apresentada a metodologia, cabe citar que os sujeitos participantes deste estudo foram os 12 docentes técnicos da Equipe de Ensino da SEMEDI, responsáveis pela gestão da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá. O critério de escolha dos participantes

considerou a aproximação com os dados municipais em Educação e a prática de investir na formação permanente que a gestão vem procurando estabelecer na Rede Municipal de Educação de Paranaguá.

O processo metodológico para coleta de dados e dos registros teve uma divisão temporal. No primeiro momento, foi realizada a construção do Diagnóstico Inicial, quando foram privilegiados dois instrumentos pela pesquisadora: a observação livre com registro em diário de bordo³, considerando os 02 encontros realizados na SEMEDI com os 12 técnicos docentes, e um questionário com 10 perguntas abertas, enviado via e-mail para as 58 instituições de ensino da rede a ser respondido pelos gestores (Diretor ou Pedagogo).

Conceitualizando a técnica de observação, Triviños (1987) revela que no campo dos que trabalham em enfoques qualitativos a observação participante é entendida como a técnica de participação do conhecimento do grupo em que certo limite o pesquisador assume papel de membro do grupo. Gil (2008) define a "observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo" (p.103). Durante o processo da observação até a construção do registro dos dados em diário de bordo, ou as "anotações de campo", segundo o autor acima referenciado, podem ser entendidas como descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre estas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. O sentido amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Já os questionários são definidos por Gil (2008) como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento. Neste caso, optou-se pelas questões abertas com a solicitação aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas.

³ Método qualitativo de pesquisas em Ciências Sociais, ligados à tradição sociológica dos etnográficos urbanos da Escola de Chicago, baseadas em informações de outros informantes-chaves que relevam aspectos semelhantes e divergentes da cultura de origem. "O diário pode ser usado com método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação de docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção" (BRAZÃO, 2007, p. 290).

O segundo momento da pesquisa após o diagnóstico teve continuidade com mais 07 encontros de grupo de discussão, totalizando 09 durante a pesquisa, com registros em diário de bordo com os 12 docentes técnicos já descritos. Os dados obtidos nessa fase se deram pelos conceitos definidos pelos participantes da pesquisa, a integrar um PPP voltado à perspectiva da Educação Ambiental, sendo eles: Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização.

Além dos conceitos, a pesquisadora fez registro em diário de bordo das impressões trazidas pelos 12 técnicos docentes a partir da formação permanente com os Pedagogos das escolas municipais de Paranaguá, um grupo aproximado de 35 profissionais por encontro, com a variação de acordo com a presença no dia. A opção por selecionar os Pedagogos de escolas deu-se a partir do Diagnóstico Inicial, considerando o percentual de devolutivas de questionários das escolas, que foi inferior ao dos CMEIs.

Os encontros de formação permanente com Pedagogos ocorreram na SEMEDI de Paranaguá, no 2º semestre de 2018, com 04 encontros e com o propósito de apresentar uma construção coletiva de formação a partir da demanda real e dificuldades das escolas. No decorrer do 1º semestre de 2019 foram desenvolvidos mais três encontros, quando emergiu a sugestão de trabalhar a partir dos PPP das instituições.

3 O CAMINHO E OS CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PARANAGUÁ

O município de Paranaguá é o mais antigo do estado do Paraná. Considerado o berço da civilização paranaense, desenvolveu-se às margens do Rio Itiberê. De acordo com Santos (1850), no ano de 1648 foi fundada a Villa de Nossa Senhora do Rosário de Pernaguá ou Paranaguá. Em 05 de fevereiro de 1842, através da Carta Lei, oficiou a categoria de cidade e pela Lei Provincial nº 5, de 05/02/1842, a vila foi elevada à categoria de cidade. Em 26 de dezembro de 1948 foi realizada a primeira eleição para juízes ordinários e vereadores, que iniciaram seus trabalhos em 1849.

Domingos Peneda, natural de São Paulo, fixou moradias em Paranaguá na Ilha da Cotinga, levantando suas choças e fazendo suas plantações. Com a aproximação dos povos originários que habitavam a ilha e após conquistarem a confiança como primeiros habitantes, transferiram-se para o continente. Segundo Freitas (1999), os demais pioneiros ocuparam a região pela margem esquerda do Rio Taguaré, atual Rio Itiberê, habitado até então pelos povos indígenas Carijós (muitos deles exterminados, outros migraram para o interior do Brasil, provavelmente para o estado de Goiás), instalando-se e fundando seus sítios com famílias e os índios escravizados, fazendo roças e pequenas criações.

Em 1º de outubro de 1853, pelo Decreto nº 1.241, foi criada a Capitania dos Portos do Paraná, iniciando suas atividades em 13 de fevereiro de 1854, mas somente em 17 de março de 1935 foi inaugurado o Porto de Paranaguá, Dom Pedro

II. Em 13 de novembro de 1973 o porto recebeu a instalação do “Corredor de Exportação”, que na época possibilitou ao Paraná o título de melhor porto exportador de grãos da América Latina e hoje, pela sua grande importância em exportação de grãos, concentra grande parte da economia do município (FREITAS, 1990).

A cidade turística, histórica e enriquecida pelas belezas naturais, como ilhas, rios, paisagens da Mata Atlântica, casarões localizados às margens do Rio Itiberê e todo centro histórico retratam o início da colonização no estado do Paraná. Segundo

o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2018), a área do município compreende uma extensão territorial de 806,225 km² e uma população estimada de 153.666 habitantes.

Paranaguá contrasta a beleza arquitetônica do centro histórico com a realidade da periferia. Os dados obtidos no Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome trazem que a taxa populacional do município ampliou, entre os Censos Demográficos de 2000 a 2010, em 1% ao ano, passando de 127.150 para 140.469. Essa taxa foi superior à registrada no estado do Paraná, marcada em 0,89% ao ano, e superior à cifra de 0,88% ao ano na Região Sul do Brasil. A taxa de urbanização apresentou alteração no mesmo período. A população urbana em 2001 representava 96,07% e em 2010 passou a representar 96,38% do total. O que significa que as regiões periféricas passaram a demandar mais vagas na Educação Básica, o que foi atendido pelo município, como pode ser constatado no Portal da Prefeitura⁴, no qual aparece também o mapeamento das regiões mais suscetíveis a novas construções e ampliações mediante procura/oferta pelo sistema educacional municipal.

A área periférica revela não só uma arquitetura oposta ao centro, mas também uma população que vive com extremas dificuldades. Grande parte dessas mazelas são reveladas no descaso histórico das gestões municipais. Dentre as problemáticas municipais, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, o abastecimento de água estava acessível a 89,8% dos domicílios particulares e permanentes e 81,6% das residências dispunham de esgotamento sanitário adequado. Quanto aos níveis de pobreza, em termos proporcionais, 3,2% da população está em extrema pobreza, com intensidade maior na área rural (10,1% da população na extrema pobreza na área rural, contra 3% na área urbana).

O Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado de Paranaguá (2007) estabelece que o território urbano abrange 95,15 km², concentra 96% da população e está dividido em 57 bairros, que se distribuem ao longo da BR-277 e prolongamentos, sendo os bairros mais populosos: Vila Rute, Padre Jackson, Vila Guarani, Vila Cruzeiro, Porto dos Padres e Vila Paranaguá. Ainda, isoladamente, parcelas dos bairros Vila Portuária, Bockmann, Nilson Neves, Ponta do Caju e Ilha

⁴ Endereço eletrônico para acesso às informações: <<https://paranagua.atende.net/?pg=transparencia#!/grupo/8/item/14/tipo/2>>.

dos Valadares. O território rural é pouco expressivo: possui onze setores censitários nas áreas rurais e ilhas e dois setores no Distrito de Alexandra, com apenas 4% da população total (IBGE, 2000) em um total de 4.992 habitantes.

A evolução da ocupação de Paranaguá está relacionada a uma série de fatores (PARANAGUÁ, 2007), dos quais:

- Local de início da colonização do território paranaense, sendo influenciada por todos os ciclos econômicos do Estado;
- Posição estratégica com a presença do Porto de Paranaguá e uma ampla rede rodoviária e ferroviária, a qual caracteriza o município como o pólo exportador do Paraná;
- Grande número de restrições para a ocupação do território em função da fragilidade ambiental e da localização da área urbana, o que eleva o valor do solo e restringe as alternativas de expansão;
- Características e costumes da população nativa;
- Município receptor da população migrante do estado, que atraída pela prosperidade da atividade portuária, dirige-se a Paranaguá em busca de melhores oportunidades de emprego;
- Beleza ambiental e importância histórica incomparáveis.

Desses bairros, segundo o Plano Diretor (2007), Ilha de Valadares, Ponta do Caju e Vila Nilson Neves são áreas irregulares de ocupação, caracterizadas pela ausência de infraestrutura necessária à qualidade de vida da população residente e potenciais áreas de risco ao meio ambiente.

Considerando a distribuição dos equipamentos de Educação sobre o território urbano, o Plano Diretor (2007) estabelece que a distribuição de matrículas seja compatível entre as escolas e em relação à densidade de ocupação. Entretanto, os bairros ao longo da PR 407 e o bairro Jardim Iguazu apresentavam rápido crescimento populacional, que pode gerar uma demanda superior à capacidade das unidades hoje instaladas nessas áreas. O setor que sofre com constantes mudanças é a Educação, devido a não continuidade do trabalho desenvolvido pelas escolas, afetando assim os resultados das avaliações externas nacionais.

Acerca da realidade do magistério municipal, este é respaldado pela legislação que garante aos profissionais da rede de Paranaguá o ingresso de acordo com o art. 37 da CF de 1988:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL,1988).

Para ingressar no quadro de servidores da rede municipal se faz necessária a participação em concurso público em todas as suas fases, bem como o atendimento aos requisitos da Lei Complementar Municipal nº 46, de 11 de maio de 2006, que nos artigos 6º, 218º e 219º especifica que os profissionais deverão ter os requisitos básicos descritos no artigo 7º na referida lei:

I- nacionalidade brasileira;
II- gozo dos direitos políticos;
III- quitação com as obrigações militares e eleitorais;
IV- nível de escolaridade ou habilitação legal exigida para o exercício do cargo;
V- idade mínima de 18 anos e máxima de 55 anos; VI - aptidão física e mental;
VII- aprovação prévia em concurso público nos termos desta Lei;
VIII- não ter sido demitido do serviço público municipal, estadual ou federal;
IX- boa conduta.

Tais requisitos acima citados integram edital de concurso público e as comprovações dessas exigências são apresentadas no ingresso na carreira do magistério. O quadro da SEMEDI no ano de 2018 apresentava 1.688 servidores profissionais da Educação, desempenhando diferentes funções como: diretores de escolas, diretores de centros de Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I, Educadores Infantis, Monitores, Pedagogos Coordenadores, Pedagogos Orientadores, Professores de Educação Física, Professores de Inglês, Professor de Artes, Bibliotecário, Equipe Profissional de Apoio Administrativo no Desenvolvimento Educacional e Equipe Profissional de Apoio Operacional no Desenvolvimento Educacional. A Tabela 1 discrimina o quantitativo apresentado referente aos

profissionais do magistério lotados nas instituições de ensino de Paranaguá no ano de 2019, após chamamento do concurso público.

TABELA 1 - QUADRO DE SERVIDORES DO MAGISTÉRIO DE PARANAGUÁ

| Nomenclatura dos profissionais | Total |
|---------------------------------------|--------------|
| Professor de Inglês | 08 |
| Professor de Música | 02 |
| Professor de Educação Física | 62 |
| Professor de Arte | 01 |
| Pedagogo | 113 |
| Professor | 1.409 |
| Educador Infantil | 278 |
| Monitor | 72 |
| Total | 1.945 |

Fonte: SEMEDI, 2019.

Os diretores de escolas e CMEIs estão incluídos no total dos professores e Professores Pedagogos e a valorização dos profissionais da Educação se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial.

Os profissionais de Arte e Música foram contratados para o quadro de servidores através de concurso público, visando ao atendimento nas escolas em tempo integral e, ainda assim, o número de profissionais habilitados não é o ideal para o atendimento a todos os educandos, sendo as demais instituições atendidas com os professores, ficando as atividades de Educação Artística contempladas de modo interdisciplinar em suas aulas.

A ausência no quadro docente do educador ambiental é uma carência considerando o ambiente degradado no município diante da exploração portuária, além da regularização fundiária não ter um controle e política efetiva organizacional, ocasionando uma das mazelas de Paranaguá. Sobre essa situação, a boa notícia é que no ano de 2019 foi publicada a Chamada Pública nº 001/2019, no Processo Licitatório nº 23.622/2018 para credenciamento de profissionais interessados em ingressar no quadro de instrutores de oficinas, para as turmas que permanecem em período integral em instituições de Ensino Fundamental, e dentre as categorias como Área de Atuação consta a Educação Ambiental.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de educandos matriculados no período integral, tanto no Ensino Fundamental como o Infantil e demais atividades complementares:

TABELA 2 - ESTUDANTES MATRICULADOS EM PERÍODO INTEGRAL

| Categoria | Quantitativo |
|---|---------------------|
| Estudantes matriculados em atividade complementar – Escolas | 1472 |
| Estudantes em Tempo Integral – CMEIs – 0 a 3 anos | 496 |
| Estudantes em Tempo Integral – CMEIs – Pré - escola | 34 |
| Estudantes atendidos convênio município – Integral | 250 |
| Total | 2252 |

FONTE: SEMEDI, 2019.

A disposição sobre a classificação das funções do magistério, disciplinando a carreira e o desenvolvimento funcional dos profissionais da Educação, consta na Lei Complementar nº 113/2009, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Paranaguá. Esse entendimento objetiva garantir a Educação como direito inalienável de todas as crianças, jovens e adultos, universalizando o acesso e a permanência com efetiva aprendizagem na escola.

A Tabela 3 retrata o nível de formação dos profissionais do magistério.

TABELA 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

| Nível profissional | Número de servidores |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Habilitação curso de magistério | 285 |
| Licenciatura | 457 |
| Especialização | 670 |
| Mestrado | 01 |
| Total | 1413 |

FONTE: SEMEDI, 2018

A SEMEDI oferta aos profissionais do magistério formações durante o ano letivo a fim de melhorar a qualidade do ensino e também ampliar os conhecimentos de cada profissional. As formações como gestão escolar, APMF/Conselho Escolar, Preparação para o Mestrado, Literatura Infantil e áreas da Educação Especial são algumas das modalidades ofertadas aos profissionais.

Dentre as parcerias firmadas, o Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE), que é adotado pelo município, oferta formação aos profissionais segmentados pelos níveis que atuam e às crianças são disponibilizados os materiais pedagógicos para suporte. Outros convênios com o setor privado são firmados para formação nas mais diversas áreas e modalidades de Ensino, como Acerta Brasil, pela Editora Somos Educação, e a Escola da Inteligência. As parcerias estabelecidas com o setor

privado partem da perspectiva de uma política de gestão municipal já implementada na rede municipal, em que os convênios preveem um leque de possibilidades que dão suporte ao profissional a desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula. No entanto, a limitação a sua adesão é uma demanda a ser repensada por seus gestores, incluindo a reconfiguração de seu formato a partir da intencionalidade e necessidade do município.

O município estreita parcerias com empresas na implementação de projetos, conforme quadro a seguir:

QUADRO 4 - PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAGUÁ

| Nome do Projeto – Empresa Parceira | Turmas | Objetivo |
|---|----------------------------------|---|
| PORTO ESCOLA – Porto de Paranaguá | 5º anos | Apresentar aos educandos da rede pública a história do Porto de Paranaguá, seus trabalhos e suas ações no entorno do Porto e da cidade. |
| CIA AMBIENTAL – Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina (APPA) | 5º anos | Atingir temas como: Bioma Mata Atlântica, Cidadania, Resíduos, Pesca e Patrimônio Históricos. |
| MOSAIC Educa – MOSAIC | 1º, 2º e 3º anos | Assegurar as condições necessárias para que os educandos ampliem o ingresso na cultura escrita por meio da leitura. |
| LER E PENSAR – GAZETA DO POVO | Adesão pelas escolas | Incentivo à leitura e cidadania através do tipo de texto informativo; o jornal com proposta de educomunicação. |
| SEBRAE | Multisseriadas Educação do Campo | Disseminar a cultura empreendedora de maneira a estimular a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo juvenil. |
| PROERD – Policia Militar do Paraná | 5º anos | Envolver a polícia, a escola, a família e a comunidade na problemática das drogas e da violência; Desenvolver uma ação pedagógica de prevenção ao uso indevido de drogas e à prática da violência nas escolas; Desenvolver o espírito de solidariedade, de cidadania e de comunidade na escola. |
| OBSERVADOR MIRIM – Observatório Social de Paranaguá | 5º anos | Promover a orientação educacional, desenvolver a personalidade vinculada às boas práticas e valorizar a cidadania e autoestima, tendo como tema a importância social dos tributos e o direito/dever de exercer a fiscalização na aplicação dos recursos públicos. |
| ESCOLANA SEMMA – Secretaria Municipal de Meio Ambiente | 2º anos | Aulas de campo com oficinas de mudas e de reciclagem e trabalhos manuais, além de atividades |

| | | |
|--|--|--|
| | | recreativas; Iniciativa para trabalhar com as crianças, os valores e ideias de preservação da natureza e senso de responsabilidade para com as gerações futuras. |
|--|--|--|

FONTE: A autora, 2019.

A estatística do Departamento de Estrutura da SEMEDI em maio de 2019 apresenta o quantitativo de educandos ingressos na rede municipal, conforme tabela a seguir.

TABELA 4 - ESTUDANTES MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL

| Etapas e Modalidades | Estudantes | Turmas | Capacidade de Matrículas |
|--|-------------------|---------------|---------------------------------|
| Ensino Fundamental 1/5 – Urbana | 10.552 | 461 | 12.835 |
| Ensino Fundamental 1/5 – Rural | 276 | 66 | 269 |
| Educação Infantil – Creches Municipais | 1.671 | 129 | 1.778 |
| Pré I – Creches municipais | 1.120 | 69 | 1.339 |
| Pré I nas Escolas do Campo/Colônias | 12 | 6 | 22 |
| Pré II nas Escolas do Campo/Ilhas | 18 | 9 | 30 |
| Pré II – Escolas Municipais | 1.095 | 42 | 1.752 |
| Pré II – Creches Municipais | 419 | 27 | 463 |
| Estudantes matriculados Ens. Fund. Especial | 190 | 28 | 237 |
| Estudantes matriculados EJA Ed. Esp.(seja) | 435 | 16 | - |
| Estudantes matriculados AEE | 213 | - | - |
| Estudantes matriculados em Classes Especiais | 237 | - | - |
| Estudantes matriculados na EJA | 386 | - | 419 |
| Total Geral de matriculados na Rede Municipal | 16.624 | 853 | 19.144 |

FONTE: SEMEDI, 2019.

O município estabelece também convênio com as instituições filantrópicas através de chamamento público, mantendo mensalmente o repasse financeiro. O recurso destinado à associação é realizada a contratação de profissionais, compra de materiais e despesas estruturais. A tabela a seguir apresenta o quantitativo referente a esse atendimento.

TABELA 5 - ESTUDANTES MATRICULADOS NAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS

| Filantropia | Total |
|--|--------------|
| Ensino Fundamental Filantrópico – 1ºano ao 5ºano | - |
| Pré II – Creches Conveniadas | 107 |
| Pré I – Creches Conveniadas | 96 |
| Educação Infantil – Creches Conveniadas | 148 |
| Total | 351 |

FONTE: SEMEDI, 2019.

Considerando a demanda de educandos atendida no município e as mudanças em nível nacional decorrentes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo municipal de Paranaguá tanto para o Ensino Fundamental como Educação Infantil teve suas atualizações no ano de 2018, pois seus encaminhamentos curriculares tinham sido estabelecidos no ano de 2010. Nos parágrafos que seguem, apontaremos os movimentos gerados a partir de como se constituía a organização curricular e como está se constituindo na atualidade.

O Caderno do Ensino Fundamental, documento regulatório destinado a essa etapa, produzido pela SEMEDI e orientador das escolas da Rede Municipal de Educação, no que se refere à matriz curricular tinha como apresentação a seguinte orientação: “O Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá determinará os conteúdos essenciais para cada ano da escolaridade no ensino fundamental em cada uma das disciplinas que compõem o currículo” (SEMEDI, 2010). A divisão do documento estabelecia por ano (1º ao 5º ano) as disciplinas a serem desenvolvidas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Artes. O documento não fazia menção quais desses conteúdos deviam ser trabalhados em cada bimestre, dificultando o trabalho docente. No ano de 2019, a equipe da Secretaria Municipal de Educação reformulou o documento, alterando as disciplinas bimestralmente visando à qualidade do ensino-aprendizagem.

A partir do ano de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, iniciou-se um processo de modificação dos marcos regulatórios da SEMEDI. A proposta foi uma construção coletiva com todos os profissionais da Educação e na apresentação dos documentos, tanto da EI quanto do EF, tendo como metodologia reuniões nas instituições de ensino, organizada pela equipe gestora. No segundo momento, a sistematização com as contribuições enviadas por cada escola, uma discussão

coletiva com os professores regentes de cada ano. “A partir desse momento, os profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino poderão planejar suas aulas mediante um documento atualizado e construído coletivamente” (SEMEDI, 2018), considerando serem estas versões preliminares, pois se aguarda a implantação do Referencial Curricular do Estado do Paraná para definição dos direcionamentos após a promulgação da BNCC.

O Currículo da Educação Infantil, segundo Fagundes (2015), era definido no documento denominado “Caderno Pedagógico da Educação Infantil”, que estava organizado em seis capítulos e, em cada um deles, ao seu final dispunha de um glossário que, muitas vezes, apresentava termos com definições contrárias ao abordado no texto.

Inicia apresentando as “Teorias de Aprendizagens” com princípios de teóricos da Educação, enfatizando: Rosseau, Froebel, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Malaguzzi, Vygostky, Piaget, Wallon e Freire. “Trabalha a partir de Piaget o desenvolvimento da criança e a partir de Vigostky o desenvolvimento afetivo, dando a estes dois uma fundamentação de um pouco mais de fôlego, porém sem aparecer nas referências bibliográficas” (FAGUNDES, 2015, p. 19).

O capítulo que tratava da organização dos eixos de trabalho na Educação Infantil iniciava com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Parecer CEB 022/98, descrevendo os princípios e os objetivos, porém passava aos eixos e a listagem de conteúdos que as instituições devem trabalhar em cada eixo, independentemente de suas localizações, realidades ou contextos por bimestre e seguindo os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) separados em tabelas e definidos pelos eixos norteadores: Oralidade, Leitura e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes, Música, Movimento e Identidade e Autonomia. Para Fagundes (2015), “apesar desse documento nas mensagens iniciais, principiar afirmando que a “Educação é a única ferramenta capaz de transformar o mundo”, as definições remetem a concepções fortemente liberais, nada rupturantes epistemologicamente” (p. 21).

Os cadernos curriculares visavam garantir aprendizagens significativas às crianças da Rede Municipal, de modo que fossem assegurados os direitos de aprendizagens dos educandos. Com as mudanças após a BNCC e a reformulação

do Currículo Municipal, os cadernos foram substituídos por um novo suleador⁵ para a Educação Infantil, o Currículo Municipal da Educação Infantil de Paranaguá e o Currículo Municipal do Ensino Fundamental. Os cadernos anteriormente baseavam-se nas políticas educacionais lançadas em 2010, sendo que a participação dos profissionais em sua construção não foi garantida. O segundo ponto analisado é a respeito da realidade socioeconômica, cultural e ambiental dos educandos da rede municipal, que passa a ser descrito no PPP de cada instituição caracterizando-a de acordo com a sua localização e as suas peculiaridades.

O novo Currículo da Educação Infantil estrutura sua organização iniciando com a trajetória da Educação no cenário nacional e em nível municipal. Segue apresentando as concepções de Criança, Infância e Teoria do Desenvolvimento. O documento traz definições sobre os eixos suleadores no trabalho na EI, destacando as brincadeiras e interações. Em consonância com a BNCC, apresenta os seis Direitos de Aprendizagem: conviver com outras crianças e adultos, brincar cotidianamente de diversas formas, participar ativamente, explorar, expressar e conhecer-se, e os cinco campos de experiência: eu, o outro e nós, corpo; gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nos objetivos de aprendizagem o documento está contextualizado com conceitos referentes a cada faixa etária em atendimento à criança. Também há registros com fotos de momentos nas próprias instituições de Educação Infantil da rede municipal. As faixas etárias têm a seguinte subdivisão:

- Bebês: zero a 1 ano e 6 meses
- Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos a 11 meses
- Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses

Na sequência, o currículo afirma que toma como ponto de partida a experiência da criança a fim de avançar em relação à apropriação e ampliação dos conhecimentos do patrimônio cultural e científico, sendo que a abordagem da experiência da criança não anula os conhecimentos da cultura acumulada,

⁵ O termo foi utilizado por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Esperança” e não consta nos dicionários de Língua Portuguesa. A intencionalidade é chamar a atenção dos leitores para a conotação ideológica: norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior.

materializados nos programas, nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência da criança incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. O termo conteúdos é substituído por Experiências de Aprendizagem e não está dividido por bimestre, permitindo aos educadores autonomia para trabalhar partindo das experiências das crianças.

O tópico Núcleo de Aprendizagem tem a perspectiva nas instituições de EI de ser o núcleo central que dá origem a outras ideias pedagógicas, como um elemento importante do qual se originará outras possibilidades de práticas educativas.

O quadro 5 traz a descrição dos Núcleos de Aprendizagem.

QUADRO 5 - NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DE PARANAGUÁ

| Núcleos | Descrição |
|----------------|---|
| Núcleo 1 | Eu e minha história |
| Núcleo 2 | Brinquedos e Brincadeiras |
| Núcleo 3 | Integração entre grupos etários |
| Núcleo 4 | Saúde e Ambiente |
| Núcleo 5 | Cultura e Comunidade |
| Núcleo 6 | CMEI e Escola uma parceria para a criança |

FONTE: SEMEDI, 2018.

O documento suleador da infância no município de Paranaguá, buscando na perspectiva de integrar o trabalho a partir do protagonismo das crianças, assume a modificação do registro de avaliação para os pequenos, alterando o Parecer Descritivo, que era realizado com as impressões do professor, adotando-se em seu lugar o Portfólio, o qual cada criança deverá ter o seu e o educador, antecipadamente, definirá quais serão as atividades que irão compor o documento juntamente com a criança, reafirmando o protagonismo desta. “O fundamental em quaisquer formas de registro sobre as crianças individualmente é que estas permitam captar a singularidade de cada criança, como ela vivencia as experiências que são oferecidas, que situações ou aspectos inusitados acontecem” (SEMEDI, 2018).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é algo expresso para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças,

respeitando suas singularidades e as relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Quanto ao Currículo do Ensino Fundamental, está em sua versão preliminar (versão 2018) aguardando para as contribuições do Referencial Estadual. Também inicia com a apresentação da construção coletiva realizada pelos profissionais da Educação, a contextualização do quadro organizacional que compõe a etapa e as concepções de criança, infância, alfabetização e letramento. Na sequência, descreve áreas de conhecimento, o eixo, unidade temática, as habilidades de determinado ano, finalizando com a apresentação dos conteúdos. O documento teve a participação dos profissionais inseridos nas escolas e construído a partir das discussões propostas.

Os marcos regulatórios da etapa do EF, além de seu currículo próprio, têm o material de apostilamento do Sistema Família e Escola (SEFE), produto comercializado por uma empresa privada que vende um acervo de serviços entre: apostilas, livro para família e formação continuada aos professores e gestores. Além do material didático advindo do Governo Federal, no ano de 2018 cada instituição pode realizar a escolha do material didático de acordo com sua realidade e preferência.

A SEMEDI adotou a partir do ano de 2017 as Comunidades Educativas⁶ como metodologias inovadoras, tornando-se espaços de aprendizagem com a união de profissionais comprometidos em discutir as problemáticas escolares e na formação em serviço atuar como possibilidade de constituir profissionais cooperativos e autônomos que assumam sua responsabilidade na promoção de melhores condições de aprendizagem. A iniciativa surge com as participantes de um Grupo de Pesquisa da UFPR – Setor Litoral, tendo como metodologia de ação e pesquisa, a intencionalidade de aproximar este processo de envolvimento com a comunidade em seus estudos.

⁶ Projeto que se revelou como proposta de investigação e ação de um Grupo de Pesquisa da UFPR – Setor Litoral, denominado Universidade Escola. Os profissionais da rede municipal de educação de Paranaguá e mestradas do PROFCIAMB, a partir da realidade e interesse comum de pesquisa, passaram a constituir um subgrupo com a finalidade de re-pensar e re-inventar os movimentos de pensar-fazer-pensar da ação profissional docente, bem como a sua formação continuada, entendida como processo de formação permanente dos professores da rede pública municipal e estadual do município (PEREIRA, 2018).

A SEMEDI oferta formação de acordo com as necessidades através dos técnicos docentes da Secretaria, bem como o Governo Federal também disponibiliza algumas formações para os profissionais, como a formação pela própria escola utilizando a metodologia de Educação a Distância para capacitar cidadãos que atuam no segmento da Educação Básica e cidadãos que tenham interesse em conhecer ações e programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (SEMEDI, 2018).

Mudanças como o sistema próprio, reformulação do currículo com supressão dos cadernos pedagógicos a partir da construção coletiva do Currículo Municipal e quadro de servidores efetivos através de concurso público revelam movimentos que contribuem para qualidade no ensino no município de Paranaguá, principalmente quando se institui, em nível nacional, um cenário político e econômico que entende a Educação como gasto e não como investimento.

3.2 PROJETO POLÍTICOPEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir de Vasconcellos (2014), é o plano global da instituição, podendo ser compreendido como a sistematização reflexiva de um processo de planejamento que se aperfeiçoa e concretiza na ação docente. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Considera-se mais que um simples documento; é a síntese do processo permanente de discussão para definir, coletivamente, as diretrizes, as prioridades e as metas da escola e, ao mesmo tempo, traçar os caminhos para alcançá-los.

Sendo o PPP o documento que fundamenta as práticas educativas na perspectiva de construção coletiva e participativa dos sujeitos integrantes a esse ambiente, Fagundes (2009) entende o PPP como um instrumento de muitas possibilidades, principalmente quando discutido e construído com a intencionalidade emancipatória; o conjunto de elementos necessários à construção de um projeto que passa por inúmeras fases, como também pela influência da prática social, dos marcos regulatórios e das relações históricas desenvolvidas por seus sujeitos (FAGUNDES, 2009).

No momento em que o PPP passa a se constituir em processo decisório e democrático nas ações da instituição escolar, espera-se que supere os conflitos, rompendo com a rotina arbitrária que permeia o interior das escolas. Segundo Veiga

(2002), a principal possibilidade a partir do PPP passa pela autonomia da escola, na sua capacidade de delinear sua própria identidade. A busca por uma nova organização do trabalho pedagógico parte da ousadia de educadores, pais, educandos e funcionários.

No mesmo entendimento de Veiga (2002), que reafirma a necessidade da participação ativa dos sujeitos, encorajados a romper com práticas tradicionais, tendo como base um projeto que efetivamente insira os autores e atores nas ações possíveis de transformação, Gadotti (1994, p. 579) defende que:

(...)todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Ao ponderar que o PPP é um processo de práxis dos sujeitos e, portanto, de sua emancipação política, entendemos ser este um movimento contínuo de busca, em que o cotidiano da organização escolar será coletivo e constantemente modificado a partir dos muitos diálogos, superando a concepção de um documento formal e burocrático para exigência das escolas e sistemas de ensino.

Nesse sentido, o PPP passa a ser processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. A ser pensado e organizado em dois níveis: o primeiro na organização da escola como um todo: administrativo, pedagógico, psicossocial e segundo na organização da sala de aula. Enfim, a principal possibilidade de construção de um PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade (VEIGA, 2002).

A partir da definição da identidade da instituição e o processo de construção do PPP pensado nos e a partir dos sujeitos na sua inteireza humana, o surgimento de práticas sociais e pedagógicas em torno da questão ambiental passa a ser reconhecida como elemento constituinte da formação.

3.3 MARCOS LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ECOLÓGICA

Para dialogar sobre a inserção da EA como um dos pilares na construção do PPP de uma Escola Ecológica, é necessário destacar a importância da análise da institucionalização da EA sob a perspectiva do mundo dos fatos, das lutas, bem como sua trajetória histórica com os movimentos sociais e quais suas contribuições para a ação educativa de viés crítico e voltada para ação participativa (FREIRE, 1986).

O PPP é o documento que suleira todo o trabalho do professor, portanto, para que a sua construção seja realmente condizente com seu objetivo, as relações entre EA com a ação reflexiva de Educação precisam estar em consonância com uma perspectiva emancipadora, libertadora e autônoma. Keim e Santos (2012, p.28) afirmam que:

Educação se constitui como ação humana que se referencia nas linguagens e, concomitantemente, promove debates sobre sua constituição. Assim, não se tem uma definição conclusiva e final para a educação, linguagem e cultura, cabendo mais como uma abordagem reflexiva do que uma definição. (KEIM E SANTOS, 2012. P. 28).

Desse modo, os atores envolvidos nessa construção deverão conceituar o PPP como um processo inacabado, pautado em princípios de equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade, pois os objetivos planejados ao longo do período dependerão de uma série de fatores, internos e externos, e para fundamentar essa ação reflexiva, faz-se necessário conhecer os marcos importantes da história da EA, para que fundamentados nesses movimentos de superação da alienação pela conscientização consigam superar o individualismo a fim de assumir uma visão e uma postura coletivista e socializada, para então vencer a cômoda aceitação passiva das misérias e das marginalizações, como se fossem a concretização de algo previamente determinado (FREIRE, 1986).

Os princípios defendidos por Freire são o reafirmar a superação e o de naturalizar pela historicização (KEIM; SANTOS, 2012, p. 30).

Na perspectiva da historicização, é fundamental que as pessoas vençam a postura alienante a apaziguadora de que tudo se adapta e, com o tempo, se organiza e se resolve. Freire alerta que adaptação significa ajustar para possibilitar adequação, isto é, adequando não se faz mudança, apenas se transforma, se dá nova forma ao já existente, nova aparência ao que já estava evidente, se alivia a culpa por estar alienado, por ser ingênuo e por considerar a realidade social de forma romântica. (KEIM; SANTOS, 2012, p. 30).

Não é possível lutar, pelo desconhecido. Partindo-se desse princípio para analisar criticamente o contexto atual da EA, é necessário refletir sobre os eventos sociais que precederam o surgimento da temática Educação Ambiental e que contribuíram para a sua legitimação, considerando a necessidade do surgimento no cenário mundial como uma área a ser implementada diante da crescente conscientização sobre a problemática ambiental.

Loureiro (2004) afirma ser uma simplificação pensar a educação ambiental enquanto processo linear de desenvolvimento na história, um desdobramento direto de modalidades educacionais focadas na conservação da natureza, algo existente desde os anos de 1950, diferente ao considerar para uma educação que pensa o ambiente em sua integralidade. O fato se apresenta como desacerto primeiramente porque a qualquer atividade social modifica sua qualidade por um conjunto complexo de relações e interações na temporalidade e não apenas por um acúmulo de conhecimentos. Segundo, porque a educação ambiental é expressão concreta e específica de diferentes abordagens ambientalistas e pedagógicas, que se configuraram nas últimas quatro décadas, porém, de modo plural e tensionado.

Portanto, afirmar que em sua origem era politicamente conservadora e conservacionista, no modo de pensar a relação entre natureza e sociedade, e hoje é crítica e integradora, significa ignorar seu movimento no seio da educação e enquanto expressão da atuação política de agentes ambientalistas, desde meados dos anos de 1960. (LOUREIRO, 2004, p. 74).

Loureiro et. al. (2012) destaca alguns marcos, como a publicação da Primavera Silenciosa, escrito pela Bióloga Raquel Carson, a qual influenciou o início do processo de conscientização e busca sobre legislação para o tema, bem como

outros movimentos de investigações, como Clube de Roma⁷, Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano⁸, Conferência de Estocolmo em 1972⁹ e outras manifestações estudantis. A partir desses movimentos evidenciou-se a necessidade da busca de novas soluções para a conservação de recursos naturais e, por meio delas, convencionou-se chamar essas lutas de Educação Ambiental, inserindo-as no contexto escolar como uma resposta às necessidades ambientais que não estavam sendo completamente correspondidas (REIGOTA, 2009).

No Brasil, as discussões afetas à Educação Ambiental adquirem caráter público abrangente em meados da década de 1970, com o movimento ecológico emergindo no momento em que o país vivia sob a ditadura. Nesse período se acreditava que o subdesenvolvimento do país estava atrelado à ação do imperialismo. O caminho para a modernização da sociedade brasileira, etapa necessária para consolidar uma classe operária explorada pela indústria, tinha a bandeira socialista como caminho de libertação. No entanto, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) foi uma grande articuladora entre a burguesia internacional, afirmando que o capitalismo seria a solução para o desenvolvimento do país (GONÇALVES 89, p.14). Desse modo, as Políticas Públicas não tinham intenção em algum tipo de atitude ecológica; pelo contrário, estavam guiadas pela lógica global da atração de investimentos.

Para Goldblat (apud LOUREIRO et al., p. 45), é nítida a indissociabilidade entre o industrialismo e capitalismo, dentro da compreensão das questões ambientais e seus desdobramentos na sociedade. O aprimoramento industrial, dentro da perspectiva capitalista, pouco se preocupa com as questões ambientais, sendo essa dinâmica a base estrutural dessa degradação qualificada do ambiente.

Consequentemente, a falta de preocupação com o ambiente como prioridade de luta política dos movimentos sociais até a década de 1990 tem duas

⁷ Clube de Roma: reunião com vários cientistas para discutir o consumo e as reservas de recurso naturais não renováveis e o aumento da população mundial até o século XXI com cientistas dos países industrializados.

⁸ Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano: exposição do problema ambiental em nível planetário, sendo essa atitude reconhecida como um mérito.

⁹ Conferência de Estocolmo – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano: foi convocada para examinar as ações nacionais e internacionais que poderiam limitar, e na medida do possível, eliminar obstáculos ao meio ambiente humano (LAGO, 2006).

justificativas: a primeira pelo modo como o ambientalismo se consolidou nas décadas de 1970 e 1980 do século passado, trazendo ao debate traços europeus de classe média e elite intelectual, distanciando a adesão de grupos populares; a segunda seria o movimento de fim da ditadura militar e redemocratização do país, sendo tal questão prioritária para grupos de maior poder econômico (LOUREIRO, 2012).

A década de 1990 foi marcada por uma série de conferências convocadas pela ONU, principalmente a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992 – a Rio 92¹⁰, a qual foi marcada pelo surgimento de novos paradigmas, em especial no que diz respeito aos encaminhamentos ambientais, em que pela primeira vez a sociedade civil teve a oportunidade de participar de um movimento ecológico, sendo que após esse momento esse fato tornou-se constante e o ambiente foi incluso na agenda política planetária.

Nessa ocasião, as ONGs e os movimentos sociais formularam um Tratado de Educação Ambiental que está na base da formação da Rede Brasileira e da EA nas escolas, universidades, redes não governamentais e também para pessoas que tiverem interesse em apoiar as diversas atividades, programas e políticas em EA.

Nesse sentido, as Políticas Públicas passaram a preocupar-se com a integração da Educação Ambiental ao campo educacional.

Entendem-se por educação ambiental 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).

Na Rio 92 houve um profundo reconhecimento sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, bem como as definições de estratégias, visando à elaboração de Políticas Públicas voltadas para questões ambientais. Buscou-se também a conscientização sobre a conservação ambiental e justiça social. Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se a Agenda 21, a qual considerou a necessidade de articular a Educação com o desenvolvimento sustentável como um dos pilares dos

¹⁰ O Brasil assume a organização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano na cidade do Rio de Janeiro, espaço no qual se tomaram decisões com importante repercussão nas políticas internas e externas do país. (LAGO, 2006).

princípios suleadores da proposta curricular, ressaltando a necessidade de promover a conscientização para da construção de novos valores comportamentais a serem adquiridos pela Educação Ambiental em consonância com o desenvolvimento sustentável (RAMOS, 1996).

Com base nesse breve panorama histórico da EA no exterior e no Brasil, é possível verificar a constituição de uma proposta pedagógica a partir da consciência da crise ambiental (CARVALHO, 2012, p. 54). Surgem as primeiras Políticas Públicas voltadas para essas questões, como a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reafirmando o direito à Educação Ambiental a todo cidadão brasileiro, comprometendo os sistemas de ensino a provê-lo no âmbito do ensino formal. Em outras palavras, pode-se dizer que todo(a) aluno(a) na escola brasileira tem, legalmente, garantido esse direito durante todo o seu período de escolaridade (BRASÍLIA, 2007).

Essas Políticas Públicas da Educação Ambiental avançaram do nível nacional, com a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o âmbito estadual com a instituição das normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, publicadas no ano de 2013.

A Deliberação nº 04/13, aprovada em 12/11/2013, traz no seu art. 4º como objetivos a temática que dá centralidade a esta pesquisa: a Educação Ambiental pensada na elaboração das Propostas Pedagógicas, independente dos níveis e modalidades de ensino subsidiar e articular os eixos: espaço físico, gestão democrática e organização curricular; a promoção do diálogo entre os diferentes saberes das comunidades historicamente excluídas, propiciando o acesso ao conhecimento sistematizado sobre a diversidade ambiental e a cultura local.

A continuidade da legislação, no §4º no referido artigo acima citado, aponta como uma das funções dos Comitês Escolares de Educação Ambiental: a execução de ações para implantar as três dimensões de atuação: qualidade do espaço físico, gestão democrática e organização curricular; garantir a interdisciplinaridade e transversalidade no desenvolvimento dos conteúdos e ações educativas voltadas à Educação Ambiental; reunir-se periodicamente com os demais Comitês Escolares

de Educação Ambiental existentes no território da bacia hidrográfica para planejar, integrar e acompanhar os resultados das ações de Políticas Públicas que expressem a melhoria das condições socioambientais desse território.

Sobre o direito das crianças de aproximação com os elementos da natureza por diferentes possibilidades, cuja existência se dá em conexão com outros, Maturanna (2002) destaca que o impulso que as leva a buscarem a proximidade com o mundo natural se deve ao fato de afetarem e serem afetadas pelos demais modos: pelas demais crianças e adultos, pelos elementos da cultura, mas também pelo barro, pelo vento, pelo céu azul ou cinza, por elementos do mundo natural com os quais estão estruturalmente acoplados.

Desse modo, é necessário que a criança se sinta pertencente à natureza e que pode e deve estar em contato com o ambiente que a cerca, pois este é um ato político e previsto como direito em Lei, no Capítulo VI da seção de Meio Ambiente da Constituição Federal (CF) de 1988.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

No entanto, a garantia desse direito é uma das questões desta discussão. Será que as atividades aplicadas com temáticas de semanas de meio ambiente, dia da água, dia da árvore, são práticas educativas que realmente promovem significativamente o direito a uma Educação Ambiental sob a perspectiva emancipadora e transformadora?

Tiriba (2017) afirma que existe um mundo a ser explorado além das paredes da sala de aula: o termo que denomina “desemparedar”, e ao realizar o feito, as crianças aprenderão com alegria. Os espaços de Educação devem proporcionar qualidade nas interações, na oferta de tempos e espaços que favoreçam a sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito.

É imprescindível que as crianças tenham esse contato com a natureza, pois esse é um processo que faz parte da construção de um sujeito ecológico, que se sente pertencente ao meio e por isso se sensibiliza com o ambiente natural. O termo sensibilizar é definido em Ferreira (1986, p.1570) como: sensibilizar, comover, impressionar profundamente. É preciso sensibilizar para fomentar o sentimento de

cuidar. Portanto, se os educandos forem significativamente sensibilizados na aproximação e contato com a natureza, conseqüentemente conscientizar-se-ão mais facilmente no zelo pelo meio ambiente, enxergando-se como elemento da natureza, como afirma Reigota (2004).

Para sensibilizar é necessário definir os objetivos a serem alcançados, principalmente no sentido do interacionismo entre professor e educando, fazendo-os perceber que os problemas ambientais são parte de nossa realidade e que os impactos ambientais atingem a todos os indivíduos na busca constante da conscientização ambiental.

Nessa perspectiva interacionista, Porto Gonçalves (1989) propõe a valorização de conhecimentos não formais, e que essas discussões de cunho dialético e político tomem por base a ação reflexiva. Assim, seria possível transformar a relação ser humano com a natureza e ser humano com ser humano em nossa sociedade.

Nesse sentido, Reigota (2009) afirma a Educação Ambiental como Educação política, “comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum” (p.12).

A EA, sob uma perspectiva que fundamenta e dá vida à Educação, é construída nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, as quais têm papel fundamental a formação dos atores responsáveis pelo processo educacional com foco em Educação Ambiental. Carvalho (2005) descreve que as formações não podem ser de caráter cristalizado ou estático, mas sim que estimule os profissionais a uma constante busca por aperfeiçoamento profissional visando à qualidade no ensino-aprendizagem e na Educação Ambiental, bem como a construção de saberes que transforme a realidade.

As legislações em torno da questão ambiental vêm sendo articuladas desde a Constituição Federal de 1988. Nesta, em seu inciso VI do § 1º do artigo 225, é determinado que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Há também a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/96, que reconhece a

relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A formação de professores é uma premissa para garantir a atualidade de um currículo que contemple a formação básica do cidadão, fundamentando a compreensão do ambiente natural e social, tencionando a formação de um sujeito emancipado.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A formação dos professores brasileiros ainda é um desafio diante do cenário nacional. Pesquisadores como Vasconcelos (2014) evidenciam essa problemática e reafirmam que as políticas educacionais e mudanças nas práticas pedagógicas precisam ser revistas.

Como já descrito por Saviani (2009) historicamente, Comenius já percebia, no século XVII, a importância da formação dos professores e defendia uma formação que permitisse qualificar a todos para que se obtivesse um modelo de escola à frente de seu tempo e que não diferenciasse ninguém. Pensava em uma escola moderna e com objetivos de formar a todos para viver comumente e muito próximo a Deus. Para Saviani (2009), nessa época introduziu-se a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

A valorização dos professores e de seus saberes se inicia após a Revolução Francesa, com a necessidade de universalizar a instrução elementar e a organização dos sistemas educacionais de ensino. De acordo com Nóvoa (2009), os princípios adotados na formação de professores raramente se concretizam pelo fato dessa formação estar muito distante da profissão docente, de suas rotinas e culturas profissionais. Os princípios deveriam estar sempre em consonância com as práticas pedagógicas dos professores para que assim se criem hábitos de reflexões e auto-reflexões, visto que a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo e essencial à profissão de docentes.

Todavia, Nóvoa defende que “a formação dos professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola” (NÓVOA, 2009, p.31). Diante dessa afirmação, o autor declara que a escola necessita proporcionar momentos de partilha, instigando

a reflexão da atuação de cada um para transformar as experiências coletivas em um conhecimento profissional. Ainda nesse sentido, Nóvoa declara que “a troca de experiências e a partilha de saber consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e deformando” (1995, p. 26).

Nessa linha, Tardif (2014) defende a perspectiva de situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre sujeito e sistema, a fim de captar o social e natural como um todo. No entanto, o autor estabelece fio condutor para o processo, como: o saber do professor ser compreendido na íntima relação com seu trabalho; a diversidade e/ou pluralidade do saber docente e a sua temporalidade. Ensinar pressupõe aprender, dominar progressivamente os saberes necessários ao fazer do trabalho docente.

Muitas instituições de ensino incentivam seus profissionais a realizar formações e capacitações, mas não oportuniza a disseminação coletiva desse novo aprendizado para os outros integrantes da equipe de ensino em seu entorno, privilegiando apenas o seu próprio enriquecimento profissional. Uma série de fatos desfavoráveis durante a vida profissional acaba tornando os docentes sem o conhecimento necessário para desenvolver suas práticas de maneira efetiva, tornando algumas atividades docentes grandes desafios (FREIRE, 2008).

A formação inerente ao educador precisa ter aberturas para novas concepções visando empregar de forma prática esse novo conhecimento adquirido, a fim de que não se reproduza aquilo que ele viveu em seu ambiente escolar, perpetuando um mimetismo. De acordo com Vasconcelos (1995), deve haver uma articulação entre formação-transformação: o professor, ao receber o conhecimento, busca evidenciar as teorias para transmiti-las, podendo explicar o real e interferir com propriedade diante do objeto do conhecimento.

Aos profissionais da Educação é requerido estar sempre em busca de aperfeiçoamento profissional e esses conhecimentos precisam estar embasados em uma sólida formação epistemológica para que a aprendizagem e o conhecimento determinem de maneira positiva o seu fazer pedagógico. De acordo com a Resolução CP/CNE nº 2/2015, é assegurado ao profissional do magistério da Rede Municipal de Educação atividades destinadas a estudos, pesquisas e demais atividades formativas, garantindo, assim, o direito de um pleno aperfeiçoamento.

No município de Paranaguá, a formação está prevista na Lei Municipal Complementar nº 113, de 22 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Paranaguá. O art. 5º da referida lei trata da valorização dos profissionais, sendo assegurada a remuneração pertinente de acordo com a qualificação obtida em cursos de formação, de treinamento e aperfeiçoamento, bem como a qualificação da carreira objetiva, o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, sendo assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas e parceiras, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários. E, em seu art. 32, estabelece a obrigatoriedade aos profissionais do magistério em frequentar cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou atualização para os quais sejam expressamente designados ou convocados pela Secretaria Municipal de Educação.

Além do plano de carreira, a valorização dos profissionais da Educação é uma das diretrizes garantidas pelo Plano Municipal da Educação, Lei nº 3.468, de 23 de junho de 2015. Dentre as metas estabelecidas, a 17 versa sobre Valorização à Carreira: valorizar e garantir aos(as) profissionais do magistério da rede pública de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste PME, tendo como estratégia 17.6: incentivar a formação inicial e continuada de profissionais para a promoção da igualdade social, da inclusão, dos direitos da criança e do adolescente e para a promoção da sustentabilidade socioambiental.

A formação continuada é premissa para que os professores se afirmem como sujeitos da formação e na sua coletividade criem uma identidade profissional na qual sejam reconhecidos como verdadeiros construtores e portadores do conhecimento.

Segundo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige pesquisa, e pesquisar também é fundamental para formação do professor. A efetivação do conhecimento e a busca por novos conceitos devem ser construídas e compartilhadas a fim de produzir impactos de transformação da realidade, pois são movimentos indicotomizáveis, conforme afirma Freire:

(...)enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2008, p. 29).

Dentre as debilidades encontradas entre os professores, destaca-se a falta de legitimidade na sua identidade, as práticas pedagógicas, o não se assumir como profissional do magistério e as legítimas funções inerentes a sua verdadeira atribuição. Ao se auto afirmar como um professor, ele assume seu verdadeiro papel na sociedade e por si mesmo investirá todo o saber de que é portador positivamente nas suas práticas, reconstruindo, assim, os sentidos das suas ações. Os educadores se tornam educadores não porque têm a competência de transmitir o conhecimento, mas porque sabem fazer do ensinar um constante aprender.

Para Freire (1996), o ensino é muito mais que uma profissão; é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

A discussão em torno da formação dos professores é remota e ao mesmo tempo contemporânea. Ao longo da história da Educação, tem-se discutido o formato das formações, como essas se dão, bem como há questionamentos se as teorias apresentadas nessas formações se efetivam em múltiplas ações de práticas na sala de aula, garantindo a qualidade no processo de ensino- aprendizagem. Um dos princípios da gestão democrática é proporcionar as formações visando à ampliação do olhar desse profissional ao pensar na formação da criança em sua integridade, em seu contexto.

Freire e Guimarães (2011) já criticavam a relação educador-educando, dizendo que a primeira desaprovação está quando o educador se considera exclusivo no ato de ensinar; a segunda quando este não rompe ou não aceita sua condição de conhecer através da relação dialógica; a terceira está na relação entre o conhecimento e o educador, como um ato de transferir a partir de determinados sujeitos e objetos, desconsiderando com educandos como portadores de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo do próximo capítulo é discorrer, a partir da formação permanente de professores, a ideia de problematização, reflexão e ação da formação no e para o ambiente de Paranaguá, considerando a especificidade territorial.

3.4.1 Formação Continuada para a Educação Ambiental

A formação permanente de professores com foco da organização curricular tem como princípio a problematização da realidade escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental dispõem a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Dentre os seus objetivos, estabelece no art.1º:

- II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica.

A legislação entende a EA e a descreve em seus artigos iniciais como uma dimensão da Educação, atividade intencional da prática social que deve oferecer no desenvolvimento individual de cada educando condições à construção de um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando, com isso, potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Não mantida como um movimento neutro, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

A Deliberação nº 04/13, aprovada em 12/11/13, estabelece as normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012, que em consonância com as Diretrizes Nacionais reafirma o compromisso da instituição educacional com o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular, componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. Prevê que a proposta curricular seja constitutiva do PPP e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos

Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

Partindo para a construção de uma reflexão socioambiental, o livro “Vamos cuidar do Brasil” reúne alguns artigos que demonstram as práticas que estão sendo utilizadas em alguns locais. Os organizadores da obra buscaram reunir essas práticas para servir de exemplo para uma Educação de qualidade, munida de informação que consideram essencial para a reflexão sobre o papel dos profissionais no trabalho (BRASÍLIA, 2007).

Para Jacobi (2005), a discussão remete ao papel estratégico e decisivo do educador na inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar, qualificando os educandos para um posicionamento crítico face à crise socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade no seu significado mais abrangente.

Os profissionais da Educação que avaliam o aprofundamento das questões ambientais têm como missão emancipar os educandos para uma reflexão crítica da realidade ambiental, que influencia nessa e nas futuras gerações. Reafirma Sauv  (2005): a Educação Ambiental não   uma “forma” de Educa o (para...), não   uma ferramenta para resolu o dos problemas ou de gestão do meio ambiente, mas, sim, uma dimensão essencial a uma esfera de intera o para o desenvolvimento pessoal e o social. A partir desse preceito, a criticidade sobre as questões ambientais não se restringe apenas aos espaços escolares, mas   busca pela constitui o de sujeitos sociais, mobilizados e críticos. “Deve-se partir sempre da busca da unidade entre teoria e prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO 2006b, p.40).

Retomamos o preceito de que as institui es de ensino que visam   forma o da criança na sua integridade buscam garantir práticas que se associem   teoria, está definida coletivamente e registradas no PPP. Este, entendido não apenas como um documento suleador, mas um processo global. Nessa perspectiva, C rdula (2012) ressalta a partir do currículo escolar para inserir nas disciplinas informa o que tragam mudanças de atitude que contribuam para a forma o do cidadão. Para tanto,   necessário conhecer quais as práticas que abordam as questões ambientais que estão sendo passadas e como, teoricamente, por vivências, quais profissionais estão desenvolvendo.

O próximo capítulo trata da tabulação dos dados compilados no processo de pesquisa por meio dos instrumentos selecionados pela metodologia. Cabe destacar que as informações foram discutidas e dialogando com os autores e já apontando os resultados.

4 ACHADOS DA PESQUISA

Os achados desta pesquisa inicialmente são decorrentes do Diagnóstico Inicial, que, a partir deste, os participantes da pesquisa constataram a necessidade de discutir o PPP como o elemento suleador do trabalho pedagógico das instituições de Ensino Fundamental de Paranaguá.

Os dados coletados são resultantes das informações advindas dos questionários encaminhados às instituições de Educação da Rede Municipal de Paranaguá, quando inicialmente a intencionalidade era mapear as instituições com práticas emancipatórias e com a inserção da comunidade em relação à Educação Ambiental.

No diagnóstico inicial as percepções, no que se refere a projetos próprios das escolas ou CMEIs, 53% afirmam que são projetos próprios. Os demais destacaram que mantêm parceria com outras secretarias e órgãos. A respeito da efetiva participação da comunidade, uma questão aberta no questionário, 11% alegam que associam a comunidade como participante efetiva dos projetos envolvendo práticas em meio ambiente, a compreensão de comunidade entende-se os educandos e os seus familiares.

As três primeiras questões apresentadas no questionário eram de identificação da instituição: número de profissionais atuantes e de crianças atendidas; o quarto questionamento era sobre o período de atendimento: 53% destacam ser em período integral, determinando o número de crianças que não compreende o número total de discentes, e 47% em período parcial.

As práticas educativas em EA que a instituição desenvolve resultou no Quadro 2, apresentado no Capítulo da Introdução em Diagnóstico Inicial, no entanto, as respostas voltaram a destacar projetos em meio ambiente voltados à conscientização, separação e reciclagem do lixo, horta, animais e dengue.

O sexto questionamento almejava compreender se os projetos realizados nas instituições são inseridos nos PPPs e 53% destacaram que estão descritos. Duas respostas apresentam dúvidas: “no P.P.P. está incluso de maneira geral nas áreas de conhecimentos, mas não foi especificado”, do CMEI A.C.R., e “Sim, como atividades”, da Escola H.P.C. As demais instituições afirmam não contemplar nos PPPs os projetos voltados à EA, totalizando 47%.

As descobertas por meio dos diálogos com os sujeitos da pesquisa e professores da rede apontaram para novos caminhos, em que as categorias de análises vão sendo evidenciadas, passando a ser incorporadas para aprofundamento, conceituação e posterior análise.

Inicialmente, considerando o objetivo deste estudo, emerge a necessidade de discutir o PPP como o grande suleador do trabalho político pedagógico escolar, numa perspectiva de superação das práticas tradicionais e individualistas, rompendo com a fragmentação de projetos esvaziados, para uma ação coletiva que envolva a comunidade para além dos educandos, professores e pais, ou seja, uma construção coletiva da compreensão da Educação Ambiental em sua totalidade: homem/mulher, natureza e sociedade.

Os primeiros dados apontados neste capítulo são oriundos dos encontros ocorridos no 1º semestre de 2018 com os grupos de discussão. Um dos dados que emergiu foi à necessidade de um espaço adaptado com a presença de área verde, fato questionado pela Diretora da Educação Infantil ao referir as instituições que não o possui, perguntando ao grupo, então, como proceder nessa situação.

A esse respeito, na conversa surge o termo utilizado por Léa Tiriba, o desemparedar, na concepção ideológica que é a aproximação das crianças com os elementos da natureza e exploração das áreas externas das instituições. Uma das participantes destacou a pesquisa do Instituto Alana que revela a periodicidade de 8 horas diárias de crianças de zero a oito anos de idade frente a uma tela digital. Tiriba (2005) questiona: como as crianças nas instituições e Educação Infantil irão aprender a respeitar a natureza se não convivem com seus elementos? Estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas ainda é uma opção de cada educadora. A autora denominou a ideologia do espaço construído, que consiste em ocupar todos os espaços do terreno com edificações. A justificativa para as crianças ficarem confinadas devido o espaço ao ar livre vai sendo ocupado com novas salas, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas, assim, os riscos à saúde e à integridade da criança diminui também.

A Educação Física foi contemplada na discussão com a inserção da necessidade e incentivo ao movimento com atividades que envolvam a natureza, vivenciar as experiências de corpo. Como afirma Tiriba (2005, p. 10): “as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de

aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias!”.

Outro dado evidenciado nas discussões foi a dificuldade de relacionamento entre os profissionais, a resistência de trabalhar a coletividade, inteligência emocional. Costa (2003) relembra que as maiores exigências sociais da contemporaneidade, no campo público e privado, é a vivência integral de valores não simplistas, voltados para o bem-estar da coletividade e que têm o ser humano como a maior e incalculável riqueza de uma sociedade. Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa destacam que tais indicadores emergem na rede municipal de Paranaguá, como o Programa da Saúde do Professor, com práticas de resgate dos profissionais que estão adoecendo na Educação.

A revisão das definições estabelecidas aos conceitos de Escola Ecológica, Escola Pública e Bem Viver ocorreram no sétimo encontro e no oitavo os participantes apresentariam suas memórias de vida correlacionado-as aos três conceitos trabalhados. A apresentação não seguiu nenhum formato predeterminado, ocorrendo mediante a iniciativa dos integrantes do encontro. No quarto encontro, o grupo enfim chega à definição do conceito de Escola Ecológica:

Escola ecológica tem que prever práticas que envolvam a interdisciplinaridade sobre a perspectiva da subjetividade, dissociando o princípio da fragmentação de um currículo fechado com a participação crítica da comunidade para superação da alienação com a necessidade de conhecer, participar e fiscalizar as ações que envolvam o bem comum, a natureza e seus ecossistemas para valorização do espaço na garantia de oferecer à criança o direito de oportunizar vivências significativas como um sujeito na sua integridade. (DIÁRIO DE BORDO, 18/09/2018).

A cada final de encontro a moderadora lança uma provocação, buscar fundamentar um novo conceito, e o escolhido para o quinto encontro foi a escola pública: como foi criada, em que tempo? Inicialmente, a pesquisadora relata sua história de vida e seu envolvimento com a escola pública, os marcos históricos e os movimentos de militância que a acompanharam na defesa da escola gratuita, pública e de qualidade.

Nesse encontro, a definição do conceito de Escola Pública ficou incompleta e inconclusa pelos participantes, como era de se esperar em virtude da sua amplitude e complexidade, pois muitos relataram a angústia da provocação diante

do cenário político nacional que assolava os participantes da pesquisa diante a eleição presidencial. No sexto encontro surgiram algumas tentativas de definição.

Acesso às informações e saberes já não são problemas a serem resolvidos exclusivamente pelo ambiente escolar. Mais do que simples transmissão, a escola do século XXI deve se encaminhar para a construção de um saber autônomo em que o indivíduo se mostre capaz de criticar e organizar o conhecimento que se mostre relevante para si. (PROFESSORA 5, 2018).

A outra participante considera: “Escola é de direito, acesso e permanência de todos, e principalmente espaço de transformação de todos os seus sujeitos” (PROFESSORA 2, 2018).

Paro (2002) aponta três pontos a serem considerados para a administração da escola pública básica: o primeiro, relevância para a qualidade do ensino; o segundo é a importância para a prática da administração escolar; e o terceiro a contribuição para a teoria da administração escolar.

Duas participantes trazem o conceito de Escola Pública como sendo dever do Estado oferecer Educação, já que os cidadãos são pagadores de impostos. E atribui a qualidade da Educação na contemporaneidade à má gestão dos governantes, à disputa desigual pelo ingresso na universidade e ao povo, que não sabe seus direitos e por isso não cobra quem é responsável (PROFESSORA 11, 2018). A segunda participante ressalta que a Escola Pública é ofertada pelo Estado e custeada pelos pagamentos de impostos, cujas crianças e adolescentes têm o direito garantido pela legislação federal à Educação e permanência na escola sem qualquer tipo de discriminação, na perspectiva de uma Educação de qualidade. É na escola que se tem acesso ao saber científico sistematizado, adquirindo novos conhecimentos e, principalmente, formas mais elevadas de pensamento (PROFESSORA 6, 2018).

A escola pública é a entidade que serve como instrumento para a concretização do dever do Estado em ofertar o acesso à Educação de maneira igualitária à população. É através dela que é oportunizado o acesso aos conhecimentos científicos e racionais, organizados de acordo com níveis e modalidade de ensino. (PROFESSORA 6, 2018).

Os apontamentos acima fazem coro com a obra de Veiga (2002), que aponta que os princípios que sustentam a escola democrática, pública e gratuita são a

igualdade de condições de acesso e permanência na escola, qualidade que não pode ser privilégio das minorias econômicas e sociais, e a gestão democrática.

No sexto encontro a proposta era saber como o coletivo compreendia a expressão Bem Viver. Após as falas, chegou-se a uma definição:

O Bem Viver está relacionado à opção de construir hábitos de vida saudáveis, valorizando e priorizando os direitos humanos e da natureza. É uma oportunidade de construir uma sociedade mais humanitária, banindo todos os tipos de discriminação, onde prevaleça a harmonia com a natureza e a convivência com outros seres. Considerando um novo tempo, o de reinventar, ser livre, enfim, viver no equilíbrio. O mundo precisa ser transformado, assumindo um compromisso com a “vida” sustentada na solidariedade. (DIÁRIO DE BORDO, 22/10/2018).

Para o Bem Viver, existe uma identidade cultural que emerge de uma relação profunda com o lugar onde se habita, no qual surgem modos de vida, expressões como arte, dança, música, vestimenta, entre outros. Nesses termos, da identidade surge à historicidade, viver o tempo presente a partir de uma memória, de uma ancestralidade que proteja uma perspectiva de futuro possível de ser vivido (MAMANI, 2010).

Outra participante conceitua que o Bem Viver se constitui em uma proposta e uma oportunidade para pensar outra realidade na qual os seres humanos formam parte de um todo mais harmônico com a natureza e com os outros seres humanos, com alteridade (DE LA CUADRA, 2015). Ao mesmo tempo, são paradigmas para orientar as políticas e ações dos Estados Nacionais, que devem regular as relações sociais com o fim de diminuir as desigualdades na sociedade e melhorar as condições de vida dos economicamente vulneráveis (PROFESSORA 6, 2018).

A discussão dessa temática provocou a emoção de alguns dos sujeitos, referenciando os momentos sensíveis que vivenciam em suas histórias de vida. “O Bem Viver é uma expressão amorosa de alerta ao mundo, proferida por um povo que sofreu e sofre ações de crueldade, exploração e segregação” (PROFESSORA 2, 2018). Ou, ainda, “é uma oportunidade para imaginar outros mundos: desenvolver uma proposta alternativa ao capitalismo e suas lógicas de devastação socioambiental” (PROFESSOR 3, 2018).

O último encontro tinha como proposta a definição do conceito de Humanização, porém, houve mudança decorrente da participação do Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes, orientador desta pesquisa, que se fez presente e

ouviu dos participantes o movimento que as reflexões estavam causando em suas emoções e nas ações profissionais. Afinal, naquele momento o cenário político nacional era tenso, diante das divergências de posicionamentos na escolha da presidência nacional, tensão que se estendeu também aos sujeitos desta pesquisa, considerando a discordância entre o grupo em relação ao plano de governo dos candidatos. Saviani (2012) ressalta que a Educação e a Política, cada qual tem sua identidade, porém, não há inseparabilidade. Para o autor, a Educação é um ato político e agir como se a Educação fosse isenta de influência política é uma maneira eficaz de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

Já Humanização foi conceituado pelo grupo da seguinte forma:

Humanização é um processo de transformação, o qual o indivíduo se descobre, reconhecendo-se como portador de mudanças, seja no aspecto social, econômico, temporal ou emocional, pensando coletivamente e complacente ao proporcionar ou contribuir para uma qualidade de vida para todos. (DIÁRIO DE BORDO, 04/10/2018).

Enfim, nesses meses iniciais de estudo e discussões com o grupo de pesquisa foi sendo fundado um que permitiu a emergência de subsídios para a compreensão e construção de um PPP democrático, com foco na Educação Ambiental, na Rede Municipal de Paranaguá.

Os apontamentos que surgiram no 1º semestre de 2018 visando à construção dos princípios do PPP são delineadores de ações necessárias para a continuidade da pesquisa, a serem efetivadas na formação permanente de Pedagogos, que tiveram continuidade em 2019.

O movimento da pesquisa avançou, aproveitando alguns encontros de formação do município, os quais reuniam os Pedagogos. A proposta de discussão ao grupo foi: a quebra de paradigmas na construção de conhecimentos; a interdisciplinaridade; o trabalho em grupo; e a pesquisa em relação ao processo ensino-aprendizagem dentro de suas instituições, como possíveis caminhos para construção de um PPP emancipatório. A imagem a seguir é um dos registros de dois dentre os encontros realizados.

IMAGEM 1 – REGISTRO DO ENCONTRO COM PEDAGOGOS



FONTE: A autora, 2019.

A partir das observações registradas em diário de bordo durante os encontros de Pedagogos, foi elaborado um quadro com informações trazidas pelos técnicos docentes, os sujeitos da pesquisa.

QUADRO 6 - SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

| Data do encontro | Nº de participantes | Temática | Ações e Impressões |
|------------------|---------------------|---|--|
| 23/08/2018 | 22 | Quebra de paradigmas na construção de conhecimentos | <p>Apresentação da uma roda de conversa que trazia como tema "Formar para Ensinar".</p> <p>"A defesa da ideia pela formação continuada também deve sustentar-se em constantes reflexões sobre a prática docente e que o conhecimento permite o desenvolvimento profissional e se dá na troca, nas relações com os demais professores da instituição de ensino" (PROFESSOR 3, 2018).</p> <p>Observações em relação ao papel fundamental do Pedagogo como um articulador e criador de condições para que as formações ocorram no ambiente escolar.</p> <p>"A formação continuada se propõe como fator importante para o desempenho profissional, o que permite ao docente uma busca mais intensa em aprofundar os seus conhecimentos profissionais". (PROFESSORA 4, 2018).</p> |

| | | | |
|------------|----|--|---|
| 03/10/2018 | 29 | Trabalho em grupo | Troca de experiências e relatos do processo de formações em serviço nas instituições atuantes. “A grande maioria, diante das exposições, confirmou que os trabalhos de formação na própria escola são primordiais e a ação docente não se deve limitar apenas à reprodução do conhecimento, mas que sejam oportunizados momentos de reflexão sobre as suas práticas para que o professor possa estar se alinhando a novas propostas transformadoras”. (PROFESSORA 5, 2018). Hipóteses de temas foram sugeridos para uma nova formação. Diante do grande grupo, o tema escolhido foi produção textual. |
| 22/11/2018 | 23 | Pesquisa em relação ao processo ensino--aprendizagem | Primeiras impressões dos Pedagogos sobre o tema abordado e como se deu o desafio de fazer uma formação com espaço de reflexão e a produção de saberes em suas escolas. “A escolha foi sugerida pelos próprios Pedagogos que perceberam que na grande maioria das instituições havia um desinteresse relevante pela leitura e produção textual”. (PROFESSOR 3, 2018). |
| 29/11/2018 | 23 | Trabalho em grupo | Explanaram sobre suas experiências e os aspectos relativos às dificuldades ou aos êxitos vivenciados, além de verificar a prática, registrar as precisam ser desafiados “Ao final desses encontros em 2018 foi possível detectar nos atores que muitos já se sentiam empoderados de suas atribuições e conscientes das suas funções e intervenções que poderiam desenvolver em suas instituições visando à melhoria no processo ensino-aprendizagem” (PROFESSORA 5, 2018). |
| 07/02/2019 | 28 | Pesquisa em relação ao processo ensino--aprendizagem | Caracterizar quais as projeções para o corrente ano. Novos desafios foram propostos para as ações formadoras nas instituições. Mapeamento da realidade para a atuação efetiva, com intenções de se superar os objetivos propostos para 2019 e das necessidades e especificidades de cada contexto escolar. “Essas ações possivelmente poderão ser melhoradas com a continuidade dessas formações, além das demandas iniciais de cada ano letivo” (PROFESSORA 5, 2019). |

| | | | |
|------------|----|-----------------------|---|
| 20/03/2019 | 30 | Interdisciplinaridade | <p>Discussão sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições a partir de 3 questionamentos:</p> <p>1- O PPP da instituição é realmente um documento que expressa a identidade do ambiente escolar?</p> <p>2- As práticas educativas das escolas estão de acordo com as concepções pedagógicas descritas no PPP?</p> <p>3- As ações previstas no PPP contemplavam a prática da Educação Ambiental no contexto escolar?</p> <p>“Documento identitário da instituição com o objetivo de auxiliar na conquista e autonomia da escola e promover o desenvolvimento integral do indivíduo” (PROFESSORA 2, 2019).</p> |
|------------|----|-----------------------|---|

FONTE: A autora, 2019.

A aproximação com os Pedagogos teve a intencionalidade inicial de diagnosticar a demanda real e os desafios a serem superados para propor uma discussão em torno da problemática ambiental, partindo das propostas pedagógicas das instituições. O papel do Pedagogo como formador em serviço era um caminho a ser trilhado até chegar às características do PPP. Ressalta-se que em relação aos Pedagogos, na idealização e projeto da pesquisa, a intencionalidade não era considerá-los sujeitos participantes. No processo de se fazer pesquisadora pela opção da metodologia da pesquisa participante os Pedagogos passam a integrar a ação dos sujeitos, os 12 técnicos da SEMEDI, por considerá-los os atores centrais na formação de professores e articuladores na construção dos PPPs nas instituições.

A construção desse documento preza pelo envolvimento da comunidade educativa e cabe ao Pedagogo estar participando ativamente da construção desse documento juntamente com todos os envolvidos no processo educacional de forma democrática e reflexiva, fomentando a superação de limitações, bem como um ensino qualitativo que se converta em avanços educacionais. (PROFESSORA 2, 2019).

A proposta sugerida de pensar a pesquisa pela ação junta e construída a partir da realidade escolar fundamenta-se nas palavras de Imbernón (2011) ao considerar uma ferramenta a formação do professor, fundamentando-se na capacidade do professor em formular questões sobre sua própria prática, trabalhando em conjunto, compartilhando evidências e informações, enfrentando e

buscando soluções para tais questões. Os sujeitos da pesquisa definiram o Pedagogo como ator central nos avanços do processo de ensino-aprendizagem.

Nas impressões relatadas pelos sujeitos, referentes ao último encontro de formação com os Pedagogos, momento que tomaram como centro da discussão o PPP como eixão do trabalho nas escolas, percebe-se uma segmentação de posicionamentos. A proposta apresentada pelos sujeitos da pesquisa, os técnicos docentes da SEMEDI, fez-se por questionamentos aos Pedagogos. O primeiro, se o PPP da instituição é realmente um documento que expressa a identidade do ambiente escolar. Dentre os participantes, nota-se que 50% destacam que a construção do documento está em processo com a participação ativa da comunidade, professores e funcionários, sendo uma demanda na qual procuram investir. Dentre os Pedagogos, 39% afirmam que o PPP já traz a identidade da escola e a proposta de ser atualizado no momento de Hora Atividade dos professores, com data já prevista em calendário escolar. Essa afirmação do grupo revela um compromisso muito relevante para a organização da escola.

Os demais 11% rejeitam o questionamento, uns alegando que o documento contém informação não condizente com a realidade escolar ou precisa de reformulações que estão sendo realizadas. Já dizia Veiga (2002) que o projeto visa a um rumo, a uma direção. É uma ação intencional, com um sentido claro e de compromisso coletivo.

Sobre o segundo questionamento realizado em torno das práticas educativas das escolas – se estas estão de acordo com as concepções pedagógicas descritas no PPP, 71% dos Pedagogos afirmam que as práticas pedagógicas estão engajadas no projeto, sendo um trabalho direto com professores para a compreensão da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Conforme Veiga (2002), a dimensão pedagógica apresentada no PPP é organizada em dois níveis: a da escola, como um todo, e a da sala de aula, incluindo a relação com o contexto social na visão de totalidade. Os demais 31% de Pedagogos alegam que as práticas tradicionais tendem a ser superadas (DIÁRIO DE BORDO, 20/03/2019).

O terceiro questionamento realizado pelos sujeitos na pesquisa no último encontro com Pedagogos indagava se as ações previstas no PPP contemplavam a prática da EA no contexto escolar. Dentre os 30 presentes, cinco apenas descartaram a prática em suas instituições.

Enfim, o processo percorrido nesta pesquisa revelou os achados descritos em que o propósito inicial de diagnosticar as práticas em EA visando à construção de um PPP democrático com foco na temática despertou nos sujeitos da pesquisa a necessidade de investir na formação permanente de Pedagogos coordenadores lotados nas escolas municipais de Paranaguá. O resultado dessa proposta culminou no produto desta pesquisa, que se apresenta nesse trabalho.

5 ENFIM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA CONSTRUÇÃO DE PPP VOLTADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Sobre o caminho percorrido na construção desta pesquisa, cabe destacar alguns desafios a serem superados: o basilar foi à desvinculação entre a pesquisadora e a profissional. Afinal, estar à frente da Secretaria de Educação do município de Paranaguá é uma possibilidade de abrir caminhos para mudanças em que metas e estratégias de um plano de ação integrado são algumas possibilidades surgem ao longo do processo.

Apenso à dificuldade pelo cargo profissional ocupado, a opção pela pesquisa participante foi mais uma provocação, pois pesquisador e objeto no percurso se misturam ao ponto das ações integradas dificultarem o estabelecimento de um ponto no qual o pesquisador tenha a necessidade de parar e observar distante e imparcial. Até mesmo diante da trajetória militante na Educação a qual percorri ao longo de trinta anos de magistério, o envolvimento é pertencente à pessoa, estudante e profissional que constantemente me reconstituo.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa parte da aproximação com a problemática adotada, afinal, buscar compreender a construção de um PPP democrático voltado às práticas educativas em Educação Ambiental na rede municipal de Paranaguá com os técnicos docentes da SEMEDI foi aproximar-se de contrariedades educativas diárias. Conciliado ao fato dos participantes, em sua maioria, serem educandos (regulares ou não regulares) de programas de mestrado, com a intencionalidade de projetar pesquisas numa perspectiva interdisciplinar.

Retomando a problemática estabelecida neste estudo, ao buscar responder os objetivos propostos percebeu-se a necessidade de aproximar os sujeitos, os 12 técnicos docentes, aos Pedagogos lotados nas escolas municipais de Paranaguá. Afinal, o Pedagogo é o sujeito central como formador nas instituições, pois vislumbrar um PPP voltado às questões ambientais é inicialmente discutir conceitos que o antecedem e, principalmente, promover a formação em serviço, algo que estava adormecido como práticas nas instituições.

Acerca das práticas em EA desenvolvidas nas instituições de ensino da rede de Paranaguá, nota-se que são ações iniciantes; em alguns casos se destacaram intenções de aprofundar as proposições em projetos estruturados, porém a maioria

está voltado às escolas de tempo integral em parcerias com empresas privadas e demais secretarias municipais. Nessa perspectiva, a chegada de oficinairos específicos com formação em EA para essas turmas de tempo integral pode ser uma possibilidade para tal efetivação.

A relação dos conceitos que os sujeitos pré-definiram de Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização com a Educação ambiental se apresentou consistente e necessária para fundamentar o PPP, documento suleador de um espaço ecológico, para a formação regular dos estudantes no município de Paranaguá. O passo seguinte, que irá além desta pesquisa, será a negociação para implantação desse PPP em um espaço físico que contemple e abarque essa construção.

Porém, os conceitos construídos ao longo dos grupos de discussão suscitaram novos olhares e possibilidades durante a pesquisa ao repensar a formação de professores para iniciar um processo de construção com os futuros docentes para esse espaço diferenciado, e que este seja também um espaço de formação permanente.

Tais conceitos foram essenciais para a definição do resultante, o produto construído: a formação permanente de Pedagogos como multiplicadores, sendo este concebido pelos sujeitos da pesquisa, em que os fundamentos de um PPP dão suporte à formação permanente de professores, em um espaço de diálogo e construção de metas e estratégias coletivas para em um primeiro momento superar as problemáticas reais das instituições e resgatar o papel do Pedagogo como formador.

Enfim, a proposição, em todo processo traçado por meio da pesquisa participante, buscou desenvolver processos de transformação social e local como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente, assim como a questão de reconstrução do PPP das instituições da rede municipal voltada à questão ambiental e nos sujeitos em sua integridade intenciona-se que vá além da temporalidade deste estudo, considerando que não há terminalidade em processo de construção em que o fazer, repensar e reinventar está na essência do sujeito pesquisador/profissional/cidadão em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D.R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006a.

_____. **A terceira margem do Rio: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro**, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. **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. DF, 27 abr. 1999.

_____. **Decretonº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. DF, 25 jun. 2002.

_____. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DF, 2012.

BRAZÃO, P. **O diário do diário etnográfico eletrônico**. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

CÓRDULA, E.B. L. **Professores e a educação ambiental**. 2012. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/codigo_35776>. Acesso em: 08 jun. 2017.

COSTA, W. S. **Humanização, relacionamento interpessoal e ética**. (2003).

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FAGUNDES, M. C. V. *Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando a formação emancipatória*. Tese de Doutorado – Universidade do Vale do Rio do Sino, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

_____. **A gestão e o trabalho pedagógico na educação infantil: o que é possível para além dos marcos regulatórios?** Monografia de Especialização – Universidade Estadual Do Paraná – Campus Paranaguá Pós-Graduação Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, (2015).

ESPINOSA, B. de. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a Educação Ambiental**. In: LOUREIRO, C.F.B.; TORRES, J. R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância: diálogo sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLICK, F. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de: SOARES, Magda. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, W.F. **História de Paranaguá**. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá: Paranaguá, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GUDYNAS, E. Buenvivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina em Movimento – ALAI**, Quito, n. 462, p. 1-20, fev. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P. B. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233- 250, maio/ago. 2005

KEIM, E. J; SANTOS, R. F. **Educação e sociedade pós-colonial: linguagem, ancestralidade e bem viver**. Santos: Paço Editorial, 2012.

LAGO, A. A. C. **Estocoma, Rio e Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasília: Instituto Rio Branco, 2006.

LAYRARGUES, P. P. **Para que a educação ambiental encontre a educação**. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. et. al. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação Ambiental Transformadora**. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOPES, M. G. K. et. al. Grupos focais: uma estratégia para a pesquisa em saúde. **Rev Sul-Bras. Odontologia**. v. 7, n. 2, p. 166-172, jun. 2010.

_____. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I. C. M; GRÜN, M; TRAJBER, R. **Pensar ambiental**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO: 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: FORTES, José Fernando Campos. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO JUNIOR, V. **Histórias, crônicas e lendas**. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá: Paranaguá, 1980.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: DELGADO, A. P. et al. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa: 2009. p. 25-45

PARANÁ. **Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Curitiba, 2013.

PEREIRA, P. S. I. **Da participação à educação popular**: o olhar da criança sobre o ambiente da Ilha dos Valadares – Paranaguá – Paraná. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, 2018.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB – MEC, 1961.

PARANAGUÁ. **Lei Complementar nº 46**. Institui plano de carreira, cargos e vencimentos do pessoal do poder executivo do município de Paranaguá e dá outras providências. PR, 29 jun. 2006.

_____. **Lei Complementar nº 113**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Paranaguá e dá outras providências. PR, 22 dez. 2009.

_____. Plano Diretor de desenvolvimento integrado de Paranaguá. **2007**.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Paranaguá, 2015.

_____. **O que é educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAMOS, E. C. N. **Educação ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná: 2006.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 31, p.312-322, maio 2005.

SANTOS, V. **Memória histórica de Paranaguá e seu município**. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=N5ZoAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, M. O. S. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D.R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**, 2005.

_____. **Educação infantil como direito e alegria**, 2017.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticos pedagógicos. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

_____. **Para onde vai o professor**: resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. Nome da instituição de ensino de Paranaguá.
2. Quantos professores completam o quadro de funcionários na instituição?
3. Quantos estudantes atende?
4. Há período integral? Quantos estudantes permanecem nessa carga horária?
5. Quais as práticas educativas em Educação Ambiental que a instituição desenvolve?
6. Caso desenvolva, está descrita no Projeto Político Pedagógico da instituição?
7. São projetos em Educação Ambiental específicos de um determinado docente ou envolvem toda a instituição?
8. Caso os realize, descreva-os.
9. São projetos próprios da escola/CMEI ou são realizados em parceria e/ou incentivo de outra instituição?
10. Esses projetos têm o envolvimento da comunidade local?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM
MESTRADO PROFISSIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vandecy Silva Dutra, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, estou convidando o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado **Projeto Político Pedagógico: práticas, vivências pedagógicas e relações ambientais na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá/Paraná**. O presente estudo emerge da consciência de que o trabalho coletivo e democrático é fundamental para a construção de processos educativos emancipatórios. O objetivo desta pesquisa é compreender como pode se dar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) democrático, com foco na Educação Ambiental, na Rede Municipal de Paranaguá. A fim de sinalizar a trajetória que esta pesquisa transcorrerá, passo a apontar os seguintes objetivos:

- diagnosticar as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições de ensino da rede de Paranaguá;
- relacionar os conceitos que os sujeitos pré-definem de escola ecológica, escola pública, educação democrática e o Bem Viver com a Educação Ambiental;
- construir com os sujeitos da pesquisa fundamentos de um Projeto Político Pedagógico que dê suporte à formação permanente de professores, mirando a transformação social e local, como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente.

a) A participação na pesquisa se dará em encontros de grupo de discussão, com os participantes submetendo-se a responder alguns questionamentos.

b) Para tanto, é necessário comparecer na Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá (SEMEDI), localizada na rua Antonio Fontes, 02, Centro, anexo à Biblioteca Municipal Leôncio Correia, para grupo de discussão a ser realizado na própria instituição, o que levará aproximadamente 1 hora, no período matutino, iniciando às 8h com a previsão máxima de duração até às 9h15min.

c) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento ao responder algum questionamento.

e) Os benefícios diretos esperados com esta pesquisa é a promover a discussão na Rede Municipal de Paranaguá de uma Proposta Pedagógica que repense suas ações a partir da Educação Ambiental.

Os benefícios indiretos podem ser defesa de uma educação libertadora, a qual Paulo Freire tanto marcou em seus escritos, uma educação pensada a partir da realidade escolar considerando os educadores e educandos na sua integridade.

Participante da Pesquisa:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | Térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br | telefone (41) 3360-7259

f) Os pesquisadores Vandecy Silva Dutra, pós-graduanda, e Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes, orientador, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, localizada na rua Jaguariaíva, 512, Caiobá, Matinhos - PR, telefone: (41) 3511-8300 ou (41) 98858-0193. Ou, ainda, na Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá, localizada na rua Antonio Fontes, 02, Centro, anexo à Biblioteca Municipal Leôncio Correia, Paranaguá-PR, telefone (41) 3420-2859 ou (41) 985062258, no horário 8h às 12h e 14h às 18h, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoa autorizada, o orientador, Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isso será feito sob forma codificada, para que a **identidade do participante seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

h) O material obtido em participação, grupo de discussão, imagens e áudios será utilizado unicamente para esta pesquisa e será destruído ao término do estudo, no prazo de seis meses.

i) A despesa necessária para a realização da pesquisa com transporte não é de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do participante e sim um código.

k) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante da pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde(CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, além de assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

l) Autorizo () não autorizo () o uso de minha imagem – áudio – relatos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise dos dados. Sua forma de descarte será pela exclusão do material em mídias.

| |
|---|
| Participante da Pesquisa: Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE: Orientador: |
|---|



Eu, _____ li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Paranaguá, _____ de _____ de 2018.

[Assinatura do Participante]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 3 – PRODUTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PEDAGOGOS COMO MULTIPLICADORES

APRESENTAÇÃO

O presente projeto propõe a metodologia para implementação da Formação Permanente de Pedagogos Coordenadores lotados nas instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá.

O espaço deverá se constituir em um universo privilegiado para dar visibilidade às práticas pedagógicas de sucesso, às experiências inovadoras, bem como possibilitar o mapeamento de práticas interessantes em Educação Ambiental.

A Formação Permanente buscará construir com os sujeitos da pesquisa fundamentos de um Projeto Político Pedagógico que dê suporte à formação permanente de professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica, democratização da Educação municipal, permanência e sucesso do educando na escola e se constituirá como referência para o fortalecimento da valorização da carreira dos profissionais da Educação.

OBJETIVOS

- Assumir o PPP como referência para problematizar o papel e fazer da escola;
- Incentivar, identificar, avaliar, disseminar e apoiar experiências e práticas pedagógicas na área educacional;
- Promover a troca de experiências e valorizar iniciativas inovadoras na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino;
- Promover a cooperação entre profissionais;
- Criar e disponibilizar banco de dados para o mapeamento estratégico de ações do Programa Formação em Serviço;
- Disponibilizar em meio eletrônico acervo de estudos e dados para suporte e atualização das práticas pedagógicas e processos de gestão educacional.

CONCEPÇÃO BÁSICA

Uma das atividades mais complexas dos professores Pedagogos coordenadores tem sido a formação continuada dos profissionais da Educação em suas instituições e o estímulo à construção coletiva de uma proposta pedagógica democrática e participativa. Nas experiências geradas na Secretaria Municipal de Paranaguá é possível verificar entre as diversas práticas dos Professores Pedagogos Coordenadores a falta de legitimidade na sua identidade, as imobilidades pedagógicas, o não se assumir como profissional do magistério que tem como uma das suas atribuições o de formador dentro do seu ambiente escolar, ou seja, desafios a serem superados.

O Professor Pedagogo Coordenador, ao realizar formações dentro do ambiente escolar o qual está inserido, estará fomentando no grupo momentos de partilha e reflexões que incentivem os professores a vivenciarem juntas experiências coletivas, de modo a compartilhar esses conhecimentos adquiridos. Nóvoa (1995, p. 26) declara que “a troca de experiências e a partilha de saber consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando”.

Na perspectiva de uma gestão democrática e no envolvimento com o processo de formação se encontra a figura do Coordenador Pedagógico, cujo trabalho deve conter uma ação ativa, reflexiva e interativa com os envolvidos no processo educacional. Conforme destacado no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 41).

O processo da formação continuada já é garantido pela LDB e necessita estar atrelado a uma formação que assegure o avanço da instituição, bem como estimule a análise dos índices educacionais que podem ser possivelmente melhorados por meio de estratégias e intervenções efetivamente positivas de toda a equipe institucional.

PÚBLICO-ALVO

Pedagogos Coordenadores lotados nas escolas da Rede Municipal de Paranaguá.

DURAÇÃO DO PROJETO

A formação seguirá um cronograma de encontros a partir do 2º semestre de 2019 e durante o ano letivo de 2020. O processo de implementação das ações será efetivado no prazo de dois anos. Ao longo desse período, o projeto será redimensionado a partir do acompanhamento sistemático dos resultados e da avaliação permanente de seus processos.

EIXOS ESTRATÉGICOS

Eixo 1 - Diagnóstico da realidade escolar

Eixo 2 - Práticas e socialização de conhecimentos

Eixo 3 - Projeto Político Pedagógico

Inicialmente, o projeto define três eixos estratégicos que irão sulevar as propostas dos encontros estabelecidos uma vez ao mês, partindo da perspectiva de uma construção coletiva em que o mediador apresenta uma proposição à discussão e o grupo traça os caminhos a serem percorridos, buscando a retomada das ideias lançadas a cada encontro.

